

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**



**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,  
PLÁSTICA Y CORPORAL**

**TESIS DOCTORAL**

***INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE  
EGRESADOS DE BACHILLERATOS Y  
POSTGRADOS MUSICALES EN  
INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
DE PUERTO RICO***

Doctoranda: ILEANA S. LATORRE RODRÍGUEZ

Director: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES

MELILLA, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Ileana S. Latorre Rodríguez  
D.L.: GR 4255-2010  
ISBN: 978-84-693-6022-4



# UNIVERSIDAD DE GRANADA



## DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

**OSWALDO LORENZO QUILES**, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,

En calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D<sup>a</sup> ILEANA S. LATORRE RODRÍGUEZ**, graduada en Bachillerato (Licenciatura) en Música -con concentración en Educación Musical- por la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, bajo el título ***INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE EGRESADOS DE BACHILLERATOS Y POSTGRADOS MUSICALES EN INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE PUERTO RICO***,

INFORMA:

Que el trabajo de investigación realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales, así como de calidad y originalidad, precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarlo, por lo que procede autorizar su presentación.

Para que conste a los efectos procedentes, firmo el presente informe en Melilla, a 5 de junio de 2010.

Fdo.: Profesor Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Fdo.: Ileana S. Latorre Rodríguez

*A mi familia*

## AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo no habría sido posible sin el estímulo, apoyo, fe y amor de las personas que recorrieron el camino conmigo durante estos años. Quisiera agradecer especialmente a aquellos que más cerca estuvieron de mí su disponibilidad para estar presentes en todos los momentos en que los necesité y, a los que aún teniendo cerca se conformaban con el poco tiempo que podía dedicarles, su paciencia con mi situación académica.

Al Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, director de esta Tesis, por su incondicional apoyo, tanto intelectual como profesional, durante todo el proceso. Gracias por darme ánimos, por la confianza en mi trabajo y por hacerme ver lo que uno es capaz de hacer cuando está bien dirigido.

Al Dr. José Iván González Robles, por haber inspirado en mí el deseo de logro de un grado académico superior, como es el grado de Doctor/a. Gracias, querido amigo, por tu constante estímulo.

A la Universidad de Puerto Rico en Ponce, agradezco su apoyo académico y económico al aprobar mi licencia de estudios y traslado a la ciudad de Melilla, España, para iniciar y culminar este doctorado.

Asimismo, he de mostrar mi sincero agradecimiento a las personas que se enumeran a continuación por toda su cercanía y compromiso con mis circunstancias y el difícil proceso doctoral atravesado durante los últimos años:

- A los compañeros de trabajo y a mis amigos. Gracias por su respaldo en todos los momentos en que los ocupé.

- A los graduados de música que participaron en esta investigación. Gracias por su tiempo y contestaciones.

- A mi madre, mis hijas y mi compañero, por poder compartir los pocos ratos de los que disponía. El tener que dividir el tiempo entre disfrutar de su compañía y trabajar en esta Tesis fue sin duda la más difícil de las decisiones. Espero poder compensar los ratos en que no los tuve cerca. Gracias por estar ahí y por

alimentar mi cuerpo, mi alma y mi espíritu. Gracias madre por tus oraciones, que, sin duda, fueron escuchadas. Tu fe fue mi aliento.

A mi padre, a quien tanto le hubiera gustado haber visto este trabajo terminado. Gracias por todo el amor y el tiempo que me permitiste disfrutar, hasta el final, de tu generosa, inteligente, dulce, callada y paciente compañía, y, sobre todo, gracias por haber inculcado en mí el amor a la lectura.

Finalmente, comparto mi alegría con todos aquellos amigos y familiares que durante estos años me preguntaban por mi trabajo y me animaban a seguir. Gracias por contribuir con su esperanza a hacer de esta meta una realidad.

# *ÍNDICE*

---





**INTRODUCCIÓN.....17**

**MARCO TEÓRICO.....21**

**CAPÍTULO 1. CONCEPTO DE INSERCIÓN**

**SOCIOPROFESIONAL.....23**

**1.1. Marco conceptual de la inserción social, laboral**

**y profesional.....25**

1.1.1. Inserción social..... 26

1.1.2. Inserción laboral y empleabilidad.....31

1.1.3. Inserción socioprofesional y concepto de transición..... 37

**1.2. Aproximaciones teóricas y perspectivas de investigación.....44**

1.2.1. Capital Humano.....46

1.2.2. Enfoque marxista.....49

1.2.3. Teoría credencialista.....49

**1.3. Estudios sobre inserción de egresados.....51**

**CAPÍTULO 2. INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE EGRESADOS**

**DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PUERTO**

**RICO.....65**

**2.1. Investigación sobre la educación superior.....67**

2.1.1. Investigación sobre educación superior en Puerto Rico...68

**2.2. Educación superior en Puerto Rico: Antecedentes y**

**situación actual.....72**

2.2.1. Contexto geográfico y demográfico.....73

2.2.2. La educación en tiempos de España.....74

2.2.3. Estudios superiores en tiempos de España.....	77
2.2.4. Contexto sociopolítico de la Isla a finales del siglo XIX .....	81
2.2.5. Política educativa, religión e idioma.....	82
<b>2.3. La Universidad puertorriqueña.....</b>	<b>89</b>
2.3.1. Las universidades actuales.....	91
<b>2.4. Inserción socioprofesional de graduados de estudios superiores en Puerto Rico. Una revisión de literatura.....</b>	<b>97</b>
2.4.1. Estudios de seguimiento a graduados en Puerto Rico.....	102
2.4.2. Estudios de seguimiento por parte de entidades públicas y privadas no universitarias.....	110
<b>2.5. Mercado laboral en Puerto Rico.....</b>	<b>112</b>
<b>2.6. La inserción socioprofesional de graduados de estudios superiores musicales en Puerto Rico.....</b>	<b>119</b>
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL EN PUERTO RICO.....</b>	<b>127</b>
<b>3.1. Enseñanza musical superior en Puerto Rico.....</b>	<b>129</b>
3.1.1. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán.....	130
3.1.2. Conservatorio de Música de Puerto Rico.....	131
3.1.3. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.....	132
3.1.4. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.....	133
3.1.5. Universidad Adventista de la Antillas.....	133

3.1.6. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.....	134
3.1.7. Otros ofrecimientos universitarios relacionados con la música.....	134
<b>3.2. Planes de estudio.....</b>	<b>136</b>
3.2.1. Análisis de los planes de estudio superiores de música en Puerto Rico.....	137
<b>CAPÍTULO 4. PROFESIONALIZACIÓN Y DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE EGRESADOS.....</b>	<b>161</b>
<b>4.1. Profesionalización.....</b>	<b>161</b>
4.1.1. Sobre el origen y evolución del término profesión.....	163
4.1.2. Profesionalismo y profesionalización.....	171
4.1.3. Profesionalización de la música.....	175
4.1.3.1. Artes liberales.....	175
4.1.3.2. Las profesiones de la música.....	177
4.1.4. Profesionalización de la música en Puerto Rico.....	181
4.1.4.1. Gestión y apoyo gubernamental a la música en Puerto Rico.....	184
4.1.4.2. Vida musical en la Isla.....	187
4.1.4.3. Música en las escuelas.....	188
4.1.4.4. Organizaciones profesionales.....	191
4.1.5. Oportunidades de empleo e inserción.....	196
<b>4.2. Dimensión Internacional.....</b>	<b>198</b>
4.2.1. Músicos “Clásicos”.....	199
4.2.2. Las “otras músicas”.....	200
4.2.3. Diáspora puertorriqueña en EEUU.....	201
4.2.4. Sondeo internacional de egresados.....	206

**ESTUDIO EMPÍRICO.....207**

**CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN  
Y MÉTODO.....209**

**5.1. Planteamiento de la investigación.....209**

**5.2. Objetivos.....210**

**5.3. Método.....211**

5.3.1. Participantes.....211

5.3.2. Instrumento.....231

5.3.2.1. Parámetros de calidad del instrumento  
de medida: Fiabilidad y validez.....233

5.3.3. Procedimiento.....239

**CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....243**

**6.1. Vocación y experiencias musicales  
previas a los estudios.....243**

6.1.1. Formación académica.....251

6.1.2. Experiencias de trabajo en relación  
con la formación académica.....263

**6.2. Proceso de inserción profesional.....267**

6.2.1. Relación estudio y trabajo.....274

**6.3. Satisfacción socioprofesional.....280**

6.3.1. Influencia de variables relevantes en  
indicadores clave.....308

---

<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVA DE TRABAJO EN EL FUTURO.....</b>	<b>325</b>
<b>7.1. Discusión acerca del cuestionario sobre inserción Socioprofesional.....</b>	<b>326</b>
7.1.1. Características de la formación académica y continua de los egresados de música de Puerto Rico.....	326
7.1.2. Relación existente entre la formación y el empleo de los egresados de música de Puerto Rico.....	330
7.1.3. Nivel de satisfacción con la formación académica y el desarrollo socioprofesional.....	334
<b>7.2. Conclusiones generales.....</b>	<b>336</b>
<b>7.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro.....</b>	<b>340</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>343</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>377</b>
ANEXO 1. Instituciones de Educación Superior en Puerto Rico.....	379
ANEXO 2. Cuestionario piloto.....	389
ANEXO 3. Carta de presentación a jueces.....	401
ANEXO 4. Análisis de concordancia interjueces.....	403
ANEXO 5. Cuestionario definitivo.....	407
ANEXO 6. Autorización Institutional Review Board.....	425
ANEXO 7. Autorización Departamento de Educación.....	427
ANEXO 8. Hoja de Consentimiento Informado.....	429



# *INTRODUCCIÓN*

---





## INTRODUCCIÓN

Las titulaciones universitarias de tipo musical ofrecidas por las diferentes instituciones de educación superior de Puerto Rico presentan especialidades como Educación Musical General-Vocal; Educación Musical Instrumental; Música Aplicada; Música Popular; Composición; y Jazz y Música Caribeña, en el nivel de Bachillerato (grado equivalente a la Licenciatura en España), y recientemente también Maestrías en Educación Musical y Diploma de Ejecución, en el nivel de postgrado. Tras largos años de formación académica en estas titulaciones, las universidades aspiran a que sus graduados desarrollen al máximo su potencial y se desempeñen profesionalmente en las áreas en las que se especializaron. Lo que sucede después de que se gradúan los estudiantes, sin embargo, sólo se intuye actualmente por conjeturas, pero no se conoce con certeza científica: ¿continúan los titulados estudios de postgrado?; ¿cambian de profesión?; ¿están satisfechos con su empleo?; ¿ofrecen las instituciones suficiente seguimiento a sus graduados?

Una vez estos egresados reciben su diploma y comienzan a buscar trabajo, no existen todavía informes serios y cauces adecuados que permitan en Puerto Rico conocer su realidad laboral. Nada más se sabe sobre ellos en este sentido, excepto lo que pueda conocerse a través de medios informales como reuniones de ex alumnos, actividades de reencuentro con clases graduadas, a través de la Internet o en las promociones de actividades y eventos musicales.

No obstante, en un plano general no musical, desde la década de 1990 la inserción de graduados en el mercado laboral ha sido motivo de muchos trabajos de investigación (Sánchez y Pesquero, 2002; Teichler, 2003), y los interrogantes y circunstancias que rodean al seguimiento sobre inserción socioprofesional de los graduados se han estudiado y analizado desde varios enfoques y aproximaciones de carácter académico, económico o social (Alves, 2005; Bills, 2003; Ng y Fieldman, 2007; Rae, 2008; Teichler, 2007; Wendlandt y Rochlen, 2008).

El incremento progresivo de estudios sobre graduados universitarios responde en parte a las demandas y presiones de sectores públicos y privados para que las instituciones de educación superior demuestren el grado de eficacia e impacto de los planes de estudio con los que son formados los egresados (Baker, 2001; Borden, 2003; Jiménez, 2009). Además, se demandan datos empíricos que permitan a los estudiosos de procesos económicos y gestores de política pública fundamentar las acciones dirigidas a mejorar, revisar o reestructurar servicios sociales y laborales relacionados con la educación previa de los profesionales que los atienden.

Los nuevos modelos socioeconómicos requieren no sólo la preparación académica general y específica de los profesionales, sino también el conocimiento y dominio de competencias transversales relacionadas con las nuevas tecnologías, habilidades sociales de compromiso, responsabilidad y aptitud para un aprendizaje permanente. Todo ello exige de las universidades la responsabilidad de interesarse en la preparación de sus estudiantes, en su integración en el mercado de trabajo y en su empleabilidad (Brown, Hesketh y Williams 2003; Cranmer, 2006; Rae, 2007; Smetherham, 2006).

Las acciones de acreditación de programas académicos y servicios que han incorporado ya la mayoría de las instituciones de educación superior permiten evaluar la formación recibida, recopilar información relacionada con los planes de estudio (Teichler, 2003), medir el grado de satisfacción de los estudiantes con relación a la calidad de los servicios universitarios (Mora, Vila y García, 2005), y conocer la relación existente entre los estudios y el trabajo (Elias y Purcell, 2004).

El escenario internacional creado en torno a la inserción de graduados no ha encontrado todavía el reflejo suficiente en trabajos similares realizados en Puerto Rico, donde el interés institucional hacia los egresados de programas académicos de música en instituciones de educación superior, que vienen funcionando desde hace 40 años, no se ha materializado hasta el momento en ningún estudio que dé a conocer lo que los egresados han hecho tras graduarse.

En la isla de Puerto Rico, los jóvenes que ingresan en las carreras musicales objeto de este trabajo, por lo general, participan de experiencias musicales antes de comenzar sus estudios y también durante éstos, pues la motivación vocacional que les suele caracterizar va acompañada de una serie de habilidades musicales que les facilita desempeñarse como músicos prácticos o en tareas de enseñanza como profesores de instrumentos o canto (Mark, 1998; Mills, 2006), compaginando las tareas académicas con las laborales a tiempo parcial. Estas experiencias musicales anteriores a la finalización de los estudios superiores ofrecen la oportunidad de comenzar pronto a trabajar en el área profesional musical, de modo que el acercamiento de los egresados al mundo profesional no coincide necesariamente con la finalización de los estudios formales. Así, el ingreso al primer empleo para el graduado comienza, en ocasiones, durante el transcurso de sus años universitarios, lo que suscita interrogantes acerca de cómo se accede a ese primer empleo o cómo se relaciona el empleo incipiente con la formación adquirida durante los estudios superiores.

Los egresados puertorriqueños de titulaciones de música pueden encontrar empleo de diferentes modos: como intérpretes, profesores, directores, arreglistas, compositores, promotores, etc. No obstante, este tipo de actividades, aunque proporciona a la carrera musical profesional un margen amplio de posibilidades de empleo y cierta seguridad económica, diversificando las opciones laborales, no siempre garantiza un empleo seguro o satisfactorio.

Curiosamente, parece que poder vivir de la formación musical recibida depende en parte del hecho de tener música para vivir. A esta conclusión llega Bennet (2007) tras realizar un estudio longitudinal con músicos de orquesta que, además de desempeñarse como instrumentistas, dependían profesionalmente de otros aspectos no laborales relacionados con la música. De esta forma, el entorno social que genera la actividad musical y la sensación personal de estar inmerso en un contexto que se ama ofrecen una razón adicional para permanecer profesionalmente en el sector musical, aunque ello no implique necesariamente una seguridad en el empleo (Taylor, 2008).

La justificación de la pertinencia del tema de investigación elegido aquí parece clara tras la revisión teórica realizada para situar el *estado de la cuestión* de esta Tesis Doctoral, que ha tratado de describir con rigor y profundidad la situación laboral y de inserción socioprofesional de los egresados de bachillerato y postgrados musicales en Puerto Rico. Este tema de estudio era un asunto que reclamaba cada vez más mi atención a medida que los estudiantes de las universidades puertorriqueñas que ofrecen programas en educación musical llegaban a hacer sus prácticas docentes, o *practicum*, al Centro en donde trabajaba como docente en Puerto Rico. Así mismo, como directora de una banda de música me inquietaba también la idea de que tantos músicos se graduaran sin saber cuál sería su destino profesional final tras haber estado formándose durante al menos cuatro años: ¿qué sucedía laboralmente con esos graduados?; ¿conseguían finalmente trabajo en su especialidad?; ¿cuánto tiempo les tomaba conseguir empleo?; ¿qué oportunidades de trabajo aparecían en las respectivas áreas de especialidad de los egresados universitarios de música de Puerto Rico?; ¿cuál era la relación entre formación y empleo en éstos? A estos y otros interrogantes ha tratado de dar respuesta esta Tesis Doctoral, pionera en Puerto Rico en el ámbito de estudio abordado.

# *MARCO TEÓRICO*

---



# CAPÍTULO 1

---

## CONCEPTO DE INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL

**E**n este primer capítulo se presentan los resultados de la revisión bibliográfica realizada acerca de uno de los conceptos nucleares de este trabajo, la inserción. Esta revisión se ha hecho a la luz de distintas aproximaciones llevadas a cabo especialmente por aquellas áreas de trabajo con mayor pertinencia para la presente Tesis Doctoral: sociología, pedagogía y economía. Tras una introducción preliminar, se examinan en los tres apartados siguientes a ésta los términos inserción social, laboral y profesional, discutiendo algunas de las aproximaciones teóricas y perspectivas de investigación más frecuentes en la literatura científica relacionada. Finalmente, se analizan algunos estudios importantes sobre inserción de graduados.

Los términos inserción social, laboral y profesional se utilizan hoy para describir la transición entre los estudios académicos realizados y el trabajo al que se accede con ellos. Esta etapa en la vida de un individuo supone una serie de procesos y toma de decisiones personales que abarca mucho más que simplemente el paso escuela-trabajo (García, 2004). Si bien este tránsito pudiera parecer natural una vez adquirida la titulación necesaria para entrar al mundo laboral, actualmente, tras la crisis económica de finales del siglo XX, que hay que prorrogar a los comienzos del siglo en curso, y los progresivos cambios mundiales



de orden político, social y económico, el proceso requiere una especial atención (Teichler, 1998). Así, la inserción se ha convertido en un fenómeno complejo que precisa un ajuste conceptual que permita incluir aspectos que trasciendan las diversas disciplinas de estudio relacionadas, implicando contextos plurales y perspectivas y enfoques múltiples (Alves, 2005).

La importancia que este asunto ha adquirido en las últimas décadas se evidencia en el incremento notable de la literatura académica sobre inserción, estudios superiores y mundo laboral, que incluye investigaciones comparativas de carácter académico, institucional, gubernamental, público y privado.

El proceso de inserción profesional cobra interés en la medida en que puede ayudar a explicar las relaciones entre la formación recibida y el acceso al trabajo una vez satisfecha la formación suficiente.

La apuesta de la educación como medio para asegurar un dinamismo productivo y equidad social se ha venido planteando desde hace décadas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL-, 2004). Es en la educación donde se encuentra el potencial para llevar adelante una transformación provechosa del individuo que beneficia no solamente a éste, sino a toda la sociedad.

Los cambios generados alrededor de la sociedad del conocimiento y la necesidad de una preparación más adecuada de las personas a los nuevos entornos tecnológicos y globales han supuesto un aumento del número de estudiantes y de la calidad de la educación superior, así como de la capacidad de ésta para producir el tipo de graduado que la economía y la sociedad del conocimiento necesitan. Sin embargo, la formación recibida por los graduados tras años de preparación no significa necesariamente el acceso al trabajo una vez terminados los estudios. Las tasas de desempleo y el retraso en la entrada al mundo laboral sugieren que la relación estudio-trabajo y su transición no se dan ya

de manera natural, minando las expectativas de los graduados de que con la obtención de un grado académico se logra un buen trabajo (Rae, 2008).

La demanda de educación superior por los ciudadanos y su progresiva masificación fue creciendo especialmente durante los años 1970 a 1990. En Estados Unidos se parte de un 2.2% de demanda en 1960 y se alcanza un 59% en 2002. Aunque este crecimiento es menos evidente en países con economías más débiles, lo cierto es que el crecimiento poblacional de distintos países en África, Asia y Latinoamérica ha incidido en una mayor matrícula en educación primaria y secundaria y, por ende, en una mayor demanda de educación terciaria (Kearny, 2009).

## **1.1. MARCO CONCEPTUAL DE LA INSERCIÓN SOCIAL, LABORAL Y PROFESIONAL**

Ubicado en la frontera de varias disciplinas, el concepto de inserción recurre a las aportaciones de la sociología, la economía, la educación, la gestión de recursos humanos, las investigaciones sobre jóvenes, el trabajo y el empleo (Alves, 2005). Visto como un proceso, una transición o un sistema de varios mecanismos institucionales y de procesos biográficos articulados, la inserción comprende el análisis de diferentes términos que suelen relacionarse entre sí, a veces utilizados indistintamente como sinónimos y otras modulando sus significados para adaptarse a la realidad educativa, social y económica de cada momento.

Los procesos sociales que atraviesa una persona durante su vida incluyen tránsitos relacionados con la educación y el trabajo, siendo este último un “medio fundamental de integración social y de realización individual” (Kholer y Martín, 2007, p.6) y, por consiguiente, primordial para el pleno desarrollo del individuo, ya que implica un necesario y suficiente grado de autonomía económica, familiar y

social que procura autorrealización y emancipación. Estos procesos suelen estar definidos por tiempos biológicos donde se establecen las actividades propias de cada período (infancia, adolescencia, adultez), dentro de los cuales se sucede una serie de elementos de carácter personal y social-estructural. El tránsito entre estas etapas se conoce como período de transición, puede ser de naturaleza académica, laboral o biológica e incluye, entre otros, la entrada del individuo a la etapa de vida activa y adulta (Santana, 2010).

Se presentan a continuación diversos enfoques conceptuales que conforman los términos inserción y el más comúnmente utilizado para definir esta etapa: transición. Las acepciones de los términos inserción social, laboral y profesional se usan a menudo en la literatura de manera indistinta, por lo que la conceptualización y definición que se ofrece de uno puede servir de base para explicar también los otros.

### **1.1.1 INSERCIÓN SOCIAL**

Goyette (2005) ubica en Francia el origen del concepto de inserción, nacido en los años setenta como una nueva forma de intervención social con grupos en desventaja, marginados o excluidos, de manera que éstos pudieran emanciparse de la tutela institucional e integrarse en el trabajo y la sociedad. Más tarde se comenzó a utilizar el concepto de inserción para designar el proceso de adecuación entre los jóvenes bachilleres y el mercado laboral.

Salvá (2008) expone que a principios de 1980 se origina el uso del concepto de inserción social y laboral como parte del proceso de transición a la vida adulta de grupos de jóvenes con dificultades para encontrar su lugar en la sociedad. Este término no sólo significaba la provisión de las destrezas escolares y vocacionales necesarias para la inserción de los jóvenes en el trabajo, que sin la asistencia y la

preparación académica necesarias se caracterizaría por ser precario, de menor remuneración y amplios períodos de inactividad. Más allá de ello, se trataba de

(...) aportar una respuesta global a las dificultades profesionales y sociales de los jóvenes....para favorecer soluciones concretas a sus dificultades de inserción, como el acceso al empleo, por supuesto, pero también la vuelta a una formación o una ayuda para la vivienda, por ejemplo. En definitiva, para fomentar la autonomía de esos jóvenes, para afrontar su responsabilidad de cara al futuro (Eckert, 2006, p. 48).

La situación entonces de los jóvenes y su dificultad para emplearse era similar en casi todos los países industrializados, razón por la cual se establecieron medidas para la inserción social y laboral de éstos en otros países con características de empleo semejantes. En ese sentido se condujeron en varios países europeos diversas iniciativas gubernamentales para ayudar a la inserción de los jóvenes. Así, en Francia, por ejemplo, se instituyeron los planes regionales de apoyo a la inserción, conocidos como “misiones locales”, y las “permanencias de acogida, de información y de orientación” (Eckert, 2006). En España las medidas incluían la creación y organización de instituciones, tanto públicas como privadas, de formación profesional y la facilitación de la contratación posterior para la inserción de estos colectivos prioritarios, que incluía a mujeres, jóvenes, desempleados de larga duración, personas con discapacidad, mayores de 45 años y personas con riesgo de exclusión social (Aznar e Hinojo, 2009). Con el objetivo de “dar respuesta a las necesidades del mercado laboral, centradas en la cualificación de desempleados y trabajadores” se crearon desde 1980 los grupos de Formación Profesional Ocupacional, derivados de anteriores acciones creadas para lidiar con la problemática de la inserción laboral.

En 1998 se origina el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, con el que se espera poner en marcha los nuevos objetivos adoptados, que incluyen “dirigir la formación profesional a los colectivos que lo precisen” y “desarrollar anualmente las directrices del Consejo Europeo Extraordinario sobre el Empleo de Luxemburgo, para mejorar la capacidad de la inserción profesional, combatir el desempleo juvenil y prevenir el desempleo de larga duración” (Aznar e Hinojo, 2009, p.3).

Actualmente, la educación y empleabilidad de los jóvenes constituye una preocupación de carácter social y económico para todos los países europeos, los cuales han establecido políticas socioeconómicas para asegurar que sus ciudadanos obtengan un nivel reconocido de cualificación (Salvá, 2005). Esta misma autora enumera algunas iniciativas políticas -tanto nacionales como internacionales- que contribuyen al conocimiento y mejora de la situación educativa europea:

- Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo (1993).
- Libro Blanco sobre la Educación y Formación (1995).
- Memorándum sobre aprendizaje permanente (2000).
- Libro Blanco sobre la juventud europea (2001).
- Programas e iniciativas como PETRA (programa de acción comunitaria para la formación profesional de los jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional), Empleo-Youthstart (fomento de la integración de los jóvenes en el mercado de trabajo), y Leonardo (formación profesional y movilidad).

Por otra parte, en Estados Unidos (EEUU), durante la década de 1970, varios factores de carácter económico provocaron preocupación concerniente a la inserción, en especial acerca de la población juvenil: la bajada de la productividad

y crecimiento económico y la disparidad entre los ingresos que recibía este colectivo. Esto motivó la creación de programas sociales y políticos como el de *School to work*, (STW), que, bajo la influencia de reformas educativas, facilitaba el que los jóvenes graduados de secundaria adquirieran las destrezas necesarias para acceder al mundo del trabajo (Stull, 2003). La aparente inhabilidad del sistema educativo norteamericano para preparar jóvenes aptos para satisfacer las demandas laborales del momento, caracterizadas por necesidades tecnológicas y la competencia económica global, fue objeto de diversos análisis y estudios, entre los que destacan: *Commission on the Skills of the American Workforce, 1990*; *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991*; y *William T. Grant Foundation on Work, Family and Citizenship, 1988*. Estos informes reflejaron que muy pocos estudiantes salen del sistema educativo con el conocimiento, las destrezas personales y las competencias laborales necesarias para obtener con rapidez un empleo estable, a tiempo completo y con potencial de ganancias razonables (Stull, 2003). La creación de los programas STW pretendía cerrar esa brecha entre los estudios y el trabajo.

En América Latina la problemática de la inserción, especialmente de los jóvenes, presentaba hace décadas cuadros similares a los de EEUU y Europa, con altas tasas de desempleo y difícil acceso a un trabajo, con el agravante de que la mayoría de los países de esa región son de bajos o medianos ingresos y el porcentaje de desempleo juvenil ronda el 19.9% (Weller, 2006). En esta región, diversos organismos nacionales e internacionales colaboran en la creación de centros e instituciones que estudien y aborden el análisis de la inserción, entre los que se encuentran:

- La Organización Internacional del Trabajo y su Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (OIT-

Cinterfor), con áreas de actuación relacionadas con el empleo de los jóvenes y la transición del sistema educativo al mundo del trabajo.

- La Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), con el reciente lema “Educación Innovación e Inclusión Social”, que es parte del Foro de Ministros de Educación de la Unión Europea, América Latina y el Caribe.
- La Red de Educación Trabajo e Inserción Social de América Latina (redEtis), del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, con focos temáticos sobre educación formal, informal y no formal y la inserción laboral.
- La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), adscrita a las Naciones Unidas, que produce publicaciones estadísticas, económicas y sociales sobre inserción.

Estas iniciativas de nivel internacional complementan aquellas que se generan en los diversos países, ciudades o municipios a través de toda la región latinoamericana, dirigidas a facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo.

Las dificultades para emplearse tras la formación académica no han recaído únicamente en la población de bajo nivel educativo o en desventaja social. Así, las elevadas tasas de desempleo ocasionadas por las restricciones y segmentaciones del mercado laboral en los años de 1990 afectaron no sólo a los grupos más vulnerables, para los cuales se habían dirigido principalmente las iniciativas de inserción social en primera instancia, sino también a los jóvenes recién titulados en la universidad, quienes, a pesar de su preparación académica superior, no lograban acceso a un empleo. Comenzaba a tomarse conciencia de que el proceso de inserción implicaba también a otro tipo de actores no educativos.

## **1.1.2. INSERCIÓN LABORAL Y EMPLEABILIDAD**

Definir el término inserción laboral como sencillamente la entrada al mercado de trabajo implicaría dejar de lado el complejo conjunto de procesos por los cuales suelen tener que pasar los individuos antes de insertarse en el mundo laboral. Si bien es importante la primera experiencia laboral o el momento de la entrada en el mercado de trabajo, ya que éste puede influir en la trayectoria laboral posterior (Cebrián y Toharia, 2008), esta equivalencia de inserción laboral con el logro de una ocupación constituye actualmente, para la mayoría de los autores, un error (Donoso y Figuera, 2007). La búsqueda de empleo, los empleos temporales, los periodos en paro o desempleo, continuar estudios avanzados o readiestrarse son algunas de las experiencias características de este periodo.

El término inserción también se relaciona con otros como transición, entrada a la vida activa y trayectorias laborales por las cuales un individuo transcurre en ciertas etapas de su vida, anteriormente delineadas y enmarcadas dentro de ciertos tiempos biológicos.

Donoso y Figuera (2007) distinguen algunos conceptos entre la amplia terminología que rodea la inserción:

- Inserción laboral. Más allá de la entrada al mundo del trabajo, hace falta un nivel de permanencia en el puesto, autonomía económica y probabilidad alta de poder mantenerla. También influye la calidad de vida como medida multidimensional de la inserción.
- Concepto de transición. Da una dimensión de progreso desde la adolescencia a la vida activa y adulta. Es el concepto que mayor difusión ha tenido en cuanto al contexto de formación y empleo.



- Integración socio-laboral. Surge de la especificidad de grupos con necesidades educativas especiales, o especiales dificultades de inserción (emigrantes, personas con disminución física o mental).
- Continuo inserción – exclusión. El concepto de inserción suele definirse en relación con el de exclusión: pérdida de autonomía para conseguir recursos necesarios para vivir, integrarse y participar de la sociedad.
- Sistema de transición. Incluye el conjunto de acciones públicas acerca de la transición: la forma en que la sociedad está organizada y estructurada, el desarrollo de los sistemas formales de formación o el sistema de ayudas a las personas en el proceso de buscar ocupación.
- Itinerario. Define el trayecto o proceso que realiza una persona mientras planifica, construye y organiza el diseño de los diversos roles que asume en su vida adulta (p. 107).

Para Jiménez (2009) otra posibilidad de análisis que parece ofrecer igualmente una alternativa de exploración de la relación entre la formación académica y la entrada al mundo del trabajo es la de los estudios de trayectorias laborales, ya que por su “riqueza metodológica” permiten “analizar la articulación entre la formación profesional y los recorridos laborales, entre actividades profesionales o laborales y características del mercado de trabajo, así como profundizar en los aspectos que determinan la adscripción de los individuos a distintos trayectos” ( p. 18).

García (2004), por su parte, apunta que con frecuencia se aplica el término a la inserción al primer empleo, sin que se atienda la cantidad de relaciones que se producen entre actividades como la formación, incorporación al primer empleo, tiempos de desempleo, paro transitorio o cualificación. Desde la perspectiva de los ciclos de vida, el acceso al trabajo se sitúa como uno de los factores más significativos para alcanzar la integración en el mundo adulto, por ser el trabajo la

principal fuente de renta y estatus. Señala este autor que la entrada a la vida activa, anteriormente vista como un proceso lineal donde tras la preparación necesaria se accedía a un trabajo sin mayores tropiezos, y que por lo general se producía en cierta edad cronológica del individuo, coincidía con temporalizaciones sociales más o menos establecidas: infancia relacionada con la escuela y la familia, con las primeras experiencias socializadoras hasta los 14 ó 16 años, y el periodo de transición al estado adulto a través de la integración laboral a partir de estas edades. La vida activa estaba claramente delimitada entre los 16 y los 65 años de edad.

Factores de índole social, político y económico en el mundo actual sugieren un cambio de énfasis, especialmente en aquellos relacionados con el estudio y el trabajo. Con la escasez de puestos de trabajo, mayor acceso de la población a la educación superior y mayores requisitos de especialidades tecnológicas, la inserción laboral deja de ser vista como un proceso natural en la etapa de un individuo:

Se ha producido en los últimos años un cambio en la inserción laboral de tal magnitud y características que, la totalidad del proceso de integración a la vida activa, se ha transformado hasta el punto de poder definirse ante todo como un proceso de transición. Las actuales trayectorias de los que intentan integrarse como nuevos activos, fundamentalmente jóvenes, aparecen como un proceso complejo que engloba mayor interrelación entre el itinerario formativo y el itinerario laboral, convirtiéndose la integración laboral en una especie de puerta giratoria, con continuas entradas y salidas entre el contrato temporal, el sistema educativo, la situación de paro y algún curso (...) de tal forma que los procesos de integración a la vida activa se transforman, fundamentalmente y ante todo, en procesos de transición por

la formación y la actividad, y no ya, primordialmente, por la ocupación (García, 2004, p. 111).

Gallardo (2006) coincide al señalar que en la inserción laboral pueden sucederse cambios de oficio, de inestabilidad y de falta de perspectivas, lo que dificulta que se acumulen las experiencias y los conocimientos necesarios que diferencian la inserción laboral de la profesional. El empleo define entonces el tipo de inserción.

(...) la inserción laboral permite diferenciar los procesos seguidos por aquellos jóvenes que no llegan a cristalizar una carrera profesional: sus itinerarios laborales se caracterizan por la inestabilidad, el continuo cambio de oficio y la falta de perspectivas de cualificación, que no permite la acumulación de una experiencia especializada que facilite el inicio de una carrera (p.472).

Mientras que la inserción profesional,

(...) identifica el conjunto de procesos por los cuales el individuo inicia el ejercicio de una actividad profesional estable, que le permite adquirir la experiencia y conocimientos necesarios para la realización de un itinerario profesional ajustado a los procedimientos de regulación en su campo de actividad (p.472).

También se identifican dos tipos de inserción: la inserción inicial de los egresados que entran a formar parte del mundo laboral una vez finalizados los estudios, y aquellos egresados que antes de finalizar sus estudios ya estaban insertados en el mundo laboral (Gallardo, 2006).

No parece que exista acuerdo en cuanto a los tiempos de inserción (Aguilar, 2005). El estado inicial (cuando comienza) y el estado final (cuando concluye) puede establecerse desde distintos momentos. Esta misma autora propone dos puntos de partida para el estado inicial de inserción: la salida del sistema educativo y el deseo manifiesto del joven por entrar en la vida laboral. Para el primer punto, la salida del sistema educativo, algunos países como Francia, Reino Unido, Estados Unidos y Holanda cuentan con sistemas institucionalizados de seguimiento a egresados que facilitan el análisis de los datos recogidos sobre este asunto y la posible generalización de conclusiones y consecuencias sociales. Estos datos suelen incluir una cohorte particular de egresados de sistemas educativos y su seguimiento por un tiempo determinado.

El segundo momento utilizado para establecer el inicio de la inserción lo es la entrada en el mundo laboral. Este enfoque presenta dos ventajas: los datos incluidos pueden representar a los que no han tenido ninguna formación y, por otro lado, a aquellos que continúan estudiando, de manera que no sólo se obtienen datos de los que tienen formación y acceden desde la universidad, sino igualmente de los que no han terminado estudios o continúan formándose (Aguilar, 2005).

Emplear a los jóvenes cuando finalizan los estudios, sean éstos vocacionales o universitarios, parece requerir algo más que sólo la formación recibida. Las instituciones de educación superior están percibiendo la “presión” de asegurar que sus graduados tengan destrezas relevantes de empleabilidad que Moreland (2006) describe como *“a set of skills, knowledge and personal attributes that make an individual more likely to secure and be successful in their chosen occupation(s) to the benefit of themselves, the workforce, the community and the economy”* (p. 23).

Los estudiantes con doctorado, que habían tenido una relativamente favorable entrada al mundo del trabajo hacia finales del siglo XX, especialmente en los campos de la informática y de la ingeniería, sufrieron, particularmente en

Francia, los resultados de la desaceleración económica que se dio en su país, aumentando la tasa de desempleo de manera considerable. Tener un diploma de nivel elevado no siempre protege del desempleo (Giret, 2009). Además, con el incremento en la matrícula de estudiantes universitarios, los recién graduados pueden encontrar más difícil conseguir su primer trabajo (Borra, Salas-García y Gómez-Velazco, 2009).

El debate sobre empleabilidad, aunque no es nuevo en la educación superior, actualmente está tomando más protagonismo, especialmente en el Reino Unido, donde se ha dado un incremento en el número de publicaciones y estudios relacionados con este asunto. Organizaciones públicas y privadas discuten, incluyen y promueven las destrezas de empleabilidad como parte de los temas que elaboran en sus programas de trabajo ([www.palatine.au.uk](http://www.palatine.au.uk)) o como herramienta de apoyo para aumentar las posibilidades de emplearse tras graduarse en una institución de educación superior ([www.graduateemployability.com](http://www.graduateemployability.com)).

Rodríguez, Pradez, Bernáldez, y Sánchez (2010, p. 112) enumeran los cuatro principales componentes de la empleabilidad:

1. Potencialidades personales y competencias. Incluyen los conocimientos y habilidades (*saber y saber hacer*), las competencias básicas en el ámbito disciplinar-profesional y los atributos personales (*saber ser y saber estar*).
2. Habilidades de gestión y disposición para el empleo. Actitud, disponibilidad, adaptación al trabajo, conocimiento de fuentes de información y reglas del mercado de trabajo.
3. Presentación de las potencialidades y saber venderlas de forma adecuada. Acreditación de cualificaciones, experiencias, técnicas de entrevista.

4. Contexto personal y laboral. Circunstancias personales, interrelación entre la situación personal y el mercado laboral.

Para Brown, Hesketh y Williams (2003), el estudio de empleabilidad es mucho más que una cuestión de cómo los estudiantes consiguen entrar a una empresa y documentar quién es o no es exitoso, ni cómo mejorar las destrezas de empleabilidad. Aunque el concepto no haya tenido las bases de estudios teóricos que la definan, estos autores señalan dos tipos de elementos básicos con que se puede definir el concepto: aquellos de carácter absoluto; las capacidades, destrezas y actitudes personales necesarias para mejor adaptarse al mundo del trabajo, además del entusiasmo empresarial; y las que conforman el aspecto relativo de la empleabilidad y que tienen que ver con las leyes de oferta y demanda dentro del mercado de trabajo (Brown et al, 2003). La empleabilidad puede variar según las condiciones económicas del momento. De esta manera, se puede explicar el que una persona desempleada se ocupe cuando hay demanda por empleos y quede desempleada cuando los empleos escaseen, ya que tendrá que competir con personas mejor cualificadas para ocupar el puesto de trabajo. La empleabilidad, entonces, es definida como “*the relative chance of acquiring and maintaining different kinds of employment*” (Brown et al, 2003, p. 11).

### **1.1.3. INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL Y CONCEPTO DE TRANSICIÓN**

Como se ha discutido hasta el momento, el acceso inicial a un empleo no es visto como garantía de inserción profesional, como tampoco lo es hoy tener un diploma o la preparación apropiada. La consecución de la inserción socioprofesional implica pasar por diferentes etapas y procesos que Martínez (2000) describe como “el momento en que culmina el proceso de transición en sus

dos dimensiones: dimensión social (transición a la vida adulta) y dimensión laboral (transición a la vida activa), producto de una articulación compleja de formación, inserción profesional y emancipación familiar” (p. 67).

Casal, Masjuan y Planas (1991, p.18), en su definición de transición como cadena estructurada de sucesos con vertientes de carácter social, biográfico y psicológico, establecen cuatro secuencias básicas dentro del periodo de transición:

1. De la escuela a la escuela. El itinerario escolar es el primer elemento base del proceso de inserción. En él se construyen los itinerarios de formación, formal e informal, que llevan a la certificación académica.
2. De la escuela al trabajo. Tránsito que incluye los usos y oportunidades en los primeros empleos. Es uno de los puntos clave en las políticas de formación y empleo. El tiempo de este tránsito es muy irregular.
3. Del trabajo al trabajo. Se desarrollan actividades laborales encaminadas hacia una definición profesional del individuo. Suceden cambios de trabajo, períodos de desempleo, formación en el empleo, etc.
4. De la familia a la familia. Es el tránsito de independencia de la familia de los padres a la plena independencia económica y espacial (domicilio). Constituye “el umbral que traspasa el joven para recibir etiqueta social de adulto”.

Según Casal (1996), el concepto de transición, en el marco de los procesos de inserción social y profesional de los jóvenes, es de uso reciente (mediados de 1970). Asimismo, este autor establece dos perspectivas de los tipos de transición en los cuales se basan los estudios sociológicos y políticos sobre el término: un uso más simple, que sólo implica el tránsito de la escuela al trabajo (entrada a la

vida activa), y uno más complejo, que envuelve el proceso de emancipación (entrada a la vida adulta).

En el caso de la transición escuela-trabajo, se da cierta inclinación por simplificar lo que para los sociólogos es un proceso más complejo y que ha sido puesto en entredicho por los estudios sobre educación y juventud que apuntan a la complejidad que supone el paso a la vida adulta. El periodo de tiempo entre la salida de la escuela y la entrada al trabajo, que cada vez se hace más extenso y socialmente difícil, implica tres instancias particulares de existencia juvenil: los jóvenes estudiantes; los jóvenes desempleados y aquellos en búsqueda de su primer empleo; y los jóvenes trabajadores (Casal, 1996).

Es bajo esta perspectiva de transición que muchos países establecieron programas y organizaciones para facilitar y asistir los jóvenes en su tránsito entre la escuela y el trabajo.

La segunda perspectiva, consolidada a mediados de los años de 1980, ve el proceso de transición como un sistema complejo, que va desde la adolescencia, incluyendo la formación escolar en contextos formales y no formales, las experiencias pre laborales, la transición profesional y los procesos de autonomía familiar, hasta llegar a la emancipación plena.

Desde esta representación, la transición viene definida como

(...) un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí (articulación compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social (Casal, 1996, p. 298).



Por su parte, García y Gutiérrez (1996) se refieren a la inserción laboral de los jóvenes como una “transición social que va de posiciones del sistema educativo y de la familia de origen hacia posiciones de mercado de trabajo y de independización [sic] familiar” (p. 269).

La independencia de la tutela institucional, familiar o social se considera entonces como un fuerte indicador de la consecución de la inserción social o laboral.

Para Ng y Feldman (2007), en su nivel más elemental, la transición de la escuela al trabajo es el periodo en que un individuo sale de la escuela y comienza en un trabajo, lo que equivale a ser empleado por alguna organización. Para la mayoría de los jóvenes adultos esto ocurre en el momento de la salida de la escuela secundaria o de la universidad. Aunque, como ya se ha señalado, este proceso no se da de manera automática, por lo que la búsqueda de un proceso de transición que sea exitoso ha llevado a algunos investigadores a considerar diferentes perspectivas en relación con la definición de lo que se considera una transición entre estudio y trabajo. Según los mismos autores, algunos de los enfoques se dividen entre aquellos de carácter objetivo y los subjetivos. Para los de carácter objetivo, los criterios más comúnmente utilizados son: el estar o no empleado; la permanencia en el empleo; y los cambios en el empleo. En el caso de los estudios de carácter más subjetivo, los criterios utilizados son la actitud hacia el trabajo, el nivel de tensión, y los ajustes en el trabajo.

El análisis de la transición de la escuela al trabajo requiere entonces de una más abarcadora serie de elementos que puedan ayudar a evaluar de manera efectiva tan importante momento en la vida de los individuos. Finalmente, Ng y Feldman (2007) establecen lo que para ellos constituye una exitosa transición entre estudio y trabajo: *“a state in which individuals are employed after leaving school, perform at levels acceptable to their employers and have positive attitudes towards their work environments and job requirements”* (p. 116).

Limitar los criterios de acceso al trabajo, el estar o no empleado, ingreso y estatus laboral no parecen, por tanto, ser suficientes para medir el nivel de éxito profesional de un graduado. Tampoco existe, según Schomburg (2007), una sola vía que conduzca al éxito profesional. Este autor también menciona los llamados criterios de carácter objetivo y aquellos de carácter más subjetivo que hace falta incluir, tales como:

- La “suavidad” (*smoothness*) en el proceso de transición.
- Estatus, ingreso y otras dimensiones de éxito profesional.
- Éxito en relación con la naturaleza del trabajo: uso del conocimiento, tareas más demandantes y caracterizadas por mayor autonomía.
- Apreciación general por el empleo y el trabajo (p.35).

Otros factores que se toman en consideración y que son relevantes para medir el éxito profesional son:

- Género.
- País de origen.
- Trasfondo socio biográfico.
- Trasfondo educativo de los padres.
- Institución y su programa de estudios.
- Competencias adquiridas luego de graduarse.
- Condiciones de empleo (tamaño de la empresa, sector económico).
- Experiencias durante el empleo.

Ninguno de estos factores, sin embargo, parece prevalecer sobre el otro en cuanto a la capacidad para medir el éxito profesional, por lo que no se pueden esperar respuestas simples a este tema (Schomburg, 2007).

Los nuevos modelos económicos demandan no sólo una formación académica, las habilidades y competencias esperadas por los empleadores, sino también el conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías, destrezas sociales de compromiso, responsabilidad y capacidad de aprender de forma continuada. Esto sitúa a las universidades en la responsabilidad de que se interesen por la preparación de los estudiantes y se preocupen por su inserción y empleabilidad. Como señala Ventura (2005):

Conciliar aspectos irrenunciables vinculados a la tradición universitaria, de carácter formativo, con nuevas orientaciones relacionadas con las nuevas formas de organización del trabajo y del mercado laboral, constituyen un reto, a partir del cual se deberá dotar a las personas de nuevas competencias imprescindibles para desempeñar un trabajo (p. 199).

No sólo se trata de adquirir destrezas altamente especializadas, hacen falta graduados con destrezas menos específicas que puedan ser transferidas a los distintos escenarios laborales (Walters, 2004).

Se ha visto en la literatura consultada la diversidad de términos y alcances que caracterizan el concepto de inserción socio profesional, así como sus variantes de inserción social y laboral. De igual manera, se han presentado las características comunes de estos períodos en la vida de los individuos y los elementos que constituyen las bases sociológicas (personales, sociales y económicas) de lo que se conoce como inserción socio profesional.

Se concluye esta sección con una definición que trata de reunir dichos elementos y consolidar las perspectivas en una idea básica: la inserción socioprofesional se logra cuando un individuo, tras un período de formación académica, accede a un trabajo estable relacionado con su formación, donde puede obtener perspectivas de crecimiento en su campo de actividad que

signifiquen su independencia social, económica y familiar. Bajo esta aseveración, la inserción socioprofesional incluiría las siguientes características:

- Preparación académica.
- Acceso al empleo.
- Adecuación entre formación y empleo.
- Estabilidad laboral.
- Satisfacción personal.
- Éxito profesional.
- Perspectivas de crecimiento.
- Actividad profesional reglamentada.
- Independencia social, económica y familiar.

La siguiente tabla resume las características más representativas de los periodos de inserción.

	<b>INSERCIÓN SOCIAL</b>	<b>INSERCIÓN LABORAL</b>	<b>INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL</b>
<b>Actores</b>	Jóvenes con dificultades para emplearse, emigrantes, mujeres, personas con necesidades especiales	Titulados	Titulados
<b>Características del periodo</b>	Precariedad, periodos de inactividad	Cambios de oficio, inestabilidad laboral	Actividad profesional estable y satisfactoria, perspectivas de crecimiento

<b>Respuestas sociales</b>	Programas de formación profesional, capacitación, <i>school to work</i> , iniciativas gubernamentales nacionales e internacionales, sistemas formales e informales de educación		
<b>Respuestas personales</b>	Itinerarios formativos y laborales, elaboración de trayectorias laborales	Formación académica, cualificación, readiestramiento	Articulación entre formación e inserción
<b>Resultado</b>	Acceso al empleo, emancipación de tutela institucional, entrada a vida adulta	Entrada a vida activa, experiencias laborales, empleabilidad	Emancipación familiar, económica y social, éxito profesional

**Tabla 1.1.** Características de los conceptos de inserción.

## 1.2. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Rose (1994) pone de manifiesto desde la década de 1990, en las reuniones organizadas por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y las de la Red Europea de Investigación sobre Inserción Social y Profesional de los Jóvenes, la escasa conceptualización de la inserción, sugiriendo que se establezca una base teórica que articule el concepto de inserción con los de movilidad, socialización o relaciones salariales. Cachón (2002) coincide con esto al destacar la concordancia entre la transición profesional y la entrada en la relación salarial en su estudio sobre las políticas de transición y el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo de países desarrollados, donde la transición se convierte en modo privilegiado de producción y experimentación.

Las corrientes sociológicas y económicas aportan la mayoría de teorías y enfoques que se utilizan para describir y analizar el proceso de inserción de los individuos. Si bien estas primeras iniciativas giraban en torno a la inserción social de los jóvenes con dificultades para entrar al mundo del trabajo, más recientemente, las investigaciones con titulados y su proceso de inserción profesional utilizan igualmente las aportaciones de las áreas académicas antes mencionadas.

Entre los estudios sobre la inserción de los jóvenes en el mercado laboral García y Gutiérrez (1996) sugieren perspectivas tradicionales de análisis procedentes de la economía (con su enfoque convencional para explicar el logro en el mercado de trabajo), y la sociología (con un enfoque más institucional en sus teorías). Aunque el tema común en estos estudios suele ser la entrada al mundo laboral tras una preparación, y la relación estudios y trabajo, la visión de economistas y sociólogos varía en cuanto a cómo cada uno de éstos ve dichas relaciones. Para los economistas, la productividad y los sueldos son temas de preocupación, no encontrando mucha diferencia entre ambos, mientras que para los sociólogos, son los empleos, las ocupaciones y las fuerzas del mercado las cuestiones que los ocupan (Bills, 2003).

En investigaciones sobre inserción profesional de titulados superiores, Alves (2005) considera pertinente el análisis desde un conjunto de teorías y sistemas conceptuales más tradicionales que, aunque no abordan ni analizan directamente el concepto de inserción profesional, constituyen “referencias importantes dentro de la teorización de las relaciones entre educación y trabajo/empleo” (p.31). Entre éstas teorías se encuentran las de capital humano y algunas evoluciones posteriores, la sociología de las desigualdades sociales, las teorías del mercado de trabajo y el análisis de la demanda social de la educación (Alves, 2005).

Las teorías del capital humano y credencialista, entre otras, son las más utilizadas en los estudios sobre la entrada al mundo laboral para entender y

analizar los procesos de inserción y de los puestos dentro de las estructuras ocupacionales (Smetherham, 2006). Estas teorías y sus posteriores enfoques fueron desarrolladas entre los años de 1950 y 1970, cuando se buscaba más bien explicar las relaciones entre la educación, productividad, sueldos, empleos y fuerzas del mercado; el por qué unas personas conseguían un tipo de empleo frente a otro; las desigualdades de oportunidades y otras cuestiones de carácter económico y social. Su pertinencia parece seguir teniendo vigencia para explicar los procesos de inserción y las relaciones entre estudio y trabajo.

### **1.2.1. CAPITAL HUMANO**

El concepto de capital humano fue elaborado tras los supuestos teóricos de Jacob Mincer, Gary Becker y Theodore Schultz, basados en teorías económicas que provenían del siglo XVIII, y finalmente organizadas y articuladas en la década del 1960 (Sweetland, 1996). Se parte de la premisa de que la inversión en capital humano (educación, nutrición, salud) es equivalente a la inversión en otro tipo de capital, por lo que se espera un rendimiento por el esfuerzo invertido en el mismo. Este “stock” de conocimientos y habilidades útiles a la producción es acumulado por individuos, organizaciones, empresas o países (Cañibano, 2005), quienes derivan beneficio económico de la inversión, ya que aquellos con conocimientos y destrezas verán sus ingresos aumentar debido al mayor valor por el capital humano acumulado (Smetherham, 2006).

En la inversión en educación, para lo cual los individuos pueden invertir en una serie de recursos de capital humano o de capacidades productivas (formación en el empleo), se espera que el rendimiento de su inversión supere los costes, puesto que, por ejemplo, obtener un título universitario, para un gran número de personas, es un esfuerzo e inversión individual que ha de tener su recompensa (García y Gutiérrez, 1996).

Blundell, Dearden, Menghis y Sianesi (1999, p.2) identifican tres componentes básicos que encierra el concepto de capital humano:

1. La habilidad, ya sea innata o adquirida.
2. Las cualificaciones y conocimiento alcanzado a través de la educación formal.
3. Las destrezas y competencias que se obtienen a través del entrenamiento en el trabajo.

El concepto de capital humano surge del reconocimiento de que la decisión de un individuo (o empresa) en invertir en capital humano es similar a las decisiones sobre otro tipo de inversión. Se parte de la presunción de que el individuo desea hacer esa inversión, de que es acumulativa y de que mientras más se tenga mejor será el beneficio que puede traducirse en mejores capacidades para optar a un empleo. La inversión en capital humano envuelve varios costes (matrícula, dinero dejado de recibir por estar estudiando, disminución de entradas económicas mientras estudia o se adiestra) que el individuo espera recobrar en el futuro en rendimiento económico (mayores ingresos, ascenso a mejores puestos de trabajo). En el modelo económico tradicional, la acumulación de capital humano se ve como una decisión de inversión donde el individuo cede algunos beneficios a cambio de mayores ingresos en el futuro. Los rendimientos que producen la inversión de capital humano se pueden ver no tan solo a nivel individual, sino también en un marco más amplio que incluye a los empleadores, cuando invierten en adiestramiento a sus empleados porque prevén una mejor productividad de éstos y competitividad de su empresa, y a nivel social, cuando la sociedad invierte en la educación y formación de sus miembros (Blundell et al. 1999).



Según esta teoría, los individuos con mayor nivel educativo son más productivos, de manera que tendrán mayores recompensas económicas, por lo que la educación llevaría al éxito laboral.

Este supuesto parece tener repercusión en los resultados de investigaciones cuasi experimentales sobre economía de la educación, donde se evidencia que la inversión en capital humano y el rendimiento que supone un grado académico es comparable al de la inversión en un capital físico (Psacharopoulos y Patrinos, 2002). Según estos autores, en general, el promedio de rendimiento en educación por cada año de estudios adicional es de hasta un 10%, especialmente en países de bajos y medianos recursos (Latino América, el Caribe y países del Sub Sahara), y más bajo en los países que componen el grupo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Aunque son necesarios más estudios sobre los beneficios sociales de la educación, la evidencia apunta hacia altos rendimientos en educación en países en vías de desarrollo (Psacharopoulos y Patrinos, 2002; Yzaguirre, 2007).

Sin embargo, la relación capital humano, productividad y distribución de ingresos no necesariamente resulta en proporción directa. A pesar del optimismo inicial del posible resultado de una expansión masiva en la educación y su relación con el crecimiento económico, éste no siempre se materializó, por lo que se hizo necesario replantearse aquellos aspectos de la teoría que necesitaban revisión (Cao y Matos, 1988). Como afirma Cañibano (2005), “un aumento en el capital humano no se va a traducir de forma automática y sistemática en mejoras ni en la productividad ni en la competitividad a menos que no se utilice de forma inteligente por parte del sistema productivo” (p. 267).

## **1.2.2. ENFOQUE MARXISTA**

El supuesto de que a mayor educación mejor posibilidades de empleo se enfrenta con la realidad económica actual, donde un título no necesariamente es sinónimo de trabajo, por lo que otras aproximaciones teóricas se han utilizado para tratar de explicar, entre otras cosas, la desigualdad de oportunidades laborales.

El enfoque de base marxista sostiene que, aún asumiendo que la educación sea un instrumento de igualdad de oportunidades mayores a las que había en el pasado, continúa siendo excluyente, discriminatoria y jerarquizada, dado que las clases altas, por factores económicos y culturales, tienen mejor acceso a niveles educativos superiores que aquellos pertenecientes a las clases media y baja (Lope, Lozares y Migueles, 1997). El origen social predetermina el tipo de educación y empleo al que se puede acceder. La educación, entonces, es un “factor más de reproducción de la estructura de clases; asignando empleos de distinta calidad a personas pertenecientes a diferentes grupos sociales, en un proceso en que el origen social presenta una notable influencia” (Lope et al. 1997, p. 285).

Si bien la inserción laboral puede ser determinada en importante medida por la enseñanza superior que ha obtenido el individuo, es la procedencia de clase la que “posibilita y traza las trayectorias académicas y laborales de los sujetos, al determinar estrategias, actitudes, valores, discursos y expectativas resultantes del proceso de socialización” (Martínez, 2000, p. 76).

## **1.2.3 TEORÍA CREDENCIALISTA**

La teoría credencialista, desarrollada por Collins (1979) es, junto con la de capital humano, uno de los modelos más utilizados para explorar los discursos de credenciales y estructuras ocupacionales en el mercado laboral (Smetherham,

2006). Esta teoría sostiene que la educación ofrece a los individuos unas credenciales con las que se accede al mundo del trabajo que, aunque no garantizan necesariamente mayor productividad, ofrecen a los empleadores la opción para reclutar a los más preparados. Las credenciales (títulos) provienen de dos ámbitos: sistema educativo y a través de la experiencia en el trabajo. Los individuos buscan credenciales para competir por un puesto de trabajo, ya que son estos méritos los que conducen al logro laboral, los empleadores pagan sueldos más altos por los credenciales que ostentan los empleados (Martínez, 2000).

Bills (2003) destaca de la teoría credencialista el hecho de que el aprendizaje formal lleva al éxito socioeconómico no sólo por las destrezas y el conocimiento adquirido, sino por la habilidad de los altamente educados en controlar el acceso a mejores posiciones. La relación educación superior y estratificación ocupacional (acomodar al recurso humano en el sitio que corresponda según la preparación), pareciera darse en virtud de esta teoría, sin embargo, es más bien una relación de poder, donde se excluyen aquellos grupos menos poderosos del acceso a los empleos profesionales con mejor estatus y beneficios (Collins, 1979).

Mientras que en el modelo de capital humano es la inversión en educación la que amplía el potencial productivo del individuo, en esta teoría las cualificaciones académicas son utilizadas simplemente como un mecanismo para seleccionar los individuos que son fundamentalmente más productivos. La educación no necesariamente significa mayor productividad, más bien funciona como un programa de selección de los mejores. Si se ha obtenido un título, se asume que se tienen también unos conocimientos y destrezas que lo hacen a uno más competitivo.

Otros enfoques perfilados a partir de la idea de la exclusión y del poder dentro de las estructuras ocupacionales son las teorías de “cierre social”, como las desarrolladas por Parkin y Murphy en las décadas de 1970 y 1980. Estos autores reconocen que tanto los recursos como el poder pueden ser empleados dentro del

mercado de trabajo y servir para incrementar la posición de un grupo a expensas de otro dentro de la estructura ocupacional (Smetherham, 2006). Desde esta perspectiva, “la expansión de la educación superior representa un conflicto entre los grupos sociales por los escasos credenciales”, donde la competencia por los trabajos y el acomodo en las estructuras ocupacionales se basa en las diferencias de poder, estatus y capital de los individuos y sociedad (p. 32).

### **1.3. ESTUDIOS SOBRE INSERCIÓN DE EGRESADOS**

La inserción de los egresados en el mercado laboral y su seguimiento tras finalizar los estudios superiores ha sido tema de interés y motivo de estudio en muchas investigaciones, particularmente desde la década de 1990. Las razones para ello son varias y pertenecen a diversos escenarios. Así, por ejemplo, las universidades suelen realizar estudios de seguimiento o de inserción para conocer el alcance de la formación obtenida y la situación de los jóvenes en el mercado de trabajo, empleando la información que ofrecen sus graduados para demostrar el valor de sus programas, la efectividad institucional, obtener acreditaciones y atraer potenciales estudiantes a sus aulas (Mora y Vidal, 2005).

Diferentes organizaciones públicas y privadas, estudiosos de procesos económicos y gestores de política pública precisan de datos que fundamenten las acciones dirigidas a mejorar, revisar o reestructurar servicios sociales y laborales. Las alianzas entre universidades y empresas para facilitar la inserción de los jóvenes se dan en varios escenarios, tanto institucionales como gubernamentales o de carácter privado. Otros estudios se interesan por conocer el éxito profesional de los graduados (Schomburg, 2007), así como la relación entre la educación y el empleo (Elías y Purcell, 2004).

Bajo las nuevas disposiciones de calidad de enseñanza y acreditación de programas de formación que se han ido desarrollando en instituciones de Europa, Estados Unidos y América Latina, encuestar a los egresados también representa una opción de evaluación de la formación recibida y una manera directa de recopilar información relacionada a los planes de estudio y a la entrada, procesos y salidas de los graduados (Teichler, 2003). En Europa, particularmente en la primera década del siglo XXI, se ha incidido, más allá del interés por las relaciones entre estudios superiores y el mercado de trabajo, en las políticas comunes europeas para garantizar el empleo a sus graduados y el deseo de hacer una Europa más competitiva económicamente a nivel mundial (Teichler, 2007).

La información que ofrecen los egresados provee referencias relacionadas con la calidad de la enseñanza y la adecuación a las cualidades del mercado de trabajo, de manera que esto le permite a las universidades medir los niveles de inserción laboral de sus egresados, identificar las necesidades de habilidades futuras y actuar para crear nuevas oportunidades de empleo (UGR, 2010). Trabajos como estos son útiles para identificar las destrezas necesarias que no se habían definido con anterioridad, en lo que se conoce como la sociedad del conocimiento, con el fin de ajustarse a los requisitos cambiantes que los empleadores buscan en sus empleados (Kearney, 2009) y mejorar la capacidad para que sus egresados puedan encontrar empleo (Shah, Pell y Brooke, 2004).

Francia ha sido uno de los primeros países europeos en abordar la inserción de manera sistemática, con instituciones encargadas de realizar estudios sobre formación y empleo para entidades públicas y privadas, el Estado y la Unión Europea, que colaboran con universidades para producir encuestas de nivel local, regional o nacional. Desde 1975, el Centro de Estudios y de Investigación sobre las Cualificaciones (CEREQ), adscrito al Ministerio de Empleo y al Ministerio de Educación, y el Observatorio Nacional de Entradas a la Vida Activa (ONEVA), han estado encuestando graduados con el objetivo de describir el itinerario laboral de

los jóvenes. Este centro público de evaluación especializada combina la producción de estadísticas, investigaciones y estudios para realizar acciones concretas, formulando diagnósticos y pronósticos dirigidos a aclarar las elecciones en materia de políticas de formación a nivel regional, nacional e internacional (CEREQ, 2010). Con los datos obtenidos de las nuevas encuestas “Generación”, que se realizan una vez los estudiantes salen del sistema educativo y transcurren tres años, se traza mes por mes la trayectoria profesional de los graduados. Por ejemplo, en 2001 se recogieron datos de 55.000 graduados del sistema educativo francés, a quienes encuestaron en el 2004, arrojando información sobre la formación recibida, el tiempo de acceso al primer empleo, el número de empleos que han ocupado, calidad de empleo, salario, etc. (Eckert, 2006).

Entre las publicaciones que la agencia ofrece -basadas primordialmente en los resultados de la encuesta Generation-, están *Calificaciones y Empleo, Formación y empleo, Apuntes de trabajo e informes de estudios y actas*.

Sánchez y Pesquero (2002) destacan la gran cantidad de estudios e investigaciones que se han estado llevando a cabo en España en las últimas décadas bajo la amplia tradición de la sociología de la educación, como consecuencia de la “preocupación que despierta el tema de las salidas profesionales de los estudiantes universitarios en general...” (p. 143). Este seguimiento a graduados por parte de las universidades ha obedecido a múltiples razones. Según Mora y Vidal (2005), las altas tasas de desempleo, los cambios en el mercado de trabajo y el menor número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior han motivado a estas instituciones a proveer datos con los que puedan evidenciar su nivel de excelencia y competitividad para reclutar más estudiantes. Estas iniciativas han estado articuladas en tres niveles:

1. Institucional. Desde el comienzo de la década de 1990 muchas instituciones iniciaron un seguimiento sistemático de sus graduados. Para

ello, han encuestado tanto a graduados como a empleadores y a los servicios de empleo.

2. Regional. Dos regiones específicamente, Andalucía y Cataluña, se han embarcado en estudios de seguimiento a graduados de las universidades de sus regiones.
3. Estatal. Las encuestas a nivel estatal han sido las llevadas a cabo como parte del proyecto de investigación CHEER (*Career After Higher Education*- un estudio europeo) y su encuesta de seguimiento, REFLEX. (*The flexible professional in the Knowledge society*) (p. 74).

Otra razón que según Mora y Vidal (2005) ha llevado a las instituciones en Europa a querer saber más sobre la empleabilidad de sus graduados, así como sobre la movilidad de éstos, es el proceso de convergencia de la educación superior europea, conocido como el proceso de Bolonia. Llamado también el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esta iniciativa, originada en París en 1998 por los ministros de educación de Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia, y suscrita por 29 países el año siguiente en Bolonia, aspira a la convergencia de los sistemas de enseñanza superior europeo, creando un sistema de grados académicos comparables de manera tal que se facilite la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores (*European Comission, 2010*).

Orientado hacia la transformación de las metas y procesos educativos en las universidades europeas, el proceso de Bolonia se dirige hacia tres áreas principales:

1. Organización de planes de estudio compatibles con los de EEUU (bachilleratos y maestrías), de forma tal que se cree una estructura común de estudios superiores en países de Europa.

2. Un sistema de créditos homogéneos (sistema de crédito europeo o ECTS, siglas en inglés para el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), que faciliten la movilidad de los estudiantes a través de las diferentes universidades.
3. Una descripción de lo que el alumno ha aprendido en los cursos (suplemento al diploma), que ayudará a la movilidad de los estudiantes (Mora y Vidal, 2005, p. 80).

Actualmente, más de 40 países se han unido a la iniciativa y otras declaraciones han sucedido a la de Bolonia (Praga 2001, Berlín 2003, Bergen, 2005, Londres 2007, Bélgica, 2009), con lo que se espera que para 2011 los objetivos iniciales del EEES estén encaminados hacia su consecución completa.

En lo que se ha catalogado como el primer gran estudio internacional comparativo sobre graduados de estudios superiores y su nivel de empleo (Mora, 2007), el Proyecto CHEERS encuestó a más de 36.000 graduados de 11 países europeos y Japón, con el objetivo de analizar la empleabilidad de los graduados de estudios superiores tras varios años de haber finalizado los mismos. Los resultados han provisto a los autores e investigadores de los diferentes países de datos estadísticos sobre temas relacionados, como transición escuela-trabajo, empleo, competencias aprendidas, situación laboral y otros, información que ha sido utilizada para análisis de estudios comparativos nacionales, investigaciones y presentaciones en todo tipo de conferencias de nivel mundial. Participaron en este proyecto Francia, Italia, España, Alemania, Holanda, Reino Unido, Finlandia, Austria, República Checa, Noruega, Suiza y Japón.

Si bien durante los últimos años la mayoría de las universidades españolas llevan a cabo proyectos de recogida de datos sobre la inserción laboral de sus graduados, los procedimientos metodológicos, así como los objetivos varían de acuerdo a los intereses particulares de cada institución. Con el objetivo de



proporcionar herramientas metodológicas adecuadas, principalmente a las universidades, para el análisis del mercado laboral de titulados superiores en España, se creó en 2004 el Observatorio Universitario de Inserción Laboral de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Los dos tipos de información de un Observatorio son: (a) estudios, normalmente basados en encuestas, realizados a uno o a los dos grupos implicados en el proceso de inserción laboral: los titulados universitarios y los empleadores de los titulados; y (b) la información de las bases de datos de los servicios de empleos universitarios: las que se basan en las características de los que buscan empleo, de los que ofertan empleos y la opinión de los empleadores de alumnos en prácticas (Buriel y Beas, 2008).

Entre las actividades del Observatorio durante 2006, se aplicó la encuesta REFLEX a graduados de 14 países. Este estudio tenía el objetivo principal de conocer cuáles son las competencias demandadas por el mercado laboral y aquellas que son adquiridas en el sistema educativo. Se obtuvieron datos de Francia, España, Reino Unido, Países Bajos, República Checa, Alemania, Italia, Austria, Finlandia, Noruega, Suiza, Bélgica y Estonia. Bajo el impulso de esta misma agencia, otra importante iniciativa se ha perfilado con el fin de establecer un marco de cooperación entre ANECA y las unidades, de forma que se pueda compartir la información sobre inserción laboral de los titulados universitarios. Entre los objetivos perseguidos se encuentran los siguientes:

- Conocer los factores que facilitan la inserción de titulados al mercado laboral, en el contexto de los servicios de empleo de las universidades.
- Conocer la utilización de las bases de datos de los servicios de empleo.
- Establecer modelos de buenas prácticas en el diseño y gestión de los servicios de empleo de las universidades.

- Establecer un marco estable de cooperación entre los servicios de empleo y el Observatorio de Inserción Laboral de ANECA.

Como se puede constatar en estas iniciativas de cooperación entre universidades y empresas, el uso de la información obtenida de parte de los graduados no se limita únicamente al beneficio que puedan derivar de ello los sistemas educativos que los desarrollan. Se ha visto durante los últimos años un interés creciente en las alianzas entre instituciones de educación superior y las empresas, especialmente en lo que supone el intercambio de información.

Otro ejemplo donde se implementan programas de colaboración que beneficien mutuamente a empresas y universidades es *AlmaLaurea* (2010). Este proyecto opera en Italia desde 1994, el cual pone a disposición de los interesados los currículum de 1.300.000 licenciados de las sesenta universidades que componen el consorcio actualmente, ofreciendo sus servicios a las mismas universidades, a empresas y a egresados. A través de las respuestas a las encuestas anuales sobre el perfil y las condiciones de trabajo de los egresados, las instituciones pueden evaluar su efectividad interna y externa e incluir los ofrecimientos de cursos de educación continua y postgrado. Los egresados, por su parte, tienen un espacio para la colocación de su currículum vitae, búsqueda de trabajo y orientación de formación y estudios de postgrado, y los empleadores un lugar para publicar una oferta de empleo y la búsqueda y selección de personal cualificado, de manera que se facilite y democratice el acceso de los jóvenes al mercado laboral italiano e internacional. Los objetivos específicos de *AlmaLaurea* se basan en:

- Facilitar el acceso de los jóvenes al mundo laboral.
- Garantizar la optimización de los recursos humanos.

- Ocuparse del seguimiento de los itinerarios de estudios, analizando características y rendimientos de los diplomados.
- Analizar la eficacia interna de la oferta de formación de las universidades.
- Analizar la eficacia exterior de las propuestas de formación, a través del seguimiento de las salidas profesionales.

En Reino Unido, inquirir sobre graduados universitarios a su salida de la formación académica data de la década de 1970, con unas primeras investigaciones sobre graduados de programas de medicina desde 1974 (Lambert et al. 2004). De manera más sistemática, organismos públicos y privados han estado llevando a cabo estudios que abarcan una considerable cantidad de graduados. La *Higher Education Statistics Agency* encuesta graduados de universidades públicas a través de su *First Destination Survey*, de seis a nueve meses después de su graduación, mientras que el *Graduate Career Surveys* entrevistó a 15.000 estudiantes de último año universitario, y la *Association of Graduate Recruiters* hizo lo propio con las 195 organizaciones que componen su asociación.

Los esfuerzos coordinados entre universidades y la industria también han sido el motivo principal para el desarrollo de *Backpack to briefcase* en Australia. El proyecto es la primera de las 5 etapas de un ambicioso concepto de desarrollo de carreras y educación llamado *Beyond Education*. Este enfoque de desarrollo para la empleabilidad contiene etapas modulares que permiten al individuo pasar a través de ellas durante toda su vida. Destaca este proyecto el valor de las agencias de desarrollo de carreras de las universidades y la importancia de la cooperación entre universidad e industria, de forma que se optimice la transición a la fuerza laboral, especialmente en aéreas rurales y regionales (McIlveen y Pensiero, 2008).

Por otro lado, el seguimiento a egresados ha interesado a la Unión Europea más allá de sus fronteras. En América Latina, el proyecto Gradua2, iniciado en 2004 y auspiciado por el Programa Alfa de cooperación académica con instituciones de educación superior en América Latina, apoya a estas instituciones en la elaboración de estudios de seguimiento a egresados y en la aplicación de sus resultados para la mejora de la actividad universitaria. Bajo la coordinación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), 21 universidades e instituciones de Europa y América Latina en doce países se han unido en este proyecto para desarrollar una cultura de seguimiento a sus egresados. México, Argentina, Colombia, Perú, Brasil, Guatemala y Chile, junto a España, Alemania, Italia, Portugal y Francia, pertenecen a esta red que contempla los siguientes objetivos relacionados a la educación y el mercado de trabajo:

- Fomentar el intercambio de experiencias en el seguimiento de egresados.
- Sistematizar los procesos existentes de seguimiento a egresados.
- Difundir los resultados (Gradua2, 2009).

La relación entre países europeos y latinoamericanos para abordar el estudio de la inserción de jóvenes se ve materializada a través de colaboraciones y apoyo económico de proyectos y estudios. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2008), organismo adscrito a las Naciones Unidas y creado con el propósito de contribuir al desarrollo económico de América Latina (y posteriormente el Caribe), patrocinó el proyecto regional “Integración de jóvenes al mercado laboral”, durante los años 2003 a 2005, el cual fue financiado por la Sociedad Alemana para la Cooperación Técnica (GTZ). En el estudio se analizaron los procesos de inserción laboral de jóvenes en Chile, Ecuador, El Salvador, Paraguay y Perú. Se elaboraron también propuestas para la adopción

de políticas y programas que tiendan a mejorar la inserción juvenil en el mercado laboral (Weller, 2006).

Otras iniciativas de colaboración europea-latinoamericana sobre inserción laboral son los talleres organizados por La Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE) y el Centro de Investigación sobre Educación Superior y el Mundo del Trabajo de la Universidad de Kassel, quienes, junto al Consejo Superior Universitario Centroamericano, capacitan a catedráticos y estudiosos en la realización de trabajos de seguimiento a egresados universitarios en los distintos países que componen la región de Centro América. El Centro, uno de los principales institutos de investigación en educación superior en el mundo, tiene a su haber sobre 200 libros y más de 1.000 artículos internacionales y comparativos.

La experiencia con las encuestas CHEERS y REFLEX en Europa y Japón propició el desarrollo de PROFLEX (el profesional flexible en la sociedad del conocimiento) una iniciativa que provee a las universidades, tanto de Europa como de América, de una herramienta para dar seguimiento a sus egresados, mediante una encuesta on-line, probada y adaptable a necesidades específicas, la cual permite el análisis y seguimiento de los egresados en distintos momentos, así como hacer comparaciones con respecto a otros países. En 2008 se sumaban a Europa y Japón, en esta iniciativa apoyada por el programa Alfa de la UE, nueve países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Puerto Rico y Uruguay (Carot, 2008).

En EEUU las encuestas y estudios de seguimiento a egresados se remontan a más de 60 años y han tenido, a lo largo del siglo, intereses particulares para su desarrollo y uso que se ven reflejados en la cantidad de investigaciones que se han producido. En una revisión bibliográfica sobre ello, Cabrera, Weerts, y Zulick (2003) documentaron diversos estudios cuyos intereses incluyen los logros de los egresados universitarios y las habilidades adquiridas en la universidad. Se identificaron 10 trabajos entre 1930 y 1970 y la cifra ha ido en aumento en las

últimas dos décadas del siglo XX, con estudios, artículos, libros e informes institucionales relacionados con las tres categorías que los autores han identificado en estas encuestas:

1. Los logros socioeconómicos de los egresados.
2. La implicación y habilidades adquiridas por los estudiantes.
3. La propensión de los egresados en apoyar económicamente su *alma mater*.

Concluyen los autores comentando que estas categorías despiertan cada vez más el interés en la bibliografía sobre la evaluación de los egresados universitarios (Cabrera et al. 2003).

El incremento actual de estudios sobre egresados universitarios en EEUU responde también a las demandas y presiones de sectores públicos y privados por demostrar eficacia e impacto en los planes de estudio de la educación superior (Borden, 2003). Las agencias acreditadoras regionales, así como los organismos de acreditación especializados, han acrecentado sus exigencias en cuanto a la demostración de los resultados de los estudiantes, por lo que resulta rentable las encuestas a egresados para medir y cumplir con estas exigencias (Borden, 2003).

EEUU ha aumentado el número de estudios sobre egresados, tanto de nivel institucional como a través de agencias federales relacionadas con la educación. El *National Center for Education Statistics* (NCES), adscrito al Departamento de Educación, lleva a cabo un estudio longitudinal en el cual examina las experiencias educativas y laborales de los estudiantes tras terminar su Bachillerato (Licenciatura). El estudio, llamado *Baccalaureate and Beyond* (BB), recoge datos al año de haberse graduado el estudiante y se continúa su seguimiento por un periodo de 10 años, enfatizando en cuestiones como la participación en la fuerza de trabajo, el ingreso, pago de préstamos estudiantiles,

entrada a postgrado, entre otros. Información de alrededor de 30,000 estudiantes se ha ido obteniendo de las cohortes 1993-2003, 2000- 2010 y 2008 (NCES, 2010).

Por su parte, la *National Association for Colleges and Employers* (NACE), establecida en 1956, es un centro de información sobre empleo de graduados, que pone a disposición de las alrededor de 2,000 universidades que la componen, una red de profesionales en servicios de reclutamiento y empleo sirviendo de enlace entre la universidad y la empresa. Sus objetivos comprenden ser un recurso para la empleabilidad del graduado universitario y servir de enlace para una exitosa transición de la escuela al trabajo (NACE, 2010).

En el campo específico de las artes, el interés por recoger, dar seguimiento y difundir las actividades artísticas y laborales de los graduados de programas de artes visuales, literarias o de ejecución, tanto de nivel superior como universitario, motivó la creación del SNAAP (*Strategic National Arts Alumni Project*). Este proyecto intenta conocer la relación entre formación y empleo de parte de estudiantes de programas de artes en EEUU, inquiriendo sobre la relevancia de las actividades de los graduados, la relación entre estudio y trabajo y la descripción de fortalezas y obstáculos que influyen sus vidas y carreras (Taylor, 2008). En noviembre 2009 se enviaron sobre 27,000 encuestas a graduados de 54 instituciones registradas para participar. Se espera tener listo para el 2011 un resumen de los resultados a nivel nacional.

En cuanto al ámbito específico de la música, es posible citar un proyecto realizado para determinar cuán apropiados y efectivos son el entrenamiento y oportunidades educativas para compositores. Esta iniciativa ha sido realizada por el *Royal College of Music Center for Music and Multimedia*, auspiciando una encuesta para conocer las experiencias de compositores. Conocida como *The Training and Education of Composers- an international survey*, este trabajo se lleva a cabo a través de Europa y otros países e intenta llegar al mayor número

posible de compositores, para, de esta manera, ofrecer mejores oportunidades y recursos para estudiar composición musical (PALATINE, 2009).





# CAPÍTULO 2

---

## INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE EGRESADOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PUERTO RICO

**C**on el propósito de conocer la situación de los egresados de las instituciones de educación superior (IES) en Puerto Rico (PR o Isla) y su inserción socioprofesional, este capítulo aborda el análisis de la literatura sobre investigación en educación superior y realiza una revisión de la educación en la Isla desde que era colonia española hasta el momento presente. Se presenta igualmente un cuadro general de la situación política del país y sus repercusiones en la educación. El tercer apartado del capítulo trata el tema de las universidades puertorriqueñas, su fundación y desarrollo, mientras que el cuarto apartado incluye una revisión de literatura sobre estudios relacionados con la inserción socioprofesional de egresados. Finalmente, concluye este capítulo ofreciendo datos sobre la situación del mercado laboral en la Isla.

Para cualquier país que desee avanzar en su agenda educativa y social los estudios superiores suponen un aporte necesario y de gran valor. La universidad se sitúa al frente de los esfuerzos de la mayoría de las naciones para proveer de

herramientas intelectuales y capacitar a las personas de forma que puedan contribuir al desarrollo de sus países. Cada vez son más las sociedades que invierten en la educación como apuesta para un futuro mejor de sus ciudadanos y Puerto Rico no ha sido la excepción.

El rápido crecimiento en la matrícula universitaria en la Isla durante los últimos años se ha debido a varias razones:

- La amplia subvención gubernamental (tanto local como del gobierno federal norteamericano) promovió la expansión en el número y matrícula de las IES en PR.
- La llegada a la juventud de los “*baby boomers*” (los niños de la postguerra nacidos en las décadas de los años sesenta y setenta) creó un aumento en el número de estudiantes universitarios.
- El desarrollo tecnológico de las últimas décadas del siglo XX influyó en la necesidad de adiestrar personas con destrezas especiales para adaptarse a los nuevos retos sociales y profesionales.
- La alta tasa de desempleo existente entre los jóvenes propició que éstos postpusieran su ingreso al mercado laboral y se matricularan en las universidades (Cao y Matos, 1988).

Estos factores, de índole económica, demográfica, tecnológica y social, favorecieron que la matrícula universitaria en PR creciera de 24,000 estudiantes en 1960 a 156,000 en 1985, lo que implica una tasa anual de crecimiento de 7,8% durante esos 25 años (Cao y Matos, 1988).

A pesar del desarrollo de IES y los elevados índices de entrada a las universidades, esta alza en los niveles educativos, sin embargo, no vino acompañada necesariamente de un mayor crecimiento económico o mejor acceso a los puestos de trabajo, algo que se había planteado en el capítulo anterior. En la

búsqueda de explicaciones para esta situación hacía falta estudiar de manera conjunta los resultados del proceso educativo con los procesos del mercado laboral, puesto que no puede analizarse el producto de la educación si no se toma en consideración lo que sucede en los mercados de trabajo (Cao y Matos, 1988).

## **2.1. INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La investigación acerca de las diferentes dimensiones que articulan la educación superior es un asunto relativamente nuevo que ha visto su mayor desarrollo en la segunda mitad del siglo XX. Los estudios sobre educación superior han despertado un marcado interés de parte de investigadores y académicos de diversas disciplinas, sobre todo a partir de las reformas universitarias en las últimas décadas del siglo pasado, aunque en pocos países se haya constituido en un área delimitada de estudio (Teichler, 2006).

El ámbito de la investigación sobre la educación superior parece tener una reciente y creciente importancia como cuerpo de estudio, generador de datos y propiciador de decisiones que inciden en la política educativa pública. Los resultados que se derivan de los trabajos realizados, sobre todo en cuanto a las reformas en educación superior que se debaten en prácticamente todos los países, son de interés tanto para los académicos como para los gestores y administradores. El enfoque a utilizarse y las metodologías para atender las reformas educativas dependerán en gran medida de las disciplinas de estudio en las cuales se basen las investigaciones.

Según Teichler (2006, p.189) la investigación en educación, más que una sola disciplina, es más bien un conjunto de áreas temáticas que depende para sus logros de las diversas perspectivas que a ella pueden contribuir: educación, psicología, sociología, ciencias políticas, economía y otras. Para este autor,

algunas de las principales áreas en las que puede agruparse la investigación sobre educación superior son las siguientes:

- Aspectos cuantitativos-estructurales, como acceso y admisión, matrícula de estudiantes, estructuras del sistema de educación superior y empleo de graduados.
- Aspectos de conocimiento y disciplinas, tales como interdisciplinariedad, envergadura y profundidad del conocimiento, desarrollo curricular, vínculos entre investigación y enseñanza, utilización del conocimiento de parte de los graduados.
- Procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación y los actores involucrados: didáctica, asesoramiento, carreras académicas.
- Asuntos de las instituciones de educación superior: su organización y manejo, vínculos con el gobierno, provisión de fondos, administración y gerenciamiento, etc.

### **2.1.1. INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PUERTO RICO**

En Puerto Rico, los estudios sobre este nivel educativo han variado según las circunstancias que ha vivido el país, que tiene una historia relativamente nueva con respecto a este nivel de enseñanza si se toma en consideración, como se expone más adelante en este capítulo, que la primera institución de educación superior en la Isla se fundó hace apenas un siglo.

Según Vélez y Aponte (2005, p.3) las investigaciones relacionadas con la educación superior en PR se pueden dividir en tres periodos históricos a lo largo del siglo XX, a saber:

1. De 1942 a 1946, marcada por la creación de la Oficina de Investigaciones Pedagógicas del Consejo Superior de Enseñanza (CSE).
2. De 1966 a 1993, influenciada por las políticas públicas de la nueva Ley Universitaria y la creación del Consejo de Educación Superior (CES).
3. De 1993 en adelante, etapa marcada por la creación del Centro de Estudios y Documentación de la Educación Superior Puertorriqueña (CEDESP) adscrito al CES.

Estas etapas, a su vez, han sido influenciadas en mayor o menor medida por alguna de las tres “esferas” que conforman el ámbito en cuestión, identificadas de la siguiente manera:

- Investigadores: aquellos que abordan y publican temas de educación superior como parte importante de su vida intelectual.
- Gestores de política pública: entidades gubernamentales, agencias públicas, juntas de síndicos y organismos directivos de instituciones.
- Directivos: aquellos que tienen algún peso en la gestión de las instituciones de educación superior (p.9).

En la primera etapa de estudio figuran investigaciones sobre la educación en PR e importantes estudios sobre la educación superior, entre los que se destacan, *A History of Education (1923)*, de Juan José Osuna, y *Five Years of Foundation Building. The University of Puerto Rico 1924-1928 (1965)*, de Thomas Elliot Benner. Entre los años de 1942 y 1965, las investigaciones sobre educación superior fueron conducidas principalmente por el recién creado CSE. Los temas de estudio durante esta época incluían el aprovechamiento académico, análisis de matrícula, el sistema educativo en general así como la educación universitaria. El trabajo investigador durante este tiempo se recoge en las publicaciones del

CSE: *A Decade of Research at the Office of the Superior Council on Education* (1956), *Las Instituciones de Nivel Universitario en Puerto Rico* (1960), y *Dos Décadas de Investigaciones Pedagógicas* (1965). Esta etapa se caracteriza por estar ligada a la gestión directiva, ya que muchos de los autores formaban parte del sistema universitario de la Isla, fungiendo en distintas instancias como profesores, decanos, presidentes interinos o rectores en la Universidad de Puerto Rico (UPR). Además, el CSE pertenecía a la junta de gobierno de la UPR. Vélez y Aponte (2005) concluyen que durante esta época existía una estrecha relación entre el componente investigador, las políticas públicas y los directivos, algo que posteriormente va aminorándose.

El segundo periodo de trabajo investigador sobre educación superior en PR refleja la influencia de la política pública al establecerse la nueva Ley universitaria de 20 de enero de 1966. Con el propósito de coordinar los asuntos relacionados con la educación superior, autorizar y dar seguimiento a las nuevas instituciones y ofrecimientos académicos y recopilar datos y estadísticas, fue creado el Consejo de Educación Superior (posteriormente CESPR), que sustituye al CSE. Este organismo gubernamental tiene la función de licenciar y acreditar instituciones públicas y privadas de educación superior universitarias en la Isla. En su misión está establecer la política pública sobre educación superior, su implantación, reglamentación y supervisión.

Este período se caracteriza por estudios encomendados a firmas externas de consultores en Estados Unidos. Entre éstos se destacan los siguientes: *The University of Puerto Rico: it's present and future development* (1967) y *Partners for Puerto Rico. A Survey for Private Higher Education* (1968), ambos de la autoría de la firma *Heald, Hobson and Associates*. Otros importantes trabajos de este período lo son la *Guía para el Desarrollo de la Educación Superior en Puerto Rico* (CES, 1973) y el *Informe Final sobre Educación Post Secundaria*, publicado en 1977 por la Comisión Estatal de Educación Post secundaria en Puerto Rico.

En la tercera etapa de investigación sobre educación superior se acentúan las iniciativas que ven en esta disciplina un campo que comienza a definirse y profesionalizarse. Las investigaciones abarcan estudios conducidos por académicos, investigadores externos, comisiones públicas y organizaciones nacionales e internacionales. Educación superior en Puerto Rico: hacia una visión del futuro. Documento Base (CESPR, 2000) y La educación superior en Puerto Rico (CESPR, 2004) son dos ejemplos del tipo de informes e investigación generados en este periodo.

El aporte de la educación, y de la educación superior en particular, implica una contribución en los distintos niveles sociales, políticos y económicos de una nación. El nivel de formación y preparación académica de la población de un país guarda relación con las posibilidades de estos países de desarrollar estrategias económicas que proporcionen opciones a sus realidades particulares (Ostolaza, 2001). En este sentido, PR ha dirigido sus esfuerzos a través de los años para proveer una alta calidad de educación y, particularmente, de educación superior.

El primer programa de estudios en educación superior en PR se ofreció como una sub especialidad de un post grado en educación en 1981 en la UPR. No obstante, PR se presta a adelantar la agenda educativa superior por medio de cursos y programas de maestría ya aprobados, como el grado de Maestría en Artes en Gerencia de Instituciones Postsecundarias de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y grados doctorales en educación superior, aún en proceso de acreditación (Vélez y Aponte, 2005).

Otro paso significativo hacia el avance en los estudios sobre educación superior ha sido la creación, en marzo de 2001, de la Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la Educación Superior, en el Recinto de Río Piedras de la UPR. En su misión está el promover la gestión de conocimiento y la innovación en los procesos de transformación superior a través de proyectos interinstitucionales de colaboración y de investigación conjunta de educación



comparada, así como de encuentros e intercambios con los países de las Américas y el Caribe. Esta cátedra supone un progreso en las intenciones educativas e investigativas sobre la educación superior en Puerto Rico, toda vez que promueve el que se difunda el conocimiento y el diálogo en la región, además de que acerca a Puerto Rico a la región de las Américas y el Caribe (Molina, 2002). Sobre este punto cabría señalar el hecho de que PR, por su relación política con los EEUU, queda muchas veces al margen de las gestiones, iniciativas y organismos latinoamericanos en cuestiones relativas no tan solo a la educación superior, sino a aspectos de carácter general cultural, social y económico.

## **2.2. EDUCACIÓN SUPERIOR EN PUERTO RICO: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL**

La educación superior en la Isla comenzó formalmente en los albores del siglo XX, en 1903, con la fundación de la UPR; tras el cambio de un gobierno militar a uno civil, de cuatro siglos de dominio español, y habiendo sido ocupada militarmente por Estados Unidos de América durante la Guerra Hispanoamericana (CESPR, 2004). Ciento siete años después, 75 instituciones de educación superior con 98 recintos, colegios o escuelas atienden la población universitaria puertorriqueña. Un recuento sucinto de los acontecimientos que precedieron a la fundación de la universidad revela los factores de índole político, social, cultural y económico que incidieron en el desarrollo y fundación de diversas IES, tanto públicas como privadas.

### **2.2.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO Y DEMOGRÁFICO**

Bautizada originalmente como San Juan Bautista, el territorio de comprende Puerto Rico está constituido por un archipiélago que incluye las islas municipio de Vieques, Culebra, Mona, y varios islotes y cayos. Queda ubicada entre el Océano Atlántico y el Mar Caribe y es la menor de las Antillas Mayores y la cuarta isla más grande después de Cuba, la Española (que incluye a la República Dominicana y Haití) y Jamaica (ver Figura 2.1.). Los amerindios (indios americanos) que la habitaban eran los tainos y llamaban a la isla Borikén (de ahí el gentilicio de boricuas o borinqueños) (Scarano, 2008).

La Isla está dividida en 78 municipios, que son subdivisiones político-administrativas, con la ciudad de San Juan como capital y centro de actividad económica. La población es de aproximadamente 3.9 millones de habitantes, lo que en un espacio físico de 110 millas de largo por 39 de ancho (9,000 km<sup>2</sup>), constituye una densidad poblacional de cerca de 1,150 habitantes por milla cuadrada de territorio (443 por km<sup>2</sup>), situándose entre los países de mayor densidad poblacional del mundo (Rodríguez, 2008). La lengua vernácula es el español, aunque por su relación política con EEUU, el inglés es hablado por más de la mitad de la población de la Isla.



**Figura 2.1.** Situación geográfica de Puerto Rico.

### **2.2.2. LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE ESPAÑA**

La Isla fue colonizada por Don Juan Ponce de León en el Siglo XVI y siguió la instrucción educativa según los usos y costumbres de España y Europa durante esa época. La educación primaria era responsabilidad de la Iglesia y la familia, no del Estado. Las primeras letras se aprendían en el seno de la familia, con los padres o con un tutor, si se trataba de familias adineradas. Los hijos de los pobres aprendían de sus padres algún oficio.

La enseñanza secundaria correspondía sustancialmente a las asignaturas de las Artes Liberales, en sus grados de *Trivium*- Gramática, Retórica y

Dialéctica- y el *Quadrivium*- Aritmética, Geometría, Astronomía y Música- y eran ofrecidas en colegios o institutos, mientras que la educación superior se refería a los estudios en las facultades de Teología (dogmática, moral o pastoral), Derecho (canónico o civil), y medicina (Cuesta Mendoza, 1946). En caso de tener los recursos necesarios, los jóvenes eran enviados a la metrópoli, o a otro país de Europa, a continuar estudios secundarios y superiores.

Las parroquias sirvieron de lugar de enseñanza toda vez que, por Real Decreto, fueron instruidas a ofrecer educación de manera que “los niños de cada poblado, tanto los españoles como los indios, se reunieran dos veces al día en una casa edificada al lado de la iglesia para recibir instrucción en la lectura, la escritura y en los ritos y oraciones de la Iglesia del cura párroco” (López, 1997, p. 2).

A pesar de estos primeros intentos de parte de la corona por educar a los habitantes de la Isla, el hecho de que algunos gobernantes consideraran que “la educación del pueblo constituía un riesgo para la seguridad del estado” (López, 1997, p. 55), e incluso llegaron a separar de sus funciones a maestros y cerrar escuelas para “depurarlas de elementos políticos contrarios al régimen” (López, 1997, p. 59), influía en el interés que el gobierno local le confería a la educación. A lo largo de los siglos XVIII y XIX, varios decretos e iniciativas particulares se dispusieron para mejorar la calidad de la enseñanza en las colonias. Algunas de estas disposiciones se adaptaban de los Reales Decretos provenientes de la metrópoli, específicamente para las colonias de ultramar, mientras que otras eran desarrolladas internamente por los propios gobernantes, a partir de informes y estudios, para atender la situación educativa particular de la Isla. De esta manera PR vio una sucesión de decretos orgánicos referentes a la educación, que sirvieron en mayor o menor medida para establecer las bases educativas del país, la preparación de maestros, sus sueldos, la metodología de enseñanza, horarios de clase y currículo, entre otros.

El Decreto Orgánico del Gobernador Despujol organiza definitivamente la instrucción pública hasta 1898. Recoge este decreto las ideas pedagógicas de Europa en ese momento, al igual que las recomendaciones de educadores puertorriqueños. Entre los aspectos sobresalientes que contiene están los siguientes:

- Se sostuvo la enseñanza obligatoria para los niños de 6 a 9 años (primaria elemental). Esta era gratuita para los niños pobres.
- Los municipios continúan con la responsabilidad del pago a sus maestros.
- La administración de las escuelas pasa a una Junta Local constituida por padres de familia, el párroco, el alcalde y un vocal del ayuntamiento.
- Se crean las escuelas normales para varones y hembras y varias escuelas-modelos, las cuales preparan maestros para la escuela elemental primaria y elemental superior.
- Se crean escuelas auxiliares, de párvulos, de adultos y rurales.

No todas las disposiciones se llevaron a cabo, primordialmente por la responsabilidad económica que ejercía sobre los municipios la implementación de todas las medidas. El Decreto Orgánico del Gobernador Despujol regía el sistema de educación cuando el Gobierno Español cesa en Puerto Rico en 1898. Al finalizar éste período, la población de la Isla era de 940,000 habitantes. Había 529 escuelas con 25, 644 alumnos, sólo el 18,1% de los niños de edad escolar estaban recibiendo instrucción y el 80% de la población era analfabeta (López, 1997).

### **2.2.3. ESTUDIOS SUPERIORES EN TIEMPOS DE ESPAÑA**

El primer centro de estudios superiores de la Isla tuvo sus comienzos durante la segunda década del Siglo XVI, cuando es nombrado como Obispo de Puerto Rico el Rector de la Universidad de Salamanca, Don Alonso Manso, quien requirió el cargo de dignidad de maestro-escuela para enseñar gramática en la Catedral de San Juan. Tal como se acostumbraba en Europa después del Siglo XI, las catedrales contaban con escuelas que habían desplazado a los monasterios como centros de educación superior y cultural (López, 1999). La enseñanza de gramática era la primera parte de los estudios del *trivium* que iniciaba al estudiante en los estudios superiores, que, para esa época, eran suficientes para acceder a algunas carreras y profesiones, como el sacerdocio (Lohmann, 1990). En el caso de la Isla, estos estudios los podían iniciar tanto los estudiantes que consideraban seguir la carrera eclesiástica como aquellos con inquietudes intelectuales más generales. Esta cátedra estuvo activa hasta 1773, cuando fue clausurada para dar paso a una exclusivamente de teología moral.

Con la llegada de los monjes de la Orden de los Dominicos a Puerto Rico, en 1521, se inicia la construcción de un monasterio que posteriormente sería en el Convento Santo Tomás de Aquino, en 1532. En él se ofrecía la enseñanza de gramática y artes liberales. El convento se convirtió en Estudio General y Noviciado en el 1645, pasando a ser el principal centro de educación superior en PR (M. Rodríguez, 2009). Investigaciones inconclusas por falta de evidencia documental apuntan la idea de que este convento podría haber sido una de las primeras universidades en las Américas, ya que, junto al Convento de Santo Domingo en la Española, que para algunos autores es la primera universidad en América (Molina, 2008; Rodríguez, 1994), el Convento de Santo Tomás es mencionado en un documento del Papa Clemente VII en enero de 1532, *In Splendide Die*, como las dos Universidades de Estudios Generales para religiosos

y seculares, guiadas por las prácticas de la Orden establecidas en París y Coímbra. Aunque Clemente VII les confería autoridad apostólica a ambas instituciones, esto no les daba derecho a considerarlas universidad, petición que eventualmente se requiere y finalmente se otorga en octubre del 1538, en *In apostolatus culmine*, para el Convento en Santo Domingo (Rodríguez, 1994). Mientras tanto, del Convento Santo Tomás de Aquino sólo puede inferirse el grado de calidad educativa a través de estos estudios y sus egresados, que permitió que la Isla tuviera

(...) una institución de nivel universitario de gran calidad desde la tercera década del siglo XVI que duró más de 200 años....que se dejó sentir apreciablemente en Puerto Rico y en otros países porque de sus aulas salieron gran número de puertorriqueños que ocuparon cargos de distinción en y fuera de la Isla durante los siglos XVI y XVII (López, 1997, p. 12).

Al Convento de Santo Tomás de Aquino le siguieron, de manera interrumpida a través del siglo XIX, varias instituciones que intentaron suplir a la población con estudios de carácter vocacional, profesional y superior, así como esfuerzos para dotar a la Isla de una universidad. El Seminario Conciliar, la Institución de Enseñanza Superior, la Institución Libre de Enseñanza Popular, la Sociedad Protectora de la Inteligencia y la Sociedad Económica de Amigos del País se sirvieron de distintos medios económicos y pedagógicos en su empeño por mejor educar a los jóvenes puertorriqueños.

La Sociedad Económica Amigos del País patrocinó unas cátedras para preparar a jóvenes interesados en estudiar farmacia y derecho, quienes se convertían en aprendices bajo la dirección de farmacéuticos titulados y abogados practicantes. La cátedra de farmacia operó desde 1840 hasta 1898 (López, 1997).

Esta institución, de igual manera, ayudaba a costear los gastos de estudios en el exterior a jóvenes destacados en las artes, como fue el caso del pianista Manuel Gregorio Tavárez, quien estudió en Francia gracias a la iniciativa de esta Sociedad (Rodríguez, 2005).

En 1888, bajo el auspicio del Ateneo Puertorriqueño y en consorcio con la Universidad de la Habana, la Institución de Enseñanza Superior coordinó unas cátedras para atender la población de estudiantes interesados en proseguir estudios superiores. Las clases se impartían en las facilidades del Ateneo, y a los profesores, que provenían de Cuba, se les pagaba sus gastos de viaje y sueldos. La cátedra operó durante dos años e impactó en más de 200 estudiantes. Eventualmente, los profesores no pudieron seguir viniendo y los jóvenes tenían que terminara sus estudios en España o en Cuba (López, 1997).

La falta de educación superior en la Isla a principios del siglo XIX provocó que numerosos puertorriqueños acudieran a las universidades de Santo Domingo y Venezuela para completar sus estudios. Sin embargo, esos estudios se vieron afectados con las luchas de independencia en dichos países (Ossenbach, 1994). Hacía falta una escuela normal para la preparación de maestros, que desde el Decreto de Despujol se había dispuesto.

Aunque no fue hasta 1890 que la Escuela Normal se instituyó (una para varones y otra para hembras), ésta funcionó con bastante regularidad y de sus aulas salieron decenas de maestros y maestras a cubrir nuevas o vacantes plazas en las escuelas del país, convirtiéndose en un recurso importante en la educación puertorriqueña (Cuesta Mendoza, 1948). El programa de estudios era coherente con el de España, de donde provenían los profesores, ya que en la Isla no contaban con escuelas preparatorias de maestros. Para ejercer de maestro, los requisitos se limitaban a estudios primarios y exámenes de ascenso.

En términos generales, y especialmente en los últimos 20 años del dominio español, los aspectos más importantes de la educación en Puerto Rico durante el



período colonial, que perduró durante casi 400 años y que culminó en 1898, son resumidos por López (2005) de la siguiente manera:

- La Isla contaba con un sistema educativo que a lo largo de los años fue definiendo sus metas, leyes y propósitos, especialmente en los Decretos que se instituyeron en el 1770, 1865 y 1880, que establecieron responsabilidades para maestros, estudiantes, padres y el sistema en general.
- Las escuelas eran públicas porque recibían a todo tipo de niños, pero no eran gratuitas. Sólo los que evidenciaban pobreza no pagaban por los estudios. La asistencia a clases era obligatoria.
- El sistema ofrecía diversos métodos de enseñanza. Se estableció el orden y seguimiento de las clases, distribución de tiempo y pasos a seguir durante el día. Existía un calendario, un horario y un orden para las materias.
- Se proporcionaban libros y materiales educativos, y contaban con un sistema de evaluación, supervisión y administración del sistema educativo.
- Existían diferencias en el currículo de los varones y de las niñas. Las escuelas se segregaban por sexos.

A pesar de estos aspectos dirigidos a la mejora de la educación en la Isla, las condiciones económicas, sociales y políticas no permitieron, en muchos casos, llevarlas a cabo de manera efectiva. Aun así, el estatus cultural de Puerto Rico en 1898 se comparaba con el de España de esa época, más que nada por el deseo y esfuerzo de organizaciones e instituciones privadas, la Iglesia, municipios e individuos (Osuna, 1949).

## **2.2.4. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LA ISLA A FINALES DEL SIGLO XIX**

Considerado por algunos como el mayor logro obtenido por los puertorriqueños en su gestión política a lo largo del siglo XIX (Guiven, 1998), y el “documento más avanzado de cualquier colonia caribeña hasta después de la segunda guerra mundial” (Trías, 1999, p.12), la carta Autonómica, que durante tantos años se gestionó y que España finalmente concedió a la Isla en el 1897, daba poderes de gobierno propio en asuntos que incluían la educación, tesoro, desarrollo económico, derechos de importación y exportación, banca y sistema monetario, entre otros. Lo que al parecer constituiría un avance en las relaciones entre España y una mejora en el contexto político y social de vida de los puertorriqueños, apenas tuvo la oportunidad de implantarse. A meses de nombrarse el Gabinete Autonómico por parte del Gobernador Manuel Macías y Casado, y con solo días de la inauguración del Parlamento Autonómico, las tropas de EEUU invaden Puerto Rico el 28 de julio de 1898, como resultado de la Guerra Hispanoamericana.

Así, a la Isla, “cuando la suerte parecía empezar a sonreírle, un golpe de astucia imperial norteamericana la arrancó tanto política como cultural y socialmente del seno materno”...a lo cual siguió la separación, el alejamiento y la enajenación de raíces (Fernós, 2003, p.12).

Con la entrega de Puerto Rico, Filipinas, Guam y otras islas del Pacífico a Estados Unidos, mediante el Tratado de París, concluyeron cuatro siglos de dominio español y dio comienzo una nueva política internacional por parte del gobierno norteamericano, la cual, según Torres (2002), fue un retroceso con respecto al régimen autonómico que España había concedido a los puertorriqueños durante el último año de dominio español.

La intervención de EEUU en el Caribe no fue casual: el comercio exterior iba cobrando mayor importancia, a la vez que reconocían el potencial naval en las grandes naciones. Cuba y Puerto Rico figuraban en los intereses expansionistas de EEUU en el Caribe (Guiven, 1998).

Varias razones tenía EEUU para invadir y colonizar PR:

- El interés por asegurar su dominio militar y naval en el Caribe.
- El creciente interés del capitalismo expansionista por consolidar sus mercados y control económico del Caribe.
- La ideología nacionalista y expansionista conocida como Destino Manifiesto, que proclamaba la superioridad de la cultura blanca, protestante, capitalista y republicana estadounidense (Torres, 2002, p.37).

La mayoría de los puertorriqueños estaban ajenos a esta política imperial expansionista norteamericana, ya que para el pueblo, “incluyendo los de altas esferas sociales y profesionales, Estados Unidos era la tierra de la libertad, de la democracia; de Washington, Jefferson, y de Lincoln” (Fernós, 2003, p. 13). Las tropas del General Milles entraron por la bahía de Guánica al suroeste de la Isla sin encontrar resistencia ni hostilidad a la invasión.

### **2.2.5. POLÍTICA EDUCATIVA, RELIGIÓN E IDIOMA**

Durante los dos años de gobierno militar en la Isla (1898-1900) se comenzaron a introducir las reformas educativas bajo el nuevo régimen. El sistema escolar fue transformado totalmente. Se instituyó la educación gratuita y no sectaria, la organización por grados, la enseñanza en inglés y la integración de niños y niñas en las mismas aulas. La educación, como elemento de

asimilación de la nueva cultura, fue el principal instrumento con el cual introducir la cultura y lengua norteamericana a puertorriqueños (Fernós, 2002).

Entre los cambios fundamentales estaba la eliminación de la enseñanza religiosa en las escuelas. Durante los cuatro siglos de dominación española la iglesia se había hecho cargo no sólo de la instrucción básica en las parroquias a través de sus sacerdotes y de promover los estudios superiores en las catedrales y conventos, sino también de mantener la instrucción religiosa en las escuelas. Aún cuando los ayuntamientos y municipios eran responsables de la construcción de escuelas y el pago a los maestros, la Iglesia mantenía un control sobre el contenido curricular. El catolicismo constituía una parte esencial en el desarrollo de los pueblos de América. En el momento de la invasión norteamericana regía en la Isla la Constitución española, aprobada en el 1875, que sobre la religión apuntaba:

La religión católica, apostólica y romana es la de España. La nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, o por el ejercicio de su respectivo culto (Silva, 2005, p.14).

Con el cambio de soberanía vino la asimilación al nuevo imperio, y éste no era católico,

(...) el mismo día en que el gobierno se hizo oficial en San Juan, y las tropas españolas se despidieron de sus simpatizantes en un emotivo acto en San Juan, se hizo efectiva la separación entre iglesia y estado. En un proceso de 19 días se destruyó abruptamente una relación de 400 años (Silva, 2005, p. 234).

El sistema educativo fue alineado al de los Estados Unidos. Algunas de las nuevas reformas encontraron resistencia, fundamentalmente porque no tomaron en consideración la cultura del país. Se trataba entonces de una respuesta política para “transformar ideológicamente la cabeza de los puertorriqueños.... cambiando las estructuras administrativas, sustituyendo el contenido cultural de la educación, adiestrando maestros puertorriqueños e importando maestros norteamericanos” (Silva, 2005, p.268). El cambio de soberanía constituirá el más significativo en todos los aspectos de la vida de los puertorriqueños (López 2005).

En los años subsiguientes se implantarían las leyes relativas al sistema de enseñanza, que dan a la educación pública puertorriqueña las bases que la caracterizan. Sin embargo, estas directrices traen como consecuencia el malestar de los maestros. A pesar del resentimiento que sintieron por las reformas de estos primeros años, los maestros tenían esperanza en el sistema educativo de los Estados Unidos, pues lo asociaban a la grandeza y poderío de la nación (Maldonado, 1998).

La decepción fue grande, ya que la situación no mejoró, sino que empeoró, especialmente para los maestros, quienes, a pesar de ver el sistema educativo norteamericano como uno que “había hecho grande y poderoso a ese país... no menos cierto fue que las reformas educativas trajeron confusión y desasosiego” (Maldonado, 1998, p. 7).

Se ordena el cierre del Instituto Civil y de la Escuela Normal. Los requisitos para ejercer en el nuevo sistema son superiores a los que poseen los maestros de la Isla, quienes temían perder los títulos adquiridos bajo el gobierno español. Se requieren adiestramientos, la enseñanza de un nuevo idioma y la apertura de una Escuela Normal que funcione con los métodos y objetivos de la educación de los Estados Unidos. Sin tomar en consideración los aspectos culturales y sociales de Puerto Rico, se impone en la Isla el sistema americano de enseñanza. Como lo describe Osuna, (1949), “*the representatives of the United States, transplanted*

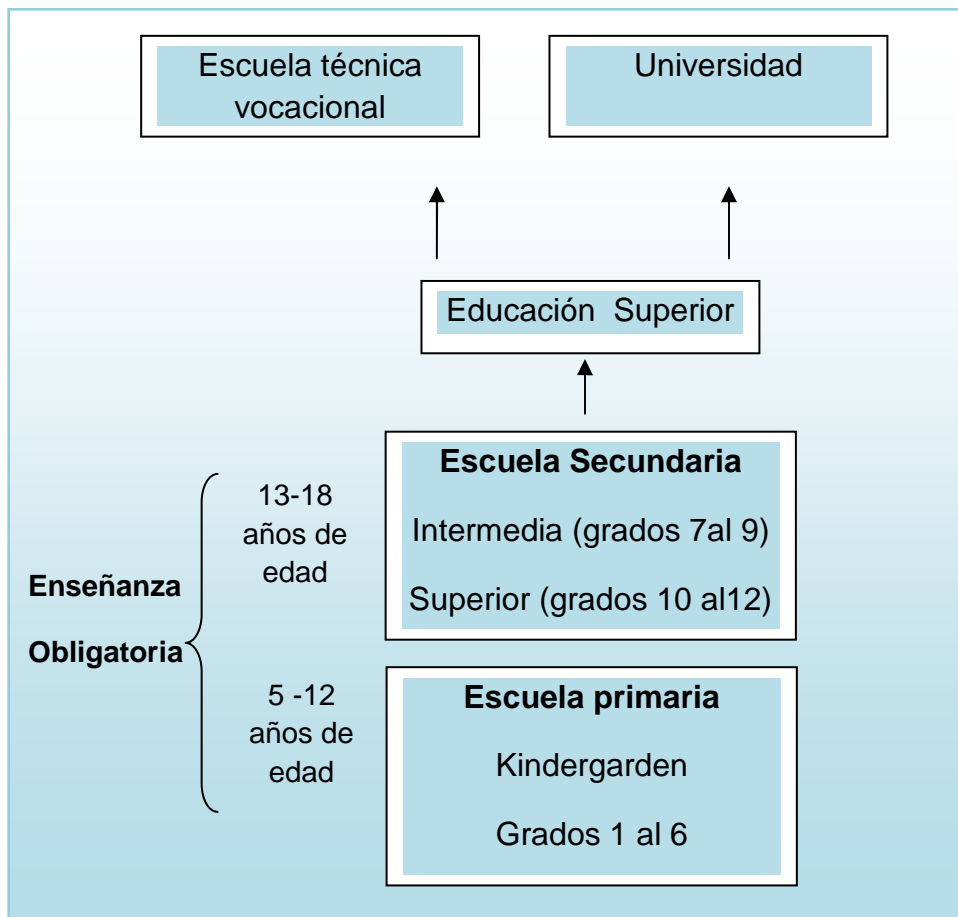
*the American school system to Puerto Rico irrespective of conditions differing from those of the states” (p. 134).*

Los primeros directores del sistema de instrucción pública de la Isla durante el régimen militar pensaron que transformarían rápidamente al país en una dependencia norteamericana, ya que tenían la impresión de que “el pueblo puertorriqueño era culturalmente pasivo y plástico, cuyo vernáculo consistía en una especie de ‘patois’ pobremente arraigado” (Torres, 2002, p. 103). Como señala el mismo autor, las autoridades se percatarían muy pronto de lo enraizado que estaba en el pueblo puertorriqueño ese español “poco sofisticado” (Torres, 2002, p. 103).

La implantación del idioma inglés se materializa en las escuelas del país como estrategia de asimilación. Durante las primeras décadas del siglo XX los norteamericanos ensayaron con diferentes enfoques y metodologías la enseñanza del inglés, unas veces destacando la expresión oral, en otras las destrezas de lectura. Según indica Torres (2002), algunos años se implantan modalidades de inmersión en inglés, o de bilingüismo transitorio, de mantenimiento, como segundo idioma o como idioma extranjero.

La intención del nuevo gobierno de americanizar a los puertorriqueños tropieza con el hecho de que no hay suficientes maestros, principalmente de habla inglesa, para educar en las escuelas. Muchos maestros españoles que vivían en la Isla emigraron durante los primeros años de la colonización norteamericana, además, se requería que se empleasen profesores cuya lengua nativa fuera el inglés (Vargas, 2001). Para poder cumplir con la agenda asimilista propuesta como parte de la cultura educativa se necesitaba un gran número de maestros capacitados para estos fines. Los esfuerzos para cumplir con esta encomienda fueron muchos y variados: importación de maestros de habla inglesa, envío de jóvenes a formarse en Estados Unidos, adiestramiento en servicio, entre otros (Torres, 2002).

Finalmente, la estructura del sistema de educación en Puerto Rico, desde la enseñanza primaria hasta el postgrado, quedó conformada según los parámetros de EEUU, presentados en la siguiente figura.



**Figura 2.2.** Estructura del sistema público de enseñanza en Puerto Rico.

Mientras tanto, el destino político, económico y social del país estaba echado. Incorporada completamente a la estructura económica de Estados Unidos, la economía puertorriqueña opera prácticamente como una región de dicho país (Banco Gubernamental de Fomento para Puerto Rico [BGF] 2007). El gobierno civil instituido bajo la Ley Foraker en 1900 terminó con el período

militar que se implantó desde la ocupación. Poderes de autogobierno mayores al otorgado bajo esta ley podrían ser transferidos gradualmente, “en tanto la educación de Puerto Rico en el estilo de vida democrático lo justificase; y que la *americanización* era esencial para tal proceso educativo” (Trías, 1999, p.67). La Ley Jones de 1917 le otorga la ciudadanía estadounidense a los puertorriqueños, además de otra justificación para el afán de americanizar lingüística y culturalmente a los puertorriqueños (Torres, 2002). En 1952 se constituye el Estado Libre Asociado de Puerto Rico (ELA), ente jurídico y actual sistema de gobierno propio.

La Constitución es similar a la de EEUU: se elige un Gobernador y una legislatura bicameral cada cuatro años, la moneda, el sistema bancario y el postal están integrados en los de EEUU. Dentro del sistema judicial, Puerto Rico constituye un Distrito y muchas de las agencias federales están representadas en la Isla (BGF, 2007). Sin embargo, la única representación de Puerto Rico en el gobierno federal es un Comisionado Residente en la Cámara de Representantes, con voz pero sin voto, y tampoco los puertorriqueños elegir al Presidente de EEUU.

Los habitantes de PR están sujetos a las leyes que gobiernan EEUU, incluyendo participar en el servicio militar, que fue obligatorio durante los periodos que comprendieron la Primera y Segunda Guerra Mundial, la guerra de Corea y la de Vietnam. Actualmente, aunque el carácter del servicio militar es “voluntario”, se requiere inscribirse en el servicio selectivo a todos hombres de 18 años en adelante (Colón, 2002), particularmente cuando entran al sistema de educación superior.

Los fondos federales que recibe la Isla por los conceptos de educación, salud, vivienda y transportación, entre otros, superan actualmente los 11,000 millones de dólares, creando una cultura de dependencia con consecuencias políticas, económicas y psicológicas que caracterizan singularmente al pueblo



puertorriqueño (Collado, 2009). Esta dependencia económica y política es criticada tanto por los que abogan por la separación como por aquellos que favorecen la anexión a los EEUU, ya que constituye lo que se considera un estado colonial (Curet, 2003; Grosfoguel, 2003; Trias, 1999) o ciudadanos de segunda clase (Meléndez, 1993).

Por otro lado, a pesar de la localización caribeña y la cultura hispanoamericana, la relación de Puerto Rico con el resto de las islas del Caribe, tanto las Antillas Mayores como las Menores, es muy escasa (Vázquez, 2005) por diferentes razones:

- La mentalidad de los puertorriqueños, quienes ven al Caribe más como un competidor que como un socio.
- La política norteamericana de asimilación en Puerto Rico que nos alejó del Caribe, tratando de convertir en estadounidenses a los puertorriqueños.
- La falta de poderes políticos que no han permitido establecer una política exterior autónoma hacia el Caribe.
- Las fuerzas políticas conservadores ay anexionistas de ambos partidos mayoritarios (p. 45).

Así las cosas, el Caribe “desconfía” de las acciones de la Isla, por entender que son una extensión de la política norteamericana (Vázquez, 2005, p. 45).

## **2.3. LA UNIVERSIDAD PUERTORRIQUEÑA**

El antecedente de la primera universidad puertorriqueña fue la Escuela Normal Insular, creada en 1900 y establecida originalmente en el pueblo de Fajardo, al este de la Isla. En 1901 se traslada a Río Piedras, más cerca de San Juan, la capital. La necesidad de maestros para encauzar la educación en la Isla era apremiante en esos momentos. Muchos de los maestros españoles que residían en PR emigraron a España. El gobierno norteamericano exigía nuevos requerimientos para enseñar. En el momento de su fundación, el único departamento educativo que operaba era el Normal, que preparaba pedagogos.

El 12 de marzo de 1903 la Asamblea Legislativa de Puerto Rico aprobó una ley para establecer una Universidad de Puerto Rico, con el fin de proporcionar a los puertorriqueños los medios para adquirir el conocimiento de las diversas ramas de la literatura, ciencia y artes, agricultura y oficios mecánicos, así como cursos profesionales y técnicos en medicina, derecho, ingeniería, farmacia, y en ciencia y pedagogía. Sin embargo, para Vargas (2001), el Recinto de Río Piedras (único operando en ese momento) se convertiría en una “máquina que fabrica los maestros necesarios para el proceso de reforma educativa que tiene por meta el dominio del inglés y la asimilación de los nuevos valores culturales” (p. 36). Los centros educativos que se crean a principios del siglo XX, “incluyendo la universidad del estado, serán los agentes catalíticos que acelerarán el proceso de asimilación a las nuevas tradiciones, a la nueva cultura, a la nueva lengua inglesa, a los nuevos símbolos nacionales” (Vargas, 2001, p.33).

La educación puertorriqueña cambió sus estructuras para acomodarse a los patrones pedagógicos norteamericanos y a su sistema de grados y ofrecimientos académicos. La universidad, concebida en sus inicios como una copia de los *colleges*, tenía como referente la estructura de estudios de las universidades estadounidenses, quienes habían tomado como modelo los estilos

de las inglesas Oxford y Cambridge, apartándose de los modelos europeos y latinoamericanos (CESPR, 2005). En 1908 se extiende la *Ley Morrill-Nelson* a Puerto Rico, convirtiendo a la Universidad en un “*Land Grant College*”, que otorga terrenos federales para establecer escuelas de agricultura, ciencia e ingeniería (UPR, 2010).

Esta primigenia universidad del Estado, sin embargo, distaba mucho de lo que se entendía era un verdadero centro de estudios superiores y de lo que la Ley contemplaba en su justificación. Como apuntan Álvarez y Raffucci (2005),

La Universidad nació chiquita con la misión dictada por un modelo colonial que requería con urgencia maestros y técnicos agrícolas. Con ello no satisfacía por mucho los anhelos criollos por una Universidad los cuales habían sido una y otra vez negados desde el poder. A lo largo de estos primeros tiempos, enfrentaría los colonialismos educativos y culturales que la habían fundado e iría conformando una versión liberal y amplia de lo que es una institución universitaria (p. 12).

Las primeras décadas probaron no sólo la utilidad de la universidad, sino su resistencia a los embates, tanto naturales, como políticos, económicos y sociales.

La condición de la Universidad de Puerto Rico en el 1923 no era muy halagadora. Contaba con un campus desarticulado, que desde la construcción de la Escuela Normal en 1902 había estado bajo el liderazgo del Comisionado de Instrucción Pública. Para todos los efectos fiscales, la Universidad era una escuela más en el presupuesto de la instrucción pública del país. Por otro lado, la mirada pública hacia la Universidad

manifestaba cierta crítica, ante su enajenación de la vida puertorriqueña (Vivoni, 2005, p. 108).

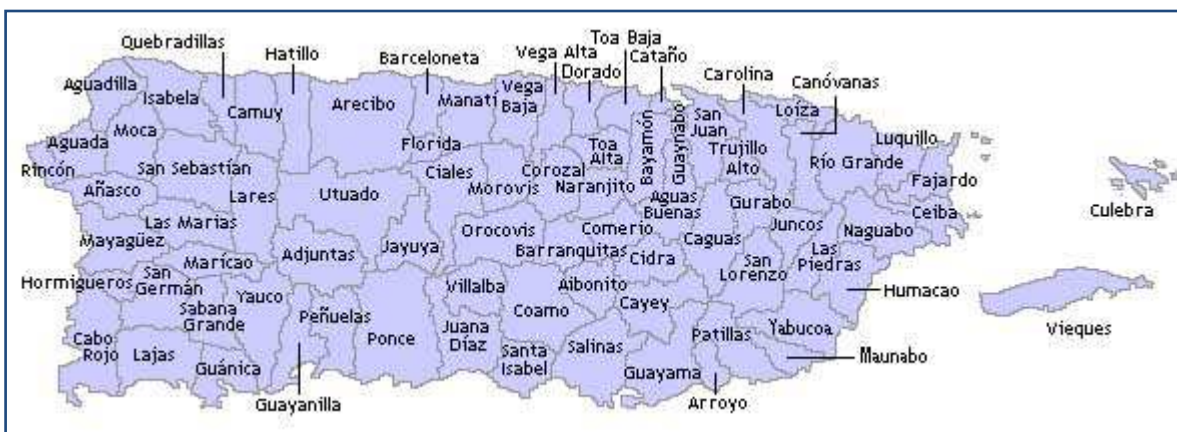
De una universidad de “lechería y finca frutera de los comienzos le seguiría una universidad de monumentales edificios” (Alvarez y Raffucci, 2005, p. XII). En las décadas subsiguientes la Universidad dejaría atrás el carácter rural inicial para irse posicionando dentro del ambiente académico que eventualmente la distinguiría.

### **2.3.1. LAS UNIVERSIDADES ACTUALES**

A lo largo del siglo XX, diferentes IES se fueron creando y estableciendo en San Juan, así como en otros pueblos de la Isla. Las características cambiantes de la nueva sociedad puertorriqueña, que se movía de una rural agrícola a una urbana industrial durante la primera mitad del siglo, propiciaban la preparación de hombres y mujeres para los retos que debían enfrentar (CESPR, 2004). Tras la fundación de la UPR, entran en la escena educativa instituciones privadas y religiosas de diversas denominaciones, que, con sus recintos, colegios y escuelas, extienden la enseñanza superior a prácticamente todos los rincones de la Isla (ver Anexo 1).

La primera de éstas fue la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), fundada en el 1912 y conocida originalmente como Instituto Politécnico de Puerto Rico. Esta institución privada, de naturaleza cristiana y ecuménica, es de carácter no lucrativo y comenzó como escuela secundaria en la ciudad de San Germán, al oeste de la Isla (ver Figura 2.3.). En 1944 fue el primer colegio en Artes Liberales de cuatro años en ser acreditado en Puerto Rico y fuera de los EEUU continentales. Actualmente cuenta con 11 unidades docentes alrededor de la Isla y dos escuelas profesionales: la Escuela de Optometría y la Facultad de

Derecho. Ofrece programas académicos preuniversitarios, sub graduados, graduados y profesionales que a su vez otorga certificados y grados asociados, bachilleratos, maestrías y doctorados. Cuenta con el 21% de la población universitaria de PR y el 35% de todos los estudiantes matriculados en IES privadas (UIPR, 2010), convirtiéndose en la segunda IES de mayor importancia en PR.



**Figura 2.3.** Pueblos de Puerto Rico.

La Universidad del Sagrado Corazón (USC) es una institución católica, independiente, coeducativa y de fines no lucrativos, que tuvo sus orígenes en el colegio elemental establecido en 1880 por las Religiosas del Sagrado Corazón, en la ciudad de San Juan. A principios del siglo XX, éstas adquirieron una finca en Santurce y se establecieron en los predios que hoy forman el recinto universitario. Cuenta con programas sub graduados y graduados de Bachillerato y Maestría en su único recinto (USC, 2010).

La Universidad Adventista de las Antillas (UAA) surgió de instituciones educativas en Puerto Rico y Cuba. La Iglesia Adventista del Séptimo Día abrió su primera escuela en Aibonito, Puerto Rico, en 1920, luego en Santurce como

escuela secundaria completa y finalmente en Mayagüez, al oeste de la Isla, donde actualmente queda ubicada. En mayo de 1961 esta IES recibió autorización para ofrecer los programas de nivel universitario. El Consejo de Educación Superior le autorizó el nuevo nombre de Universidad Adventista de las Antillas. Otorga grados de Bachillerato y Maestría.

El Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM) es el resultado de evolución de varias instituciones educativas que se fueron forjando a lo largo del siglo XX bajo la visión y entusiasmo de sus fundadores. Con el nombre de *Puerto Rico High School of Commerce*, en 1941 el SUAGM se inició como escuela comercial, pasando a convertirse en el *Puerto Rico Junior College*, colegios precursores de lo que eventualmente se convertirían en la Universidad del Turabo, la Universidad Metropolitana y La Universidad del Este. Su matrícula es de alrededor de 40,000 estudiantes, distribuidos en sus tres instituciones y 10 centros universitarios, incluyendo uno en la ciudad de Orlando, Florida (EEUU). Entre sus ofrecimientos académicos se encuentran grados asociados, Bachillerato, Maestrías y Doctorados (SUAGM, 2010).

La Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR) se fundó en 1948 por iniciativa de obispos y sacerdotes de la diócesis de Ponce, ciudad al sur de la Isla. En sus comienzos, los esfuerzos educativos estaban dirigidos a las artes, ciencias y la preparación de maestros. Progresivamente sus ofrecimientos académicos se fueron ampliando para incluir una escuela de medicina. Actualmente la PUCPR ofrece grados de Bachillerato, Maestría y Doctorados distribuidos en sus tres recintos (PUCPR, 2010).

Existen también en Puerto Rico instituciones postsecundarias de carácter no universitario, las cuales son reglamentadas y acreditadas por el Consejo General de Educación (CGE). Este consejo tiene a su cargo licenciar instituciones de carácter privado que soliciten abrir y operar escuelas en los siguientes niveles:

- Preescolar (jardín/maternal).
- Elemental (primaria, grados 1 al 6to).
- Secundaria (grados 7 al 12).
- Vocacional.
- Técnico y de altas destrezas.
- Post secundario de carácter no universitario.
- Iglesias-escuelas.
- Escuelas privadas con enfoques no tradicionales (CGE, 2007).

Los grados otorgados en las IES se conforman de la siguiente manera: estudios sub graduados (pregrado), que se componen de grados asociados (dos años) y Bachillerato (Licenciatura); y estudios graduados (postgrado); Maestría (Master) y Doctorado (tercer ciclo).

Los datos recopilados por el NCES, que incluye las IES que confieren grados en los EEUU y sus territorios, muestran que en el año académico 2006-2007 operaban en la Isla 75 instituciones de educación superior, 17 de ellas de carácter público y 58 privadas, con una matrícula total de 225,402 estudiantes, lo que representa un aumento de 13.8% en 5 años en la cantidad de estudiantes que persiguen una carrera post secundaria en la Isla. En junio de 2008, los datos relacionados con el número de egresados de las diferentes IES muestran la cifra de 33,815, entre IES públicas y privadas (NCES, 2009).

En el curso 2006-2007 fueron conferidos un total de 28,304 grados universitarios, distribuidos como siguen:

- Grados asociados 4, 268.
- Bachillerato, 17,109.
- Maestrías, 5,754.
- Grados profesionales (derecho, medicina y otros) 902.
- Doctorados 271.

Las dos universidades más antiguas, UPR y Universidad Interamericana (UIPR), atraen más de la mitad de la matrícula de educación superior de toda la Isla. La UPR confiere la mayor cantidad de Bachilleratos.

Otros datos relacionados con la educación en la Isla pueden ser consultados a través de la oficina del Censo de Puerto Rico, que lleva a cabo un censo demográfico cada 10 años. Entre los temas que se investigan están el perfil demográfico sobre características sociales, económicas y de vivienda. En el apartado de educación y años de escuela completados, un estimado de los años 2006 a 2008 refleja que en Puerto Rico el 21% de la población de 25 años en adelante tiene un grado de Bachiller universitario o superior y de la población empleada el 46% cuenta con un grado universitario (Junta de Planificación de Puerto Rico, 2009).

Comparando los hallazgos educativos de los censos efectuados en 1990 y 2000, entre la población de 25 años en adelante, la proporción con un grado de Bachillerato u otra titulación superior en 2000 fue del 18,3%, lo que resulta mayor que el 14,3 registrado en el censo de 1990. Según Ladd y Rivera-Batiz (2006), estos datos colocan a Puerto Rico entre las naciones del mundo con mayor proporción de adultos universitarios, superando a Estados Unidos en cuanto a la cantidad de personas con títulos universitarios. De la misma manera, excede a países latinoamericanos como Chile, Argentina, Perú y Uruguay y se compara con Francia, Finlandia, Irlanda y Reino Unido en cuanto a la cantidad de años de escolaridad de la población general (11, 0 años).

Entre las razones que el CESPR distingue para explicar el alto número de estudiantes de educación superior en Puerto Rico, está el acceso a los programas de asistencia presupuestaria del gobierno federal de EEUU a través de becas y préstamos, que toman como base para su otorgamiento la necesidad económica en función de la renta personal o familiar. Según los estándares económicos de Estados Unidos, casi la mitad de los puertorriqueños (48,2%) viven bajo el umbral



de pobreza, lo que implica que una gran parte de los jóvenes universitarios cualifican para este tipo de ayudas (CESPR, 2004).

En la actualidad, una de las estrategias de desarrollo para el Gobierno de Puerto Rico es invertir en la enseñanza superior, lo que explica en gran medida que el número de personas con grados de Bachillerato haya crecido un 170 % entre 1980 y 2000 (Enchautegui, 2007). Además, este aumento puede verse como el resultado de las demandas de personal cualificado por parte de las empresas que han incorporado cambios tecnológicos, aunque, como señala Enchautegui, debe existir una política de educación superior mejor coordinada, ya que, a pesar del incremento en estudiantes graduados, es una constante en Puerto Rico el exceso de oferta laboral o el déficit de demanda por trabajadores. Este déficit sería aún mayor si existiera una correspondencia entre la proporción de estudiantes graduados y los que se matriculan. La tendencia alcista en relación con el número de personas que se matriculan en instituciones de educación superior en Puerto Rico, según datos del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CESPR, 2007), contrasta con el número de egresados de las mismas instituciones, siendo éstos muchos menos.

El diseño curricular del nivel universitario aspira a que el egresado del sistema de educación superior puertorriqueño posea los conocimientos y las destrezas necesarias para que pueda desempeñarse en la sociedad global de una manera independiente (CESPR, 2004). De acuerdo con Rodríguez y Rodríguez (1997, citado por el Departamento del Trabajo y Recursos Humanos [DTRH]), “las instituciones de educación superior han respondido tradicionalmente a las necesidades del mercado de trabajo, masificando y estandarizando la educación para producir los especialistas que necesitaba el proceso productivo” (2006, p.6).

## **2.4.      INSERCIÓN      SOCIOPROFESIONAL      DE GRADUADOS      DE      ESTUDIOS      SUPERIORES      EN PUERTO RICO. UNA REVISIÓN DE LITERATURA**

Dentro del ámbito de los estudios sobre educación superior en PR, la parcela que ocupa este apartado sobre revisión de trabajos acerca de graduados de IES es reciente. Si a ello se le añade la especificidad de la inserción socioprofesional de dichos graduados, dentro del tipo de estudios que las IES llevan a cabo, encontramos un limitado campo de investigación, del cual se han podido constatar muy pocas instancias sobre las cuales indagar.

La inserción socioprofesional de graduados en Puerto Rico es un tema que interesa a grupos e instituciones de diversos campos, dado el uso que se le puede dar a los datos recopilados a partir de los propios egresados. Entre las agencias que investigan acerca de la inserción laboral en Puerto Rico están las propias IES, además de entidades gubernamentales y organizaciones sociales de carácter público y privado. En mayor o menor medida, estas agencias, departamentos y organismos académicos elaboran estudios con el fin de conocer qué sucede con los egresados una vez terminan su formación académica. El tipo de información varía de acuerdo con los intereses particulares de cada grupo y el uso que se le da a los resultados obtenidos depende en gran medida del propósito para el que fueron diseñados los estudios.

Las IES llevan a cabo estudios sobre sus egresados a través de los informes que realizan algunas de sus oficinas, a saber:

- Oficinas de Ex alumnos.
- Oficina de Planificación y Estudios Institucionales (OPEI).
- Oficina de Desarrollo y Recursos Externos.

- Planes Estratégicos.
- Departamentos académicos y facultades.

De éstos, son los Departamentos y Facultades, especialmente los de estudios graduados, los que con más interés indagan sobre lo que le acontece a los egresados una vez finalizan sus estudios formales.

La gran mayoría de las IES de PR cuenta con oficinas o asociaciones de ex alumnos que dirigen sus esfuerzos de búsqueda e identificación de egresados con el fin primordial de mantener una comunicación entre éstos y su institución de procedencia. Aunque los trabajos se enfocan principalmente a auscultar sobre la situación laboral de los egresados, los objetivos de los estudios están dirigidos también a comunicar actividades culturales, académicas y deportivas, fortalecer los lazos entre ex alumnos, Facultad y administración, y solicitar aportaciones económicas por medio de donativos, patrocinio de actividades o cuotas de afiliación. De esta manera, se integra a los ex alumnos y se propicia la captación de recursos dirigidos al desarrollo institucional. Más allá de las fronteras nacionales, algunas IES cuentan con grupos organizados de ex alumnos que se encuentran en los EEUU, conformando así una red de comunicación con los egresados a través de portales cibernéticos, como la de la Asociación de ex alumnos de la UPR en Estados Unidos ([www.upraa.org](http://www.upraa.org)).

A diferencia de las asociaciones u oficinas de ex alumnos, las Oficinas de Planificación y Estudios Institucionales y las de Planes Estratégicos de algunas IES en Puerto Rico tienen entre su encomienda generar conocimiento institucional tomando como base datos estadísticos. Entre los numerosos informes elaborados están las encuestas a egresados que indagan sobre el grado de satisfacción con su formación académica, relación entre estudio y trabajo y la valoración de los servicios institucionales recibidos. En la UPR en Ponce, un estudio de este tipo

refleja, entre otras cuestiones, las que se relacionan con los criterios antes mencionados:

- Tiempo transcurrido entre el año de graduación y la consecución del trabajo relacionado a los estudios.
- Si se trabaja en un área relacionada con los estudios.
- Tipo de empresa para la cual se trabaja.
- Ingreso.
- Grado de satisfacción con la UPR en general.
- Grado de satisfacción con el programa académico.

Los resultados de estos estudios permiten conocer la opinión que sobre aspectos institucionales y académicos tienen sus egresados, y su uso es recomendado en los procesos de planificación y evaluación de los servicios y programas académicos (OPEI, 2004).

El desempeño de los egresados también se toma como indicador de efectividad institucional y en muchos casos se convierte en un conjunto de datos agregados importantes para los procesos de acreditación de programas académicos o instituciones, que todas las IES están obligadas por ley a cumplir (CESPR, 2009). Algunas instituciones requieren que cada programa académico deba ser sometido a procesos de acreditación profesional mediante evaluación externa por una agencia y organización especializada en ese tema por parte de organismos nacionales e internacionales (particularmente estadounidenses), como mecanismo para asegurar la calidad y proveer métodos de evaluación. Conocidos también como estrategia de *assessment* o avalúo, los estudios de egresados constituyen una forma de medir el logro de los objetivos institucionales relacionados, entre otros, a los programas académicos, perfil de egresados y ofertas curriculares.

Las Oficinas de Planificación Académica, adscritas a los Decanatos de Asuntos Académicos también inquieran sobre la situación del egresado al terminar sus estudios formales. La capacidad de sus programas de preparar adecuadamente a los jóvenes para su entrada al mercado laboral es un tema que ocupa un lugar de importancia. Los cuestionarios preparados para estos efectos, como el del Comité Institucional para el Estudio de Egresados de la UPRRP, incluyen entre sus preguntas aquellas que están las relacionadas con las experiencias de empleo; por ejemplo:

- El tiempo que tardó el egresado en encontrar empleo.
- La relación entre empleo y preparación.
- La utilidad de los estudios en función del trabajo.
- La evaluación de la preparación recibida (Oficina de Planificación Académica, 2001).

Los departamentos académicos, así como las Facultades de algunas universidades, también llevan a cabo sus propias investigaciones con egresados de sus programas de estudio, de manera que puedan identificar las fortalezas y debilidades particulares, establecer mecanismos de corrección, y evaluar y revisar sus programas académicos (Núñez, Agüero y Rodríguez, 1993).

En virtud de las nuevas disposiciones para la calidad y la acreditación de programas educativos que se están desarrollando en las últimas décadas en casi todos los países, las encuestas entre egresados podrían ser "extremadamente útiles para conocer en qué medida las instituciones cumplen con los objetivos principales" (Roberts, 2001, p. 438). También, para algunos organismos de acreditación como el *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) y el *Council for Exceptional Children* (CEC), los resultados de satisfacción y comentarios de graduados de la educación superior son necesarios

y deben incluirse como componentes del proceso de acreditación de la educación de maestros (D'Aniello, 2008).

Como parte de la cultura de acreditaciones y calidad de servicios ofrecidos, todas las IES en PR vienen obligadas a ser sometidas a evaluaciones internas por el CESPR o el CGE, en el caso de las instituciones post secundarias de carácter no universitario, de manera que obtengan, renueven y mantengan actualizadas sus licencias de operación. También pueden ser evaluadas por agencias externas norteamericanas, sean éstas regionales, nacionales o especializadas (CESPR, 2000). Aunque la petición de evaluación por agencias externas es voluntaria, lo cierto es que recientemente se ha convertido en una manera de mostrar la calidad de la institución o de sus programas y ofrecimientos, por lo que, con más frecuencia, las propias IES establecen como prioridad la acreditación de los diversos programas u ofrecimientos por dichas agencias externas.

La UPR, por ejemplo, ha establecido como política institucional la acreditación profesional con la meta de que todos los programas y servicios susceptibles de ser acreditados lo estén para el año académico 2013-2014. Por acreditación profesional se entiende la estrategia para “convocar a la autoevaluación en una institución académica y para provocar la comparación de sus programas con programas educativos de la misma naturaleza que se ofrecen en otras partes del mundo” (O. Rodríguez, 2009, p 1).

Entre las agencias acreditadoras externas utilizadas para evaluar los programas y servicios de las IES se encuentran, entre otras:

- Middle State Association of Colleges and Secondary Schools (MSACSA).
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).
- Association of College Business Schools and Programs (ACBSP).
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB).

- Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET).
- American Bar Association (ABA).
- Nurse Anesthesia Education Program (NAEP).
- Council on Social Work Association (CSWA).
- National Association of Schools of Music (NASM).

Encuestar a egresados es una opción disponible para la evaluación de la educación recibida y una forma directa de recopilación de valiosa información, así como una manera de medir el grado de satisfacción de los estudiantes con la calidad de los servicios ofrecidos por las universidades, el tiempo de entrada al empleo y otros aspectos relacionados con el proceso de inserción socioprofesional.

### **2.4.1. ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO A GRADUADOS EN PUERTO RICO**

La implantación de los programas graduados en la Isla ha tenido un gran peso en las líneas de investigación relacionadas con la educación superior, a juzgar por los títulos de algunos de los primeros trabajos de investigación vinculados específicamente con el seguimiento a egresados en Puerto Rico. Estos estudios de seguimiento (*follow up studies*) favorecieron el interés por encuestar a egresados de los diversos programas desde la década de 1960.

El primer programa graduado se estableció en 1927, a escasos 20 años de la fundación de la UPR. Fue el de Estudios Hispánicos y, posteriormente, los programas graduados de Trabajo Social, en 1954, y los de Pedagogía y Administración Pública, en 1956, todos éstos en el Recinto de Rio Piedras de la UPR. Uno de los mecanismos para conocer la efectividad de estos nuevos programas era, precisamente, la obtención de información que los propios

egresados podían ofrecer. Los estudios son en ese momento de naturaleza descriptiva en su mayoría y entre las preguntas que se formulaban destacan las que indagan sobre la relación entre los estudios y el trabajo y el nivel de satisfacción con la formación y con el empleo actual.

Entre los más antiguos estudios a los que se tuvo acceso en esta Tesis está el de R. Rodríguez (1968), sobre seguimiento vocacional de graduados de Bachillerato en Educación Secundaria de la Facultad de Pedagogía de la UPR durante los años 1962 a 1966. El propósito del trabajo era el siguiente:

1. Determinar la colocación de los graduados de la Facultad de Pedagogía durante esos años.
2. Averiguar las razones ofrecidas por los graduados para desempeñarse en la ocupación actual.
3. Determinar si los graduados desempeñan ocupaciones a tono con su preparación académica, cuántos de ellos estaban fuera del magisterio y las razones para ejercer o no en el magisterio.

El estudio presenta, entre otros datos de interés, el tipo de trabajo que desempeñan los graduados, la relación entre sus estudios y el trabajo, el grado de satisfacción (satisfecho o no satisfecho) con el trabajo, con el magisterio, y las razones para no ingresar o para abandonar el magisterio.

En dicha investigación se citan como referencias sobre seguimiento a graduados, entre otros, una tesis doctoral que trataba los asuntos del sistema educativo puertorriqueño, la retención del magisterio en las salas de clases y las preferencias ocupacionales de los estudiantes puertorriqueños, respectivamente (Batista, 1966; Centro de Investigaciones Pedagógicas, 1960; Collazo, 1958; citados en Rodríguez, 1968).



Un estudio sobre las características de los egresados de la Escuela de Trabajo Social de la UPR-Recinto de Río Piedras fue llevado a cabo por Marín (1969). En él se encuestó a 149 graduados de las clases de 1960 a 1967 de dicha escuela. La autora establece el interés en explorar lo que hacen los graduados para convalidar el contenido de la enseñanza y enfatiza en la importancia de contar con una asociación de ex alumnos activa y vigorosa.

En 1975 el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico llevó a cabo el primer estudio de seguimiento de graduados de programas técnicos asociados en la UPR y colegios regionales. El propósito era proveer información al personal universitario, consejeros escolares y universitarios y a las agencias y organizaciones del sector económico de PR sobre diversos aspectos de los programas de grados asociados y las actividades que realizan sus estudiantes una vez se gradúan. El estudio, al cual respondieron 128 graduados, parte de la premisa de que se puede aprender de la experiencia y comentarios de los graduados universitarios de manera que se pueda emplear esta información en la mejora y solución de las situaciones con dificultades para aquellos estudiantes que aun están en su etapa de formación. Se establecieron tres áreas de estudio:

1. El periodo entre la graduación de escuela secundaria y su ingreso a la universidad.
2. El periodo de estudio una vez en el programa asociado.
3. Las actividades tras graduarse, en términos de empleo, ocupación, localización geográfica, salario y sector económico.

Entre las conclusiones de este trabajo destaca la necesidad de continuar con estudios de este tipo y de obtener una mayor cantidad de participantes, de manera que pueda haber una mayor utilidad de los datos (CES, 1975).

Velázquez (1976), por su parte, realizó un estudio de seguimiento a 331 graduados del Colegio Regional de Humacao, PR, 5 años después de que éstos hubieran comenzado la universidad. El propósito, a través de una encuesta, era proveer de un punto de partida para la toma de decisiones y así reafirmar, cambiar o modificar el sistema actual, y que se sentaran las bases para futuras investigaciones en los Colegios Regionales.

Otro de los estudios de seguimiento a egresados y temas relacionados que se ha identificado lo es el de Cancel (1974). Este autor indagó sobre los perfiles de egresados de la Escuela de Administración Pública con una muestra de 245 egresados, de los cuales obtuvo una respuesta de 102 de los consultados. Además de indagar sobre los conocimientos adquiridos y la satisfacción en el empleo, destaca de esta investigación el interés por obtener una visión general de la vinculación real y efectiva con la escuela, los estudios posteriores a los cuales acceden los egresados, las relaciones profesionales con otros egresados y la necesidad o conveniencia de agruparse en organizaciones profesionales.

Por otra parte, Reyes (1976) inquirió el estado ocupacional de estudiantes graduados de Ciencias Sociales y Administración Comercial en 1976, mientras que Garced (1980) estudió las características de los egresados que obtuvieron su grado y aprobaron el examen de Contador Público Autorizado durante los años académicos 1965-1966 a 1976-1977. Este estudio enfatiza en su introducción la importancia de “establecer los cimientos necesarios para realizar estudios más rigurosos y sistemáticos” (p.vi). De los 389 graduados, 141 participaron en la investigación.

Con el interés por conocer el nivel de satisfacción con la preparación académica recibida por los egresados del Departamento de Estudios Graduados de la UPR RP, Claudio (1978) encuestó a 987 de los graduados entre los años 1965 a 1973. Algunos de los objetivos de este estudio eran:

1. Determinar el nivel de satisfacción de los graduados con su actual trabajo.
2. Determinar la contribución específica del programa académico en la preparación de los graduados.
3. Determinar si los graduados ocupan posiciones para las cuales están preparados.
4. Determinar el nivel de satisfacción con su preparación formal.
5. Determinar si el nivel de satisfacción está relacionado con su motivación profesional.

El estudio incluyó la administración de un cuestionario y dos escalas estándares: la *Work Motivation Scale* y la *Rotter Locus of Control*. Las conclusiones evidencian un alto porcentaje de graduados satisfechos con la preparación académica recibida, y entre las recomendaciones está la publicación y discusión de estos estudios para beneficio de los programas y de los estudiantes.

En 1978, el entonces Departamento de Instrucción Pública (hoy Departamento de Educación, DE) preparó un estudio de seguimiento de graduados de programas vocacionales de los años 1974-1975, con el fin de determinar la efectividad del área de planificación y desarrollo educativo y la relación existente entre los ofrecimientos de cursos vocacionales con relación a la oferta y demanda ocupacional.

Cao y Matos (1988) publicaron los resultados de un estudio sobre educación universitaria y oportunidad económica en Puerto Rico, utilizando como base los datos censales y una encuesta realizada a 2,666 graduados de las diferentes unidades de la Universidad de Puerto Rico durante el año académico 1982-1983.

Adames (1986) estudió el seguimiento a egresados de Administración y Supervisión de la Escuela Graduada de Trabajo Social de la UPR durante los años 1980 al 1985. Entre los propósitos estaban:

1. Conocer las características, posiciones, funciones y actividades de los egresados en sus empleos.
2. Ponderar si la educación provista facilita el acceso a niveles administrativos.
3. Determinar posibles áreas de ajuste entre la preparación académica y las demandas profesionales.

Por su parte, Núñez, Agüero y Rodríguez (1994) exploraron un programa de psicología del Recinto Universitario de Mayagüez de la UPR con el propósito de describir el desarrollo ocupacional y profesional de los egresados de dicho programa y conocer cómo los egresados evaluaban el mismo. Los investigadores encuestaron a una muestra de 134 participantes, a quienes se les pidió evaluar las diferentes facetas del programa de psicología, además de inquirir sobre su desarrollo profesional y ocupacional. Entre los resultados obtenidos en este estudio destaca el hecho de que el 83% de los egresados empleados reportaron un grado de satisfacción entre excelente y bueno con respecto al empleo y salario. La mayor parte de la muestra informó que se encontraban satisfechos con la calidad de la enseñanza que recibieron. Un 34% de los encuestados tiene estudios graduados de Maestría o Doctorado, mientras que un 42% están realizando estudios graduados.

De este mismo Recinto Universitario se han identificado varios estudios para el grado de Maestría en Ciencias, cuyo propósito ha incluido el seguimiento a egresados de las Facultades a las cuales pertenecen las autoras.

Luciano (2006) tomó como base para su trabajo los datos suministrados por 227 egresados del programa de Administración de Empresas desde 1983 a 2004, con el objetivo de determinar si la preparación académica recibida es consistente con las exigencias del mercado. Para este estudio, se tomó en cuenta igualmente la opinión de los empleadores en cuanto a lo que ellos consideraban que eran los requisitos que los egresados debían tener para mejor adaptarse a las necesidades del mercado laboral. Este estudio pretendía establecer una metodología para identificar las fortalezas y debilidades del programa en cuestión. Las áreas en las que se dividió el cuestionario que sirvió de instrumento para el estudio recogen, entre otras, información sobre la inserción y trayectoria laboral de los egresados, el tiempo y manera en que obtuvieron su primer empleo y empleo actual, así como la evaluación de aspectos académicos y de servicio de la universidad. Los resultados muestran que entre las técnicas más efectivas para conseguir empleo están la red Internet, las ferias de empleo, los internados y convocatorias y la oficina de colocaciones de la institución, así como las recomendaciones de amigos y familiares. El 58% de la muestra consiguió trabajo seis meses después de haberse graduado y el 55% prosiguió estudios graduados. En general, los egresados de este programa se encontraban bastante satisfechos con su empleo actual.

Por su parte, Gaud (2007) encuestó a 160 egresados del programa de Ciencias Agrícolas durante los años 1990 a 2000, con el propósito de:

1. Establecer un perfil demográfico de los egresados de dichos años.
2. Determinar la percepción de éstos con relación a la preparación académica.
3. Identificar la situación ocupacional de los egresados.
4. Determinar los niveles de satisfacción.

5. Establecer la efectividad de los departamentos académicos en la preparación de sus estudiantes para un empleo en su especialidad.

Entre los resultados del estudio destaca que la mayoría de los participantes estaban satisfechos con su profesión así como con su formación profesional, mientras que un 38% reportó estar insatisfecho con el mercado de empleo. La gran mayoría de los egresados de este programa tardaron menos de un año en conseguir empleo.

Bajo parámetros similares, Ramírez (2008) llevó a cabo un estudio donde encuestó a 23 egresados del programa de Preparación de Maestros del Colegio de Ciencias Agrícolas, específicamente para conocer su desempeño como maestros de agricultura en las escuelas públicas de PR, el nivel de satisfacción en relación con la formación recibida y cuán preparados se encontraban para llevar a cabo las funciones que se esperaba de ellos como maestros.

Por otra parte, en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Claudio, Rodríguez y Torres (1995) realizaron un primer estudio con egresados del programa doctoral de Educación, mientras que Delgado (2009) auscultó en qué medida las IES que ofrecen programas de bachillerato en ciencias de la enfermería, tanto públicas como privadas, le brindan a sus egresados el nivel de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el trabajo específico con la población adulta.

Los resultados de estos estudios así como de la mayoría de los trabajos antes expuestos, destacan la importancia que tienen las investigaciones sobre el seguimiento a egresados, particularmente con el fin de proporcionar evidencia sobre la calidad de la educación, la adecuación de programas con respecto a las demandas laborales y los niveles de satisfacción con la formación recibida. Además, se enfatiza la importancia de llevar a cabo estudios de seguimiento a graduados de manera sistemática, así como la publicación de los resultados y la

discusión de los mismos entre las partes concernidas: egresados, programas académicos y empleadores.

#### **2.4.2. ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO POR PARTE DE ENTIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS NO UNIVERSITARIAS**

El interés por el seguimiento a los egresados de la Isla no es exclusivo de las universidades, los departamentos académicos o de los programas graduados. También se hace evidente en los planes de trabajo que proponen algunas agencias, especialmente las que pueden incidir en la política pública de PR. El Centro de Estudios y Documentación de la Educación Superior Puertorriqueña (CEDESP), adscrito al CESPR, se crea en 2003 para el “acopio de información estadística, el desarrollo y ampliación de indicadores y la conducción de estudios que permitan monitorear efectiva y coordinadamente los procesos de educación superior puertorriqueña y la formulación de políticas públicas” (Ley Num. 213, 2003, Artículo 2). Basados en las prioridades establecidas por el CESPR y las propias IES, todos los años se proponen temas de investigación que puedan ser estudiados y que contribuyan con su información y análisis al beneficio de la educación superior. Para los años 2005-2006 y 2007-2007, se sugirieron aquellos temas que traten la relación entre las preferencias académicas del estudiantado y la demanda ocupacional en la Isla, y la colocación de egresados en empleos directamente e indirectamente relacionados con su área de estudio. En ambos casos, una de las maneras más apropiadas de recopilar la información es a través de los estudios con los egresados.

Existen también organizaciones privadas que colaboran con las IES en el desarrollo de programas especializados, las cuales indagan sobre los egresados de los programas que patrocinan. Por ejemplo, el Proyecto “*Puerto Rico Louis*

*Stokes Alliance for Minority Participation (PR-LSAMP)*”, una alianza entre la *National Science Foundation* y varias universidades públicas y privadas del país, recopila datos sobre los estudiantes que completaron un Bachillerato en ciencias, matemáticas, ingeniería o tecnología. En particular, les interesa conocer los siguientes datos:

- El área de especialidad seleccionada.
- El grado que aspiran obtener u obtuvieron.
- Trabajo actual en o fuera de Puerto Rico.
- Área de especialidad de estudios.
- Expectativa de continuar estudios graduados en un futuro (PR-LSAMP, 2009).

Además de la información que ofrecen los propios graduados sobre su preparación y entrada al mercado laboral, existen estudios desde la perspectiva de los directores de oficinas de recursos humanos de la industria y la banca puertorriqueña, como el llevado a cabo por Pérez (1986, citado en Pantojas, 2000) para conocer hasta qué punto el currículo de las IES responde a las necesidades del mercado de empleo y la relación de la universidad y los sectores económicos del país.

En 2001 a la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura del Senado de Puerto Rico le fue encomendada la realización de un análisis sobre la educación superior de la Isla, con el deseo de “impulsar una transformación integral de la educación superior puertorriqueña” (Ostolaza, 2001). En el resumen de los hallazgos y discusión de las recomendaciones se destaca el “extraordinario potencial” que existe entre los egresados, en este caso de la UPR como institución pública, para llevar a cabo iniciativas que podrían conducir hacia adelante la institución en su deseo de servir mejor al país. Sin embargo, subraya



igualmente este trabajo la poca vinculación de la UPR con sus egresados y la falta de política hacia el logro de este fin (Ostolaza, 2001, p.161).

## **2.5. MERCADO LABORAL EN PUERTO RICO**

Se ha visto a lo largo del anterior epígrafe que una de las razones más utilizadas para los estudios de seguimiento a egresados es la de constatar la relación que existe entre los estudios y el trabajo que desempeñan éstos, ya sea para evaluar la eficacia de los programas académicos, medir el nivel de satisfacción o conocer el estado laboral del egresado. También se había señalado la relación que presenta el proceso educativo y el mercado de trabajo, de manera que el estudio del primero no se puede analizar sin considerar lo que sucede en los mercados de trabajo (Cao y Matos, 1988).

Es por ello que un aspecto fundamental para el desarrollo coordinado de estrategias educativas por parte de las IES, que puedan redundar en una relación más cercana entre los ofrecimientos académicos y el mercado de trabajo, es el de entender las señales que ofrece el mercado laboral en la Isla.

La agencia encargada de manejar el sistema de estadísticas laborales en Puerto Rico es el DTRH, junto con el Negociado de Estadísticas del Trabajo de los EEUU (*Bureau of Labor Statistics*). Ambas agencias tienen el deber de generar la información básica y relevante de las estadísticas del mercado laboral.

En la misión del DTRH se encuentra establecer y administrar la política pública de los programas dirigidos a la formación, adiestramiento y capacitación de los recursos humanos. El DTRH fue organizado desde el 1931 y forma parte del engranaje social, económico y físico de Puerto Rico. Entre otras funciones del DTRH se encuentran el conducir y publicar estudios sobre:

- El mercado laboral.

- Las ocupaciones de mayor y menor demanda.
- Los índices de empleo y desempleo.
- Estadísticas laborales.

De esta manera, se tiene una idea del estado del mercado de trabajo, coste de vida y asuntos relacionados con la economía puertorriqueña en general. Colaboran con el DTRH -en algunas de estas investigaciones- instituciones como la UPR, la cual aporta su experiencia y equipo investigativo de catedráticos especialistas en las ramas metodológicas, estadísticas y psicológicas, para producir documentos que reflejen empíricamente la realidad económica y laboral del país.

El Estudio de Destrezas y Ocupaciones en Mayor Demanda (DTRH, 2007) constituye un análisis de tipo microeconómico dirigido a identificar las destrezas y ocupaciones con mayor demanda en el Puerto Rico de hoy. Las conclusiones del estudio son relevantes tanto para los organismos de política y gestión pública que tienen que ver con el mercado de empleo como para instituciones de enseñanza superior, orientadores, Departamento de Educación de Puerto Rico, patronos, trabajadores y estudiantes.

Para determinar aquellas destrezas y ocupaciones más demandadas en el mercado laboral, este estudio recogió información pertinente sobre los siguientes aspectos:

- El perfil de los establecimientos.
- Las características demográficas.
- Las tareas requeridas a los empleados.
- Su nivel de educación y especialidad.
- Ocupaciones de la fuerza trabajadora.
- Cambios en demanda por destrezas.

El estudio presenta entre sus hallazgos más relevantes el hecho de que las destrezas que los patronos buscan en un empleado (definidas como destrezas de empleabilidad, aquellas que son fundamentales para adquirir y mantener un trabajo y sobre las cuales se desarrollan las destrezas ocupacionales o competencias necesarias para llevar a cabo un trabajo específico) son: la responsabilidad, las de comunicación y las destrezas de cualidades personales y compromiso con la empresa.

Entre las preparaciones académicas y sus ocupaciones más requeridas están, en este orden:

1. Escuela superior (secundaria) y grado vocacional- secretarial, mecánica de autos, electricidad, administración de empresas, ciencias de computadora.
2. Grado asociado y Bachillerato- secretarial, contabilidad, asistente dental, administración de empresas, enfermería, ciencias de computadora, auxiliar de farmacia, justicia criminal, educación y mercadeo.
3. Postgrado-administración de empresas, contabilidad, finanzas, mercadeo, abogacía, ciencias de computadores, recursos humanos, educación, arquitectura, medicina y psicología.

Por otro lado, entre los empleados reclutados, las cinco ocupaciones más comunes son:

1. Secretaria ejecutiva y asistente administrativo.
2. Vendedores al detal.
3. Cajeros.
4. Trabajadores de comida rápida.
5. Oficinistas.

Finalmente, el estudio enumera los grupos ocupacionales en mayor demanda:

1. Preparación y servicio de alimentos.
2. Ventas.
3. Construcción.
4. Limpieza y mantenimiento de edificios.
5. Oficina y apoyo administrativo.

En estos grupos se puede apreciar que requieren menos destrezas que el resto de las ocupaciones.

Según los patronos, no existe escasez de trabajadores académicamente preparados para los puestos disponibles, sino, más bien, que carencia de las actitudes y la ética de trabajo apropiado y las destrezas necesarias para cumplir con las especificaciones del puesto. Esta aseveración tiene implicaciones tanto educativas como sociales, ya que no se trata de que los egresados tengan la capacidad para el trabajo en términos de la preparación académica, a la cual se dedica la educación formal, sino que carecen de atributos o actitudes relacionados con destrezas sociales que no necesariamente se contemplan de manera directa en los currículos de enseñanza.

Este trabajo concluye que el 34% de los últimos empleados contratados están sobre-cualificados para la posición que ocupan. Al comparar este dato con el hecho de que no posean las destrezas que los patronos entienden son las adecuadas para el trabajo, surge la evidente necesidad de armonizar los ofrecimientos académicos con los requerimientos del mercado de trabajo, sobre todo cuando se trata de la adquisición de destrezas llamadas “suaves” (responsabilidad, capacidad de seguir instrucciones y trato con el público), que no necesariamente están explícitas en los currículos académicos (DTRH, 2007).

En un estudio sobre proyecciones de empleo para el año 2010, el área de educación y hospitales se encuentra en la industria de servicios y se menciona dentro de las que mantendrán un gran número de empleos para este año. Dentro de las 30 ocupaciones por orden de empleo, proyectadas para 2010, los maestros de escuela elemental (primaria), las enfermeras graduadas, así como las secretarías ejecutivas (posiciones 12, 15 y 19 respectivamente), son la primeras en la lista de las que requieren un grado académico mínimo de Bachillerato. Las ocupaciones de los primeros 10 puestos sólo requieren adiestramiento a corto o moderado plazo en el lugar de trabajo. Maestros de escuela secundaria y vocaciones ocupan el último lugar en dicha lista. En el renglón de proyecciones de empleo por ocupación, los maestros de arte, música y drama postsecundaria, así como maestros de nivel elemental y secundario en general (entre los que se encuentran aquellos que se especializan en música), se perfilan con un moderado grado de crecimiento. Aunque en las áreas de artes y espectáculos, las categorías de directores musicales, compositores, músicos y cantantes se proyectaban con un crecimiento en 10 años de un 10 y 23 por ciento (DTRH, 2003), las estadísticas ofrecidas por el propio DTRH en 2006 muestran que los músicos y cantantes han tenido una merma del 14% entre el año 2000 al 2005.

Los datos que proveen estos estudios sugieren las tendencias y proyecciones de empleo para los próximos años en Puerto Rico, basándose en la información que ofrecen las empresas para el reclutamiento de empleados, así como en los perfiles de aquellos que están en busca de empleo. También se puede constatar que las ocupaciones de mayor demanda lo son y seguirán siendo las de servicios, en especial aquellas relacionadas con la preparación y servicios de comida, ventas y seguridad, ocupaciones que no necesariamente requieren grados universitarios, sino adiestramiento en el lugar de empleo. Por otro lado, entre las profesiones que requieren grado académico, en especial un bachillerato, se encuentran los maestros, profesión a la cual muchos de los egresados de

música acceden finalizados sus estudios, ya que la educación musical es uno de los grados que otorgan las cinco IES en Puerto Rico que cuentan con programas de música entre su oferta de titulaciones.

Las conclusiones a las que se puede llegar con los datos provistos por estas agencias deben dar una idea de la situación en la que se encuentra el mercado laboral actual, a donde, precisamente, se dispondrán a buscar empleo tanto los egresados de los distintos programas vocacionales y universitarios de la Isla como aquellos que no cuenten con ella. Observando la información anterior, podría pensarse que la educación superior no es tan necesaria como parece para poder tener un empleo, sin embargo, sería muy simplista esa aseveración. Las ocupaciones que requieren mayores destrezas y estudio no necesariamente son las que tienen más demanda. El establecimiento de más centros comerciales y de comida rápida en la Isla aumenta la demanda por empleos relacionados con estos servicios, para los que apenas se requiere preparación académica superior.

El mundo de hoy es cambiante, tecnologizado y de una visión globalizadora e internacional donde ya no existen fronteras y cada país compite por atraer empresas y aumentar ingresos. La mano de obra especializada y los recursos para preparar esta mano de obra son igualmente necesarios. La educación superior cumple un papel determinante en este engranaje económico y social, proveyendo las herramientas para producir un ser humano cabal que cumpla con las expectativas de la sociedad.

Si bien se espera que la educación provea y produzca los recursos necesarios que la sociedad requiere, existe para algunos un divorcio entre los currículos académicos y la realidad laboral (DTRH, 2007). Atemperar estas dos dimensiones es algo hacia lo que deberían dirigirse los esfuerzos. Que la educación universitaria cumpla con las necesidades de las empresas parece ser, según Vélez (2002), un discurso público contemporáneo repetido con frecuencia.

Aponte (2005) apunta que la economía local seguirá perdiendo empleos, a pesar del crecimiento en algunos sectores de servicio, comercio e industria de alta tecnología, afirmando que “la nueva economía del conocimiento crea nuevos empleos en unos sectores y desplaza a otros, por lo cual en muchos países el saldo es negativo aumentando el desempleo como en el caso de Puerto Rico...” (p.10). Su análisis no estaba lejos de la realidad en el año en que se produce, aunque otros factores han influido en la actual situación económica y laboral en la que se encuentra PR.

La crisis económica que actualmente afecta EEUU y el resto del mundo no ha pasado inadvertida en la Isla, unido al hecho de que el sector público había crecido hasta niveles insostenibles. Con el propósito fundamental de favorecer políticamente a votantes de los partidos de mayoría, la Isla se ha visto en la necesidad de cambios y ajustes que, lamentablemente, incluirán el despido de casi 18,000 empleados públicos a partir de noviembre de 2009, tratando de esta manera de salvar la economía local, que se encontraba en recesión y crisis fiscal desde 2006 (Marrero, 2009). Esta decisión ha provocado inestabilidad política y social y ha incitado el reclamo de sectores trabajadores para que se opte por otras medidas de austeridad que no incluyan el despido masivo de empleados públicos. Estas voces no han sido atendidas y, según Catalá (2009), el problema se acrecienta, ya que además de las personas sin trabajo hay otras que quisieran trabajar más, sin lograrlo, por lo que ni siquiera el poseer destrezas específicas es una garantía de empleo. Tampoco es, como anteriormente lo era, una garantía de empleo el trabajar con el gobierno.

A fecha junio de 2009, el DTRH informaba que el empleo promedio en PR reflejaba una reducción de 24,416 empleos, con una tasa de desempleo de 15.2% (DTRH, 2009). De seguir la tendencia que se espera, esta tasa podría continuar en alza, elevando estos números de manera significativa durante los próximos años. El impacto de esta crisis no sólo se ve reflejado en la proporción de

despedidos o en el alza del porcentaje de desempleados. Su efecto multiplicador va a seguir empeorando la situación (Marrero, 2009).

## **2.6. LA INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE GRADUADOS DE ESTUDIOS SUPERIORES MUSICALES EN PUERTO RICO**

A lo largo de este trabajo se ha expuesto la importancia y beneficio que supone la información que proveen los egresados a través de los estudios de seguimiento a éstos. También el hecho de que tan temprano como en 1968 ya se estaban llevando a cabo investigaciones sobre egresados de diversos programas en la Isla. Asimismo, se ha aludido al valor que pueden tener y que actualmente se le da a las investigaciones sobre la situación laboral y de formación de los egresados de parte de las IES y de sus oficinas académicas y administrativas, así como de agencias del gobierno y privadas.

A pesar de lo expuesto, entre las investigaciones consultadas que se relacionan con egresados de estudios superiores en Puerto Rico (véase el epígrafe 2.4), no hay ninguna dirigida explícitamente a egresados de estudios superiores musicales. Esto no significa necesariamente que dicha población no haya sido incluida en estudios de seguimiento de sus unidades institucionales o programas, sino más bien que su estudio no ha sido abordado desde la perspectiva particular de egresados de música.

El escenario sobre estudios donde se investigue esta población académica y laboral específica de graduados de música está cambiando favorablemente. Esto se debe, primordialmente, a varios factores que han concurrido en la educación musical superior en la Isla en los últimos años:



1. La reciente implantación en Puerto Rico de los programas de Maestría en Educación Musical en tres centros de estudios superiores, a saber: Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR), Universidad Interamericana Recinto de San Germán (UISG), y Universidad Interamericana Recinto Metropolitano (UIMetro).
2. El acceso a programas de Maestrías y Doctorados en línea a través de universidades de EEUU y otros países, entre éstos: *Phoenix University*, *Boston University*, Universidad Internacional de Panamá y otros.
3. Estudios de Maestría o Doctorado en Educación, Historia o Bellas Artes, donde la música es parte del trabajo de investigación: Universidad del Turabo, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, y otros.
4. El incentivo que significó para los maestros el desarrollo de lo que se conoce como Carrera Magisterial. Esta ley del Departamento de Educación de Puerto Rico proveyó para la subvención del pago de matrícula para maestrías, del cual también se beneficiaron maestros de música.
5. Estudios doctorales en educación musical en universidades en Europa: Universidad de Granada.

Varios son los trabajos de investigación que se están elaborando como parte de los requisitos para la obtención de un postgrado, donde la muestra la componen egresados de programas de música de PR. En lo que podría considerarse como uno de los primeros trabajos de este tipo en el campo de la música, Latorre (2008) indagó específicamente sobre la inserción socioprofesional de egresados de programas de Bachilleratos (Licenciaturas) en educación musical y artes con concentración en música en Puerto Rico, con el propósito de conocer la relación entre formación académica, el empleo y nivel de satisfacción

con relación a la formación y trabajo. Esta investigación de carácter descriptivo ofrece una mejor idea de la situación de los egresados de música una vez éstos terminan sus estudios formales y entran en el mundo del trabajo. Como dato relevante se destaca que la mayoría de los 131 participantes en este estudio tiene formación o experiencias previas en música; están, en líneas generales, satisfechos con su formación académica y trabajan en áreas relacionadas con su especialidad. También utilizan los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas en su formación.

Aunque el propósito de las siguientes investigaciones no implique la inserción socioprofesional de los egresados, se hace meritoria su mención dado el hecho de que se trata de estudios con músicos en la Isla. Algunos de estos trabajos, sin embargo, se encuentran en sus etapas iniciales de investigación y aún no producen literatura de la cual se puedan extraer datos ni conclusiones, algo que se espera complemente la etapa investigativa y produzca información de la cual derivar futuros trabajos y ampliar conocimientos sobre este tópico de estudio. Entre éstos se encuentra el de Vélez (N. Vélez, comunicación personal, 29 de octubre de 2009), quien está llevando a cabo un estudio con el propósito de conocer el papel que ha jugado la improvisación en la formación docente de los egresados de los Departamentos de Música de las diferentes universidades en Puerto Rico. Para ello, esta autora preparó un cuestionario que recoge la información de manera que se puedan obtener datos empíricos que sirvan para describir la situación mencionada. Al momento que se redactaba este capítulo, la investigación seguía su proceso de trabajo de campo.

Con el respaldo de la Universidad Internacional de Panamá, J. Padilla está realizando una encuesta sobre el nivel de satisfacción del maestro de música elemental de Puerto Rico con los recursos educativos en la implantación del actual Marco Curricular. Este trabajo, de nivel doctoral, se encuentra igualmente

en su etapa de trabajo de campo (comunicación personal, 23 de noviembre de 2009).

Otras investigaciones sobre educación musical desarrolladas por estudiantes de Doctorado, esta vez de la Universidad de Granada, incluyen la de Hernández (2007), quien orientó su investigación hacia la situación actual de la producción científica en educación musical a nivel internacional, examinando el tipo y cantidad de estudios y publicaciones incluidas en la base de datos ERIC (*Education Resources Information Center*) desde el 1994 al 2003; y la de López (2008), sobre la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico, desde la perspectiva de los maestros y las maestras de música. Con una muestra del 37% de los maestros en funciones, que completaron un cuestionario preparado *ad hoc* para la investigación, el estudio concluyó que aunque no se refleja una situación de emergencia correctiva dentro de los programas de educación musical de sus escuelas, todavía son palpables muchas deficiencias que esperan soluciones concretas.

La primera cohorte de egresados de programas de Maestría en Educación Musical realizados en IES de la Isla ha dado como fruto varias investigaciones. El programa de Maestría del Conservatorio de Música de PR ha aportado 16 trabajos investigadores que versan sobre tópicos tan variados como: Agrupaciones musicales en escuelas y comunidades (Berrios, 2006; Nieves, 2006); Biografías (Aponte, 2006; Morlá, 2006; Pérez, 2006; Pupo, 2008; Resto, 2007; Vázquez, 2008); Estudios de caso (Santana, 2006); Temas filosóficos de la música (Del Pilar, 2006; Rivera, 2007); Géneros musicales puertorriqueños (Colón, 2006); Implicaciones pedagógicas y económicas en la educación musical (Rivera, 2006; Torres 2006); y Metodologías (Leandry, 2006; Román, 2008).

La UISG no contempla entre sus requerimientos para la obtención del grado de Maestría en Educación Musical la preparación de un trabajo de tesis, ya que dicha Maestría no está totalmente orientada hacia la investigación. En su

lugar, los estudiantes realizan unos exámenes comprensivos que, si bien pretenden obtener del graduando una idea de la calidad de su formación y el nivel de preparación logrado, pasan por alto la experiencia investigadora, tan importante en este nivel académico, más aún cuando los programas de Maestría apenas comienzan y hay mucho por investigar, estudiar, producir y publicar para contribuir a la generación de un cuerpo sólido de conocimientos relacionados con la música en la Isla. Cabe destacar las iniciativas particulares de algunos estudiantes, quienes elaboraron trabajos en los cursos de investigación de posgrado, que eventualmente se concretaron en publicaciones en forma de manuales para la enseñanza de música en el kindergarten (Cortés, 2007) y de formación y desarrollo de coro de campanas (Oramas, 2009).

La Universidad Inter Metro, por su parte, requiere de sus graduandos, además de los exámenes comprensivos, la preparación de una investigación tipo tesis, de manera que les provea de las herramientas necesarias para realizar aportes al campo de la investigación en educación musical. Entre los primeros trabajos realizados están el de Ruiz (2006) y Matos (2007), de carácter metodológico, y el de Cruz (2007), de corte biográfico.

En términos de accesibilidad, resulta conveniente el hecho de que dichos trabajos se encuentren en las propias IES, a diferencia de las tesis preparadas por aquellos que estudiaron en universidades del exterior, de las cuales muy pocas copias se consiguen, a menos que los propios autores hayan tenido la intención de colocar copias en algunas de las bibliotecas en la Isla.

De las cinco IES puertorriqueñas, con sus diversos programas que ofrecen grados en música o educación musical de nivel Bachillerato, y los tres programas de Maestría en Educación Musical, sólo el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico se encuentra en el proceso de preparación de un cuestionario de egresados de sus recientemente creados programas de Bachillerato en Música Popular y Maestría en Educación Musical

(M. Cubano, comunicación personal, 13 de diciembre de 2008). Esta acción obedece principalmente al hecho de que estos programas son nuevos y la localización y seguimiento a los graduados se hace relativamente fácil.

En el Departamento de Música de la UPR en Río Piedras (UPRRP) el conocimiento de lo que hacen algunos de sus graduados se obtiene a través de actividades informales, tales como mensajes de correo electrónico, comunicaciones escritas de actividades o programas en los cuales participan, o por las cartas de recomendación que solicitan para continuar estudios de post grado (J. Sorroche, comunicación personal, 13 de diciembre de 2008).

Entre las IES entrevistadas se hace evidente la importancia que los directores y coordinadores de estos programas conceden a la investigación de graduados para conocer más acerca de su empleabilidad y grado de satisfacción con su formación y trabajo. No obstante, los programas de música consultados no cuentan con un seguimiento sistemático de sus graduados una vez finalizado su periodo formativo.

Una manera más informal de mantener el contacto con graduados o egresados y que está tomando cierto auge son los sitios en internet de redes sociales. Conocidos en inglés como *social network sites*, o *SNS*, estas nuevas tecnologías han hecho posible localizar egresados de escuelas, institutos, colegios o universidades, ya sea que se encuentren en la Isla o en cualquier parte del mundo, y establecer comunicación en forma de chats, blogs o en portales como *Facebook*, *Myspace*, o *Tweeter*, entre otros.

Estos grupos son generalmente creados y administrados por algún miembro interesado en organizar a su colectivo. Son fáciles de establecer y colocar en las plataformas antes mencionadas y facilitan invitar a las personas a ser parte del grupo. En cualquier momento pueden ser cerradas o eliminadas por el administrador y no requieren ninguna cuota de entrada, afiliación o mantenimiento

en la red. Los miembros pueden permanecer en el grupo o desafiliarse en el momento que deseen.

En una búsqueda somera por algunas de las páginas de *Facebook*, se encontraron más de 500 grupos de ex alumnos, graduados o egresados de todo tipo de instituciones educativas, culturales, sociales o religiosas, lo que muestra el gran impacto que estas redes han tenido en la comunicación de los egresados con su lugar de estudio.

Aunque no son un modo formal de acceder a la información que pueden dar los egresados, no se debe pasar por alto el hecho de que constituye un tipo de enlace que ya algunas instituciones han optado por utilizar con fines similares a las de las oficinas de ex alumnos: mantener la comunicación entre los egresados y su institución de procedencia, anunciar actividades, reencontrarse con amistades y compartir información. Más allá del uso social para los cuales fueron inicialmente creados, estas redes ya se están utilizando para enlazar servicios de tipo académico como bibliotecas, museos y otros.



# CAPÍTULO 3

---

## ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL EN PUERTO RICO

**E**n este tercer capítulo se analizan los planes de estudio de aquellas IES de Puerto Rico que cuentan con programas académicos (titulaciones) relacionadas con la educación musical y la música. El primer apartado abordará la enseñanza musical superior en la Isla, de forma pormenorizada en cada una de las instituciones que ofrecen este tipo de programas. En el segundo apartado se analizarán los planes de estudio de educación superior musical.

Existen actualmente en Puerto Rico cinco IES, tanto públicas como privadas, que ofrecen grados y postgrados en música en una gama diversa de modalidades. Distribuidas alrededor de la Isla, estas instituciones y sus unidades ofrecen programas relacionados con la música en las siguientes modalidades:



- Asociados (dos años) en música popular.
- Bachillerato en Música con especialidad en ejecución de instrumentos, canto, composición, jazz y música caribeña.
- Bachillerato en Música en Educación Música General-Vocal y Educación Musical Instrumental.
- Bachillerato en Artes en Música.
- Bachillerato en Artes en Música Popular.
- Bachillerato en Artes con concentración en Música.
- Bachillerato en Artes con concentración en Educación Musical.
- Bachillerato en Artes en Educación Secundaria con concentración en Música.
- Bachillerato en Ciencias en Educación Elemental con concentración en Música.
- Bachillerato en Ciencias en Educación Secundaria con concentración en Música.
- Diploma de Ejecución de Instrumentos y de Canto.
- Maestría en Música con especialidad en Educación Musical.
- Maestría en Artes en Educación Musical.

Las diferencias entre las categorías de Arte, Ciencias o Música dependen del Departamento o la Facultad a la cual está adscrito el programa: la Facultad de Ciencias de la Educación otorga un bachillerato en ciencias (BS por sus siglas en inglés, *Bachelor in Science*), mientras que las Facultades de Bellas Artes, Humanidades o Educación los otorgan en Artes (BA), y el Conservatorio y algunos Departamentos de Música confieren Bachilleratos en Música (BM). En cuanto a la concentración o especialidad, éstas responden al nivel académico al que pertenecen: los Bachilleratos tienen concentraciones y las Maestrías cuentan con especialidades.

## **3.1. ENSEÑANZA MUSICAL SUPERIOR EN PUERTO RICO**

Como se señalara en el capítulo anterior, la educación superior en Puerto Rico comenzó formalmente en 1903, con la fundación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. En los años sucesivos otras IES se establecieron en la Isla y se fue ampliando la oferta académica, incluyendo los estudios de música.

Si bien la enseñanza musical superior se formalizó en la década de 1960, desde mucho antes la Isla disfrutaba de abundantes muestras de vocación musical dentro de las propias IES. Los conjuntos musicales, tanto vocales como instrumentales, junto a las clases de historia de la música y de apreciación musical, formaban parte de la vida universitaria puertorriqueña desde la década de 1920. La institucionalización de los programas de música significó una respuesta lógica a la demanda de grados académicos en esa disciplina, ya que estaba probado el interés de los estudiantes por participar en grupos musicales que destacaron significativamente y que llegaron a grabar discos y a tener cierta proyección exterior, como es el caso de la Masa Coral del Instituto Politécnico de San Germán (Carter, 1990) o el Coro de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras.

La necesidad de maestros de música para las escuelas del país, así como de músicos para la Orquesta Sinfónica de Puerto Rico, fueron otras razones de peso para crear programas superiores de música y de preparación de maestros en las IES (CMPR, 2010).

Tres de las instituciones que ofrecen grados en música fundaron sus programas en la década de 1960, y en dos de ellos la música era parte integral de la vida universitaria. En la década de 1980 y 1990 se fundaron los otros dos programas de música y un nuevo programa de música popular. En 2004 dieron comienzo los cursos graduados con las Maestrías en Educación Musical en tres

de las unidades académicas, además de un Diploma de Ejecución, también de nivel graduado.

### **3.1.1. UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO, RECINTO DE SAN GERMÁN**

La enseñanza musical superior formal en Puerto Rico había comenzado en la primera mitad del siglo XX en el Instituto Politécnico de San Germán, llamado posteriormente Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR). La UIPR fue fundada en el 1912 por el reverendo estadounidense John W. Harris como una escuela elemental y superior que sirviera a los pueblos del área oeste de la Isla. En 1923 el instituto comienza a ofrecer cursos de Bachillerato, graduándose la primera clase en 1927. Fue ésta la primera IES de la Isla y fuera de los EEUU continentales en ser acreditada por la *Middle States Association of Colleges and Secondary Schools*, lo cual significó un reconocimiento y garantía de calidad de la institución y sus programas. En 1956 cambia su nombre a Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR, 2010).

A pesar de que la especialización en música no ascendió a rango académico hasta finales de la década de 1950, el Politécnico contaba en los años 1920 con una banda de música, una pequeña orquesta y, desde 1933, con una Masa Coral, además de ofrecer cursos electivos de Elementos, Historia y Apreciación de la Música (Carter, 1990).

Las aspiraciones de carácter internacional que promovía la UIPR incluían el desarrollo de proyectos que atrajeran personal y estudiantes de otros países, tanto latinoamericanos como europeos y africanos. Se destacan entre estas iniciativas el VI Congreso Continental de Educación Musical, a través de la Unión Panamericana, el cual tenía entre sus objetivos la creación de un Instituto Interamericano de Educación Musical y una escuela para la preparación de

maestros de música en San Juan y otra en Chile; la Conferencia sobre Educación Musical en 1960; y el 3er Congreso Internacional de Cuerdas (Feliciano, 1999). Estas propuestas ayudaron a la eventual creación de un departamento de música en San Germán, que se anunció en 1940 con su primer profesor a jornada completa, pero no es hasta 1960 cuando se organiza formalmente, convirtiéndose en la primera IES en ofrecer un grado académico en música, comenzando con certificaciones de maestros de música. En 1964 esta IES confiere los primeros Bachilleratos en Educación Musical y en 2006 las Maestrías, también en Educación Musical.

Actualmente la institución ofrece cuatro programas conducentes al Bachillerato en Música: Música Aplicada, Educación Musical General-Vocal, Educación Musical Instrumental; y un Bachillerato en Artes en Música. Ofrece, además, una Concentración Menor en Música y, recientemente, un programa graduado de Maestría en Educación Musical.

### **3.1.2. CONSERVATORIO DE MÚSICA DE PUERTO RICO**

En 1959 se crea por ley el Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR), el cual, junto a la Orquesta Sinfónica y el Festival Casals, constituyen las tres organizaciones fundadas bajo el liderato artístico y musical del ilustre chelista catalán Pablo Casals. Su larga estancia en la Isla, desde la década de 1940 hasta su muerte en 1973, favorece la creación del Conservatorio, el cual tenía en sus propósitos originales nutrir de músicos a la Orquesta Sinfónica de Puerto Rico y al Festival Casals, y formar los compositores, intérpretes y maestros necesarios para apoyar la vida musical del país (CMPR, 2010). En 1960 ingresan 124 estudiantes a sus aulas y en 1964 obtienen el grado de maestros 11 alumnos de la institución (Pérez, 1983). El programa académico actual del Conservatorio incluye Bachilleratos en Música en diferentes especialidades y concentraciones: ejecución

de canto o instrumentos, jazz y música caribeña, composición y educación musical. Desde 2004 cuenta con dos programas graduados: Diploma de Ejecución Instrumental o Canto y Maestría en Educación Musical.

### **3.1.3. UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS**

La primera IES fundada en la Isla (Ver Capítulo 2.3) desarrolló su Departamento de Música en las unidades académicas que comprende la Facultad de Humanidades de la UPR, Recinto de Río Piedras (UPRRP). Dedicado a ofrecer una educación artística y humanística desde la disciplina de la música, el departamento fue fundado en 1965, aunque ya contaba con agrupaciones vocales e instrumentales desde la década de 1930, como el Coro de la Universidad, fundado en 1936, y la orquesta de cámara, con año de fundación en 1958 (UPR 2010). Según el catálogo general de clases, para 1957 se ofrecían cursos de Introducción a la música, Música en Escuela Elemental, Apreciación Musical, Historia de la música, Fundamentos de la Música, Coro y Teoría. Progresivamente, el ofrecimiento curricular se fue ampliando hasta completar los cursos requeridos para el grado de BA, en 1966.

El departamento ofrece actualmente cursos conducentes al grado de Bachillerato en Artes con concentración en Música, de la Facultad de Humanidades, y un Bachillerato en Artes en Educación Secundaria con concentración en Música de la Facultad de Educación.

### **3.1.4. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PUERTO RICO**

Con el objetivo de contribuir al enriquecimiento intelectual, cultural y humanístico de los estudiantes y a la preparación académica de candidatos a maestros de música, la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR), en su Recinto de Ponce, ofrece, desde 1991, el grado de Bachiller en Artes con concentración en Música, Bachillerato en Ciencias en Educación Elemental y en Educación Secundaria. La PUCPR fue fundada en 1948 como alternativa académica para la población del sur de la Isla, y se distingue por integrar en el componente académico la formación espiritual (PUCPR 2010).

Al igual que las dos instituciones mencionadas anteriormente, la PUCPR contaba desde sus comienzos con cursos musicales de Apreciación, Historia y Teoría, además de una banda y un coro.

### **3.1.5. UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE LAS ANTILLAS**

La Universidad Adventista de las Antillas (UAA) surgió de instituciones educativas en Puerto Rico y Cuba en 1920, evolucionando de escuela secundaria a institución de educación superior. Tras establecerse en varios pueblos de la Isla, se ubica finalmente en el área oeste. Esta institución ofrece, según su catálogo General, un programa de estudios de Bachiller en Artes en Música y un Bachiller en Artes en Educación Musical, con áreas de concentración de enseñanza para escuela elemental y escuela secundaria (UAA, 2008). El programa de música comenzó en la década de 1980. Actualmente el programa no está operando por factores de índole económica (R. Pedroza, comunicación personal el 15 de septiembre de 2009). El último año que la institución confirió un grado en música fue en 2004.

### **3.1.6. UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO, RECINTO METROPOLITANO**

El programa musical de educación superior más reciente en Puerto Rico es el del Recinto Metropolitano de la UIPR. En 1998, con 75 estudiantes matriculados en el departamento de música, esta institución crea por primera vez un programa de Bachillerato en Música Popular, el cual está adscrito a la Facultad de Estudios Humanísticos. El programa ofrece las modalidades de grado asociado y Bachillerato. A diferencia de los programas de las otras IES, donde el ofrecimiento partía de las expresiones musicales “clásicas” europeas, con el nuevo programa de la IU Metro “se abría un espacio para el estudio, cultivo y desarrollo de la música popular que favorecía su nivel artístico y la presencia en el quehacer cultural” (García, 2009, p.24).

Posteriormente, el Departamento de Música amplía sus ofrecimientos para incluir la Maestría en Educación Musical, con el fin primordial de elevar el nivel de la educación musical de la Isla desarrollando un maestro de música competente, consciente y comprometido con el desarrollo intelectual y musical de sus estudiantes (Cubano, 2004).

### **3.1.7. OTROS OFRECIMIENTOS UNIVERSITARIOS RELACIONADOS CON LA MÚSICA**

Además de las IES que ofrecen grados en música, existen otras que contemplan entre sus ofrecimientos grados académicos en donde la música conforma un área de concentración menor (del inglés *minor*), dentro del Bachillerato o una secuencia curricular (varios cursos medulares o electivos coordinados dentro del área de interés).

La UPRRP, en adición a sus programas de música en las Facultades de Humanidades y Educación, ofrece una secuencia curricular en música como parte del Bachillerato de Estudios Generales de la Facultad de Estudios Generales. Esta secuencia se compone de 15 créditos: 6 créditos en temas medulares (troncales) y 9 en electivas (optativos). Los cursos están diseñados para complementar otras iniciativas y proyectos de ese recinto universitario e incluyen temas como la música, historia y cultura del Caribe, Cuba, México y África; origen y desarrollo de la salsa; música y tecnología; y principios de la investigación musicológica en el Caribe (UPR, 2010).

El CMPR, en consorcio con la USC, ha creado un programa de estudios que permite a los interesados en adquirir destrezas básicas en el área del negocio de la música que puedan matricularse en la USC para tomar cursos de Administración de Empresas. De la misma forma, aquellos estudiantes de diversas concentraciones de la USC que deseen ampliar sus conocimientos en música, pueden matricularse en el CMPR para hacer una concentración menor.

La UIPR en San Germán tiene una concentración menor en música (18 créditos) para aquellos estudiantes de otras concentraciones en la universidad. Los ofrecimientos básicos son: música aplicada (instrumento o voz); banda o coro; teoría y solfeo; piano grupal y armonía y contrapunto; y otros créditos electivos.

La UAA también ofrece una concentración menor en música, en este caso compuesta por 20 créditos distribuidos entre teoría e historia de la música; música aplicada (instrumento o voz); y participación en conjuntos banda, coro u orquesta (UAA 2010).

Por otro lado, la Universidad del Turabo (UT) brinda como parte de su programa graduado una maestría en Educación con especialidad en la Enseñanza de las Bellas Artes (MEd). En este ofrecimiento el estudiante tiene la opción de escoger entre cuatro áreas de especialidad: música, danza, artes visuales o teatro. El plan de estudios, de 39 créditos, requiere que 12 de ellos sean en la



especialidad elegida. Se exige además un examen comprensivo para completar el grado (SUAGM, 2010).

## **3.2. PLANES DE ESTUDIO**

Los planes de estudio para cada grado que se otorga en las IES enumeradas anteriormente se incluyen en los catálogos generales de las instituciones y son actualizados periódicamente. Estos catálogos contienen información general relativa a la institución, filosofía y propósitos, requisitos de admisión y graduación, descripción de los cursos y aspectos académicos de cada programa en particular, según lo determina el CESPR en su Reglamento para el Otorgamiento de Licencia a IES de PR (2009). Si bien esta información es común a todas las instituciones, que por ley tienen que ser acreditadas por el CESPR para poder operar en la Isla (Ley Num. 17 del 1993), la cantidad y tipo de cursos que requieren, los términos utilizados y la manera en que son presentados los planes de estudio varían de una institución a otra, reflejando, por un lado, el nivel de autonomía que posee cada IES para cumplir con los requisitos mínimos de obtención del grado, y, por otro, la falta de uniformidad tanto en el manejo de los términos como en la forma de presentar la información. Cabe señalar, de igual modo, que no toda la información que requiere el CESPR se presenta en los catálogos generales. Los objetivos, métodos de evaluación, actividades y bibliografía son un tipo de información característica de los prontuarios particulares de cada curso, a los cuales el estudiante tienen acceso una vez se matricula en los mismos.

Los requisitos para la obtención de cada grado se enmarcan dentro de lo que debe ser la cantidad mínima de créditos, los cursos obligatorios y de carácter electivo, actividades requeridas de acuerdo a la Facultad, Departamento o nivel

(sub graduado o graduado) al cual está adscrito el programa, y la secuencia sugerida para seguir durante el transcurso de la carrera.

### **3.2.1. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO SUPERIORES DE MÚSICA EN PUERTO RICO**

Para el análisis de los planes de estudio de cada una de las IES con grados académicos en música en PR se utilizó una rúbrica (ficha) modelo, que fue adaptada a las especificaciones curriculares propias de las instituciones de la Isla. Tanto el lenguaje como los términos de esta ficha se atemperaron a la realidad puertorriqueña, ya que, como se ha mencionado, las instituciones presentan esta información bajo distintas denominaciones. A efectos de los análisis en cuestión, los términos planes de estudio, programa de estudios, currículo y requisitos se manejan como equivalentes. La rúbrica empleada proviene de la adaptación de uno de los instrumentos utilizados en el Proyecto Internacional de Investigación ALFA II-0448-A (Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical <http://www.evedmus.eselx.ipl.pt/>), subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea entre 2004 y 2007 y que cuenta con validez de contenido por juicio de expertos.

El orden en que se muestran los análisis es cronológico, según fueron fundados los programas, con excepción del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana que, aunque último en instituirse, se incluyó en el estudio de la UIA junto al Recinto de San Germán, por pertenecer a la misma institución aunque en diferente unidad. Las referencias manejadas en todos los casos fueron los catálogos generales más recientes de las diferentes IES, disponibles electrónicamente o en formato papel. Cada análisis incluye el nombre de la institución y los grados que confiere según las categorías de bachillerato en artes, en ciencias o en música, con sus concentraciones en el nivel sub graduado,

y las maestrías y diplomas con sus respectivas especialidades en el nivel graduado.

### UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Música en Música Aplicada
2. Bachillerato en Música en Educación Musical General-Vocal y Educación Musical Instrumental
3. Bachillerato en Artes en Música
4. Grado Asociado en Música Popular
5. Bachiller en Artes en Música Popular
6. Maestría en Artes en Educación Musical

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios	
	Análisis	Comentarios
1) Descripción General del Programa	Adecuado	Catálogo General 2009-2011 Catálogo Graduado 2009-2011
2) Facultad/Departamento	1. Departamento de Bellas Artes (SG) 2. Dept. Bellas Artes (SG) 3. Dept. Bellas Artes (SG) 4. Facultad de Humanidades (Metro) 5. Facultad de humanidades (Metro)	SG - Recinto de San Germán  Metro - Recinto Metropolitano

	6. Dept. Bellas Artes(SG) Facultad de Humanidades (Metro)	
3) Duración y estructura de la carrera		
3.1) Número de semestres / trimestres	1. 8 semestres 2. 10 semestres 3. 8 semestres 4. 4 semestres 5. 8 semestres 6. SG- 3 trimestres Metro- 3 trimestres	Cada semestre tiene 15 semanas de duración. Dos semestres comprenden 1 año académico. Cada trimestre tiene 12 semanas de duración.
3.2) Número de créditos previstos por semestre o trimestre	1. Entre 12 a 17 2. Entre 12 a 15 3. Entre 12 a 15	Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción, créditos y secuencia a lo largo de la carrera.
3.3) Número total de créditos establecidos por el programa	1. 122 2. 141-143 3. 112 4. 65 5. 115 6. 34 (SG) 33 (Metro)	Sistema de horas/crédito: 1 crédito equivale a 15 horas contacto (presenciales).

4) Tipo de cursos/ asignaturas		
4.1) Formación musical/ concentración	1. 60 2. 88/90 3. 33 4. 40 5. 60 6. 27 (SG) 28 (Metro)	Cada curso comprende entre 1 y 9 créditos.
4.2) Cursos de programa general	1. 47 2. 47 3. 47 4. 23 5. 47 6. N/A	N/A No Aplica
4.3) Cursos distributivos prescritos	1. 6 2. N/A 3. 10 4. 2 5. 2 6. 6 (SG)	Créditos adicionales seleccionados entre los de música.
4.4) Cursos de electivas Libres/ dirigidas	1. 9 2. 6 3. 22 4. N/A	

	5. 6 6. 6 (Metro)	
5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa	Coherente	

<b>Categoría de análisis:</b>	<b>Estructura del Plan de Estudios</b>			<b>Comentarios</b>
<b>Evaluación</b>				
6) Objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Se especifican en los cursos de nivel graduado únicamente.
7) Perfil de ingreso en el que se describen los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el plan de estudios	
8) Perfil de egreso en el que se describen los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica	No existe			El catálogo general no lo especifica.
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos Aplicación o no de pruebas de	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan	Mediante entrevista, aplicación de

ingreso (específicas o generales)			de estudios	pruebas y audición.
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Existe	Es claro		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso.
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso.
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	SG requiere exámenes comprensivos para la maestría y la opción de un proyecto especial. Metro requiere la preparación de una tesis.
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen			

15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente	Ofrecimiento de cursos convalidables, estudios independientes, educación continua y certificaciones
--	---

**Tabla 3.1.** Análisis del plan de estudios de música de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR).

### CONSERVATORIO DE MÚSICA DE PUERTO RICO

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Música con especialidad en ejecución de instrumentos, canto, composición, educación musical, jazz y música caribeña
2. Maestría en Música con especialidad en Educación Musical
3. Diploma de Ejecución de Instrumentos y Canto

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios	
	Análisis	Comentarios
1) Descripción general del programa	Adecuado	Catálogo 2009-2010
2) Facultad/ departamento/ nivel del programa	1. Bachillerato 2. Maestría 3. Diploma de ejecución	
3) Duración y estructura de la carrera		Cada semestre tiene 15 semanas de duración. Un año académico son dos semestres.



<p>3.1) Número de semestres/ años de carrera</p>	<p>Semestres</p> <p>1.8</p> <p>2.3</p> <p>3.2</p>	
<p>3.2) Número de créditos previstos por semestre, seriación, secuencia y ponderación de los contenidos</p>	<p>1. Entre 11 y 22</p> <p>2. Entre 8 y 11</p> <p>3. 9 al semestre</p>	<p>Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción, créditos y secuencia a lo largo de la carrera.</p>
<p>3.3) Número total de créditos establecidos por el programa</p>	<p>1. De 140 a 143</p> <p>2. 32</p> <p>3. 18</p>	<p>Sistema de horas/crédito: Entre 1 a 4 créditos por cada hora contacto (dependiendo del tipo de curso y el nivel).</p> <p>Cada programa de estudios lo especifica.</p>
<p>4) Tipo de cursos/ asignaturas</p> <p>4.1) Formación musical (técnico-musicales)</p> <p>4.2) Cursos de programa general</p>	<p>1. 32</p> <p>2. N/A</p> <p>2. 18</p> <p>1. 21</p> <p>2. N/A</p> <p>3. N/A</p>	<p>Cada curso comprende entre 1 y 9 créditos.</p> <p>Humanidades, español, inglés, historia.</p>

4.3) Cursos profesionales, metodologías, práctica docente	1. 27 2. N/A 3. N/A	Requisitos del programa de educación musical general, instrumental o vocal.
4.4) Cursos de electivas libres	1. 6 2. 4 3. N/A	
5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa	Coherente	

Categoría de análisis:	Estructura del Plan de Estudios			Comentarios
	Evaluación			
6) Objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Se especifican en los cursos de nivel graduado únicamente.
7) Perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el plan de estudios	

8) Perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica				El catálogo general no lo especifica.
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Mediante entrevista, aplicación de pruebas y audición.
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas		Es clara		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo.
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase, no en el catálogo.

13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen			
15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente	Ofrecimiento de cursos convalidables, estudios independientes, educación continua y certificaciones			

**Tabla 3.2.** Análisis del plan de estudios de música del Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR).

## UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO RECINTO DE RIO PIEDRAS

Grados que otorga

1. Bachillerato en Artes con concentración en Música
2. Bachillerato en Artes en Educación Secundaria con concentración en Música

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios	
	Análisis	Comentarios
1) Descripción General del Programa 1 y 2	No está suficientemente claro	En el catálogo general no lo especifica.

2) Facultad / Departamento	1. Facultad de Humanidades 2. Facultad de Educación	
<p>3) Duración y estructura de la carrera</p> <p>3.1) Número de semestres / años o similares de la carrera.</p> <p>3.2) Número de créditos previstos por semestre / año; seriación, secuencia y ponderación de los contenidos</p> <p>3.3) Número total de créditos, horas una establecidos por el programa</p>	<p>1. 132 2. 129</p>	<p>El catálogo general no especifica los semestres o años.</p> <p>Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción créditos y secuencia a lo largo de la carrera.</p> <p>1 crédito equivale a 15 horas contacto (presenciales).</p>

4) Tipo de cursos/asignaturas	1. 30 2. 30	Cada curso tienen entre 1 y 6 créditos.
4.1) Formación musical (técnico-musicales)	1. 36 2. 67	
4.2) Cursos de programa general		Cursos de la Facultad de de Estudios Generales son requisitos para todo estudiante que ingresa al Recinto, además de otros requeridos por cada programa.
4.3) Formación cultural (estética, artes, idiomas, etc.)	1. 63	Pertenecientes a la Facultad de Humanidades
4.4) Cursos profesionales, metodologías, práctica docente	2. 29	Facultad de Educación.
4.5) Cursos de electivas libres	1. 3 2. 11	Pueden tomarse en cualquier facultad o departamento.
4.6) Número de créditos establecidos por el programa	1. 132 2. 129	

5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa	Coherente	
--	-----------	--

<b>Categoría de análisis:</b>	<b>Estructura del Plan de Estudios</b>			<b>Comentarios</b>
<b>Evaluación</b>				
6) Objetivos del plan de estudios 1 y 2		No son claros		
7) Perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el resto del plan	
8) Perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica				El catálogo general no lo especifica.
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen			Mediante entrevista. No se indica si se aplican pruebas.

10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas		No es clara		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase.
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase.
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen			
15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente				

**Tabla 3.3.** Análisis del plan de estudios de música de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP).



## PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE PUERTO RICO

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Artes con concentración en Música
2. Bachillerato en Ciencia en Educación Elemental con concentración en Música
3. Bachillerato en Ciencia en Educación Secundaria con concentración en Música

Categoría de análisis:	Descripción del Plan de Estudios	
	Análisis	Comentarios
1) Descripción General del Programa	Adecuado	Catálogo General 2008-2010
2) Facultad / Departamento	1. Colegio de Artes y Humanidades 2. Colegio de Educación 3. Colegio de Educación	
3) Duración y estructura de la carrera		
3.1) Número de semestres / años de la carrera.	1. 9 semestres 2. 4 a 5 años 3. 4 a 5 años	Cada semestre tiene 15 semanas de duración.
3.2) Número de créditos previstos por semestre, seriación, secuencia y ponderación de los contenidos	Entre 11 a 17	Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción, créditos y secuencia a lo largo de la carrera.

3.3) Número total de créditos establecidos por el programa	1. 145 2. 145 3. 143	Sistema de horas/crédito: 1 crédito equivale a 15 horas contacto (presenciales).
4) Tipo de cursos/ asignaturas  4.1) Formación musical (técnico-musicales)  4.2) Cursos de programa general  4.3) Cursos profesionales, metodologías, práctica docente  4.4) Cursos de electivas libres	1. 57 2. 39 3. 39  1. 68 2. 73 3. 71  1. 20 2. 33 3. 33  1. 18	Cada curso comprende entre 1 y 9 créditos.       Cursos requeridos por el Colegio.       El Colegio de Ciencias no especifica las electivas.
5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa	Coherente	

<b>Categoría de análisis:</b>	<b>Estructura del Plan de Estudios</b>			<b>Comentarios</b>
<b>Evaluación</b>				
6) Los objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	
7) El perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe			
8) El perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica	No existe			El catálogo general no lo especifica.
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)		No son claros		
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Existe			

11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso.
12) Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios	Existen			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada curso.
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	
14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen			
15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente				

**Tabla 3.4.** Análisis del plan de estudios de música de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR).

## UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE LAS ANTILLAS

Grados que otorga:

1. Bachillerato en Artes en Música
2. Bachillerato en Artes en Educación Musical

<b>Categoría de análisis:</b>	<b>Descripción del Plan de Estudios</b>	
	<b>Análisis</b>	<b>Comentarios</b>
1) Descripción General del Programa	Adecuado	Catálogo 2009 – 2011
2) Facultad / Departamento	1. Departamento de Teología y música 2. Departamento de Teología y música	
3) Duración y estructura de la carrera		
3.1) Número de semestres/años de la carrera.		Cada semestre tiene 15 semanas de duración.
3.2) Número de créditos previstos por semestre, seriación, secuencia y ponderación de los contenidos		El catálogo general no lo especifica.  Se establecen los títulos de los cursos, su codificación, descripción, créditos y secuencia a lo largo de la carrera.
3.3) Número total de créditos establecidos por el programa	1. 131-139 2. 149	

		Sistema de horas/crédito: Entre 1 a 4 créditos por cada hora contacto (dependiendo del tipo de curso y el nivel).
4) Tipo de cursos/ asignaturas		
4.1) Cursos de concentración	1. 80 2. 67	Cada curso equivale a entre 1 y 6 créditos.
4.2) Cursos de programa general	1. 51 2. 51	
4.3) Cursos electivos	1. 0-8 2. 31	
5) Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa	Coherente	

<b>Categoría de análisis:</b>	<b>Estructura del Plan de Estudios</b>			<b>Comentarios</b>
<b>Evaluación</b>				
6) Objetivos del plan de estudios	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	

7) Perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido	Existe	Es claro	Es coherente con el plan de estudios	
8) Perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica	Existe	Es claro	Es coherente	
9) Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen	Son claros	Son coherentes con el plan de estudios	Mediante entrevista, aplicación de pruebas y audición.
10) El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Existen	Es clara		
11) La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe			Esta información se encuentra en los prontuarios de cada clase.
13) Mecanismos para obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen	Son claros	Son coherentes con el programa	

14) Criterios para la evaluación del plan de estudios	No Existen			
15) Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente	El programa se encuentra inoperante en estos momentos.			

**Tabla 3.5.** *Análisis del plan de estudios de música de la Universidad Adventista de las Antillas (UAA).*

Del análisis realizado de los planes de estudio se desprende en primer término la cantidad variable de créditos que aparece en cada caso, aun en aquellos programas pertenecientes a la misma institución. En una IES el Bachillerato puede constar de 112 créditos, mientras que en otra institución varía hasta 143 créditos. Esta diferencia obedece sobre todo al programa de educación musical, el cual, por sus características particulares, requiere una carga adicional de créditos además de la práctica docente (practicum). Las Maestrías, sin embargo, mantienen una carga de créditos parecidas entre sí: de 32 a 34. Algunas de las IES requieren exámenes comprensivos para culminar el grado de maestría, mientras otras requieren la preparación de un trabajo de investigación.

Son los departamentos o facultades a los cuales están adscritos los programas quienes determinan los cursos de carácter obligatorio, general, de concentración o especialidad, los electivos dirigidos o aquellos de libre selección. Algunos programas están adscritos al Departamento de Bellas Artes (Inter San Germán), al de Humanidades (UPR RP e Inter Metro), al Colegio de Artes y Humanidades (PUCPR), o al Departamento de Teología y Música (UAA).



En términos generales, los programas analizados son satisfactorios en su descripción de las diferentes dimensiones de análisis que contiene la Ficha empleada.

Se puede afirmar que el diseño curricular de los planes de estudio de música en Puerto Rico está bien construido, pues en su mayoría responde a una estructura amplia y bien definida que incluye la secuencia de las asignaturas, la descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza empleados. Así mismo, la evaluación, uno de los aspectos clave en cualquier titulación, está también presente en distintos niveles, aunque no incluye una evaluación del propio plan de estudios.

Asimismo, los planes analizados cuentan con una proyección académica positiva y garantizan una buena formación musical superior en el alumnado que los cursa, tanto en lo específicamente musical como en los contenidos de carácter pedagógico y general (Lorenzo y Latorre, 2010).

# CAPÍTULO 4

---

## PROFESIONALIZACIÓN Y DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE EGRESADOS

**E**l concepto de profesionalización es abordado en este último capítulo del marco teórico desde la perspectiva general de las profesiones liberales, con una revisión del origen y evolución del término, en el primer apartado, que permite su inclusión conceptual en el marco de la profesionalización de la música en Puerto Rico. El segundo apartado perfila la dimensión internacional de los egresados de música de la Isla desde los primeros movimientos migratorios de principios del siglo pasado.

### 4.1. PROFESIONALIZACIÓN

La música ha constituido siempre una actividad fundamental en la vida del ser humano, de su entorno y de su relación con la sociedad. Quienes practicaban esta actividad en la antigüedad cumplían funciones religiosas y sociales que beneficiaban al grupo al que pertenecían y demostraban una vocación y habilidad específicas, bien fueran innatas, valoradas como talento natural o desarrolladas

sobre la base del estudio y la práctica musical de un cuerpo de conocimientos que se podía enseñar y aprender.

Las prácticas musicales se fueron expandiendo a lo largo de la historia en varios planos, primordialmente en el religioso, pero también en el del mecenazgo que patrocinaba a músicos y compositores, en aquellos que desplegaban su talento como juglares o en quienes aprendían y enseñaban sus conocimientos a otros, inicialmente con carácter particular y más tarde como parte de estudios impartidos en catedrales, universidades o conservatorios.

La forma en que las diversas tareas musicales se fueron especializando, particularmente durante el siglo XVIII, reclamó controles de entrada, participación y desempeño en el ejercicio de éstas, exigencias que se convertirían en parte de las cualidades que se espera de una profesión.

La música y otras artes liberales, dentro de las actividades que históricamente se convertían en profesiones, encuentran, no obstante, puntos de divergencia en la medida en que cumplían, en mayor o menor grado, con los criterios que habían establecido otras carreras para hacerse profesionales. En el caso de la medicina y la abogacía, por ejemplo, la naturaleza de su trabajo y la forma en que se constituyen como grupo favorece que se dé por establecido que son carreras de carácter profesional.

Aunque teóricamente es fácil definir el término profesión, la versatilidad de las profesiones y lo acelerado de los cambios en el mundo profesional crean una “frontera difusa” que hace difícil establecer los parámetros que definan claramente la construcción actual del concepto (J. Fernández, 2001).

Se habla de músicos profesionales, pero ¿qué elementos determinan el que una cierta ocupación o carrera sea considerada una profesión?, ¿cómo se profesionaliza una carrera? La discusión de los términos profesión, profesionalismo y profesionalización contribuirá a abordar esta cuestión. Para efectos de este trabajo, se puntualiza aquí que el término músico se refiere a la persona que se

dedica a la música en cualquiera de sus vertientes, sean estas la docencia, la interpretación, la dirección, la composición o cualquier otra área relacionada.

#### **4.1.1. SOBRE EL ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO PROFESIÓN**

Proveniente del latín *professio-professionis*, la palabra profesión, acción y efecto de profesar, contiene en sí misma una doble significación: la de profesar públicamente una creencia o idea (profesión de fe) y la de “hacer profesión”, por la derivación del latín culto *profiteri*. Se encuentran entonces unidos en el significado aquel que declara públicamente, el que es un profesor, quien profesa una convicción, y el profesional, por la vía de la profesión (Silva, 2002).

La trayectoria del término y su uso se remontan a la antigüedad, cuando se vinculaba el término a lo religioso en la tradición cristiana, por la condición de profesar, consagrarse a Dios y obedecer a un ser superior (Weber, 1991).

Spencer (1992) atribuyó a las funciones sacerdotales y eclesiásticas al servicio de funcionarios reales la derivación, por especializaciones, de las diferentes profesiones. Los gobernantes cumplían una labor en la sociedad, principalmente la de proteger la vida. Los sacerdotes, por su parte, quienes en la antigüedad muchas veces ejercían a la par de líderes y médicos, suponían un grupo también privilegiado por su saber y porque podían...”consagrar el tiempo y la energía al trabajo y a las disciplinas intelectuales, requeridos en las ocupaciones profesionales, como en oposición a las otras ocupaciones” (p.318). Estas personas eran seguidas y admiradas por el pueblo, quien no sólo cumplía con las exigencias que les decretaban sus jefes y sacerdotes, sino que contaba sus hazañas, celebraba sus victorias y representaba sus proezas. Spencer va delineando de esta manera la evolución de las profesiones según las diferentes actividades, como las derivadas de las demostraciones del pueblo a sus jefes, donde confluían los que

cantaban y tocaban las alabanzas junto con los que narraban, recitaban o representaban las proezas mediante presentaciones reales pictóricas o escultóricas. Estas actividades, y los que las realizaban, se iban diversificando en la medida que se especializaban, diferenciándose unas de otras en un proceso de subdivisión, desde las más simples a las más complejas, de forma que,

(...) mientras se multiplican las profesiones separándose unas de otras por la producción de subdivisiones, se hacen más coherentes y más claramente deslindadas. El proceso corresponde exactamente a aquel otro por el cual las partes de un organismo individual pasan de su estado inicial de simplicidad, a su estado último de complejidad (p.320).

Profesiones como la música, la danza, el teatro, la pintura, la historia, la literatura, la filosofía, la medicina, la pedagogía, la política y la abogacía encontraron su origen y evolución, según Spencer (1992), en estas actividades de carácter político y eclesiástico.

Es evidente, pues, que si alguna de estas acciones u operaciones a la lealtad política y al culto divino tienen un carácter que recuerda ciertos rasgos de profesionalismo, debe ser considerado como teniendo doble raíz en la organización política y eclesiástica. Es evidente también que si en la diferencia creciente de estas organizaciones gemelas, la organización eclesiástica se desenvuelve de una manera más imponente y más amplia, porque supuesto el ser sobrehumano al que sirve, ve aumentar continuamente el poder que se le atribuye, y porque el culto que se le rinde, en vez de estar limitado a un lugar solo, se extiende a todas partes, las acciones y operaciones profesionales se desenvolverán más especialmente en conexión con la organización eclesiástica (p.317).

Al igual que Spencer, Weber atribuyó a la religión un papel importante en el proceso donde el carácter sagrado de las profesiones fue transferido a otros cuerpos seculares (Dingwall, 2004).

Si bien una gran mayoría de las profesiones se originó durante la Edad Media, el desarrollo del término como se le conoce actualmente proviene de la era postindustrial. La Revolución Industrial y la repartición de tareas y trabajos marcaron el inicio de las profesiones de la manera en que se conocen hoy día. Las profesiones son hoy producto del proceso de la industrialización, que contribuyó a modificar la organización social existente por una de tareas más especializadas.

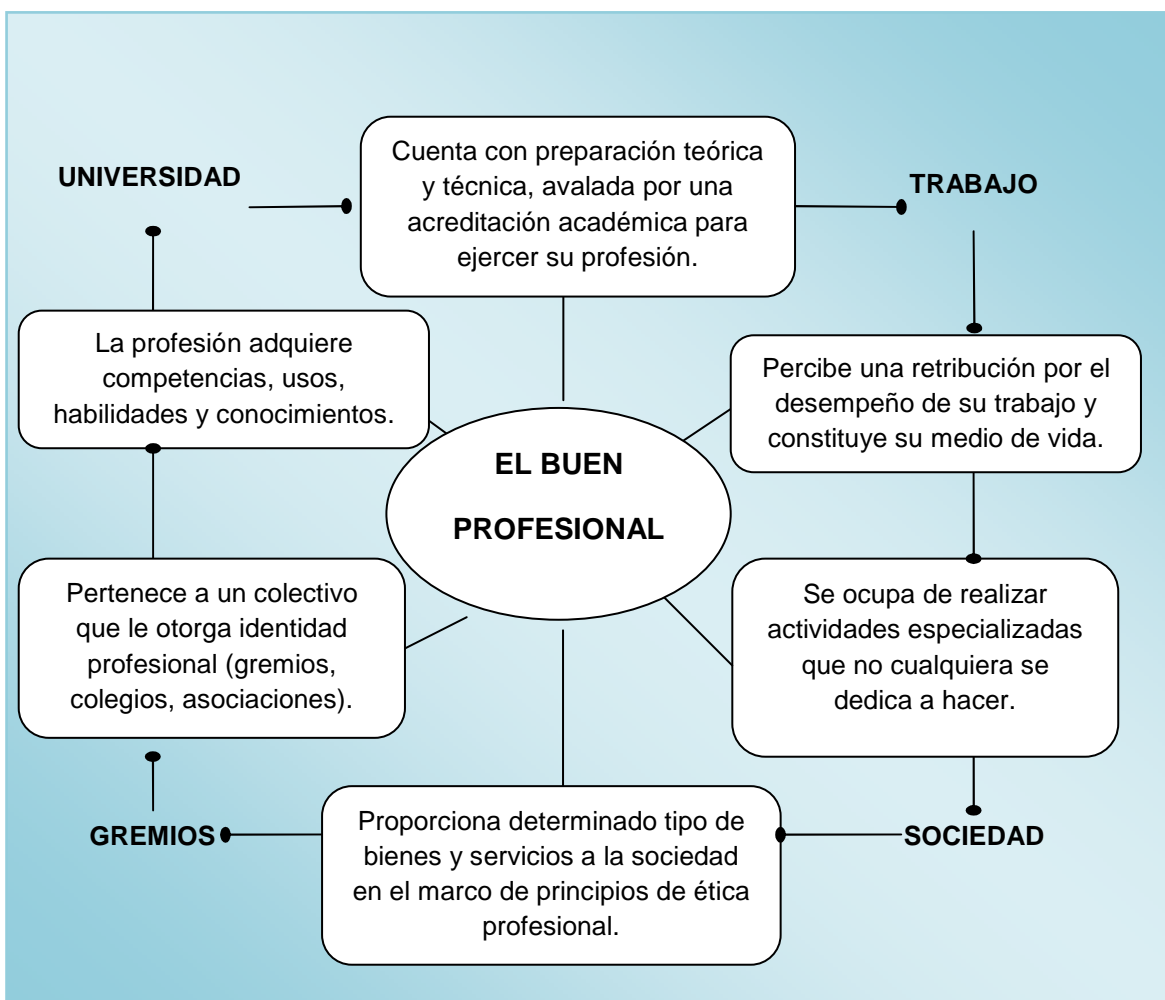
A diferencia de un oficio o una tarea, usualmente transmitida de padres a hijos o de artesanos a aprendices y llevada a cabo en pequeños talleres con poca o ninguna regulación ni representación, por lo menos hasta el siglo XV, cuando comienzan a organizarse los gremios, las profesiones se referían a aquellos trabajos cuyos conocimientos eran adquiridos en universidades y que implicaban un trabajo intelectual, además de mecánico. En principio eran pocas las funciones que se consideraban profesiones y que se enseñaban en universidades (abogacía, medicina, ingeniería). Se les llamaba profesionales a quienes las ejercían. El cuerpo de conocimientos, de carácter más abstracto que práctico, y que era ofrecido en instituciones especializadas, conllevaba la obtención de un título o credencial. La práctica de la profesión era reglamentada por un cuerpo de pares que establecía los códigos de entrada, mantenimiento y comportamiento esperados.

Parsons (1976) distingue una profesión de otros campos en la medida en que, además de ser una disciplina aprendida, tiene un campo práctico y teórico que puede ser transmitido mediante un proceso formal institucionalizado, que existen los mecanismos internos para validar el conocimiento adquirido y la competencia de los individuos formados, y que se puede garantizar el uso socialmente responsable de dicha competencia.

Mientras que Hortal (1994) define profesión como,

(...) un conjunto de actividades ocupacionales en las que de forma institucionalizada se presta un servicio específico a la sociedad por parte de un conjunto de personas específicamente preparadas y facultadas para ello y que se dedican de forma estable a esas actividades obteniendo de ellas su medio de vida (p.14).

García (2006), siguiendo la línea de Hortal (2002), presenta un diagrama de la figura del profesional.



**Figura 4.1.** Elementos que conforman al buen profesional (García, 2006).

J. Fernández (2001) destaca otros elementos del concepto de profesión, como la legitimación, validez y función dentro de la sociedad. Las importantes consecuencias sociales que tienen las profesiones responden a las necesidades específicas del grupo social al cual pretenden servir, que posee unas características históricas particulares y que define sus propias bases de educación y funcionamiento. La profesión, por tanto, como unidad de la sociedad moderna... "condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, encontrándose formalmente establecida y legitimada por el sector social que las ha constituido como tales" (p. 27).

Las profesiones se estructuraron con base en una segmentación de la producción del conocimiento y de su propio ejercicio, ante la necesidad de regular y reglamentar las formas de ejercicio de las habilidades profesionales, buscando legalizar lo escolar como la única forma válida de tener acceso al conocimiento (J. Fernández, 2001).

Los intentos por estudiar las profesiones de una manera más sistemática no ocurrieron hasta el siglo XX. Rodríguez y Guillén (1992) enumeran los autores, trabajos, escuelas de pensamiento y la evolución de los temas de estudio.

- Carr, Saunders y Wilson y su libro *The Professions*. Este trabajo da pie a lo que eventualmente se convertirá en la Escuela Definidora. Las profesiones elaboraban un sistema de formación y control de entrada, además de poseer y aplicar un código de ética.
- Wilensky, Parsons, Goode, Barber y Greenwood, entre otros, configuran la escuela Evolutiva. Las profesiones pasan por unas etapas en su ruta a la profesionalización. El énfasis es en el conocimiento, la pericia y el altruismo hacia la comunidad.
- Ben-David, Hughes, Freidson y Johnson son los primeros autores de la Escuela Revisionista. Los atributos clásicos de las profesiones ya no son vistos como ideales. Inciden las relaciones de aumento de poder,



autonomía, monopolio y dominio sobre otros grupos sociales, ya que, según sus teóricos, las profesiones no servían las necesidades sociales, sino que establecían las definiciones de necesidad para lograr sus objetivos de monopolio económico.

- Abbot, Brint, Larson y Lumann, entre otros, se ocupan de temas centrados en la dinámica y estructuras políticas de las profesiones, el análisis de sus redes de influencia y la relación política con el estado, así como de otros temas relacionados con las profesiones en la sociedad organizada contemporánea.

Con las características de servicio y necesidad social de la labor realizada, se consideró que las profesiones estaban motivadas por el altruismo, a diferencia del otro tipo de motivación del ser humano, el egoísmo, que se relacionaba muchas veces con los trabajos que desempeñaban, por ejemplo, los comerciantes, en quienes se veía el interés personal y particular, independiente del beneficio de los demás (Parsons, 1939).

A medida que transcurrió el siglo XX, las cualidades altruistas y clásicas que inicialmente se dieron al término profesión, adquirieron un tono menos dadivoso, centrándose más bien en el beneficio que se obtiene que en el que se otorga a la sociedad. El desarrollo de las profesiones, y la profesionalización en particular, encuentran como eje central de su existencia las relaciones con la estructura social, las organizaciones y la política, donde “se analizan los procesos y mecanismos políticos con los cuales las profesiones conquistan y mantienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad, en el mercado y en las organizaciones” (Rodríguez y Guillén, 1992, p.14).

Otros elementos que comparten las definiciones del concepto de profesión son las nociones de “monopolio de conocimientos, autonomía y ejecución de un servicio” (Vieira da Cunha, 2003, p 86). Para ejecutar un servicio se requieren conocimientos y competencias adquiridas a través de la formación, la cual:

- Garantiza un monopolio de conocimiento.
- Da acceso a la calificación, al reconocimiento y prestigio profesional.
- Da derecho a ofrecer servicios a la comunidad.
- Es organizada y generada por la profesión.
- Constituye uno de los rasgos característicos de cada grupo profesional (p. 87).

Finalmente, la autonomía,

(...) significa el derecho que los profesionales tienen a organizar y reglamentar sus actividades. Las organizaciones profesionales, a través de códigos de ética y normas de comportamiento, pretenden garantizar la calidad de los servicios ofrecidos. El código de ética está constituido por normas reconocidas por los miembros de la profesión que buscan mostrar su utilidad social, normalizar su actividad y reducir la competitividad interna (Vieira da Cuhna, 2003, p.87)

Como resume Gómez (2005) en su análisis de los trabajos de Etzione, Goode, Moore y Parson, el profesional se distingue del proletariado por su autonomía y mayor control sobre el trabajo, así como la libertad de la cual dispone para emplear sus propios criterios.

Siguiendo el pensamiento de Wilensky, Finkel (1999) indica las etapas que una actividad debe superar para que pueda ser considerada profesión:

- Plena dedicación a la profesión.
- Establecimiento de una escuela o universidad.
- Formación de una asociación profesional.
- Establecimiento de un código de ética.

Inherente al significado de profesión está el beneficio que la sociedad obtiene del servicio prestado, que denota igualmente un grado de utilidad de la labor que se realiza y la vocación de parte del que la presta. Este, a su vez, se beneficia del reconocimiento social que supone pertenecer a un grupo profesional. El término profesión presenta entonces unos componentes relacionados con el carácter vocacional–altruista, el de servicio a la sociedad, el carácter académico-organizativo, y el carácter autónomo y de poder:

- Componente vocacional: inclinación vocacional del individuo al escoger la profesión. Vocación y compromiso hacia el trabajo de parte de la persona que lo ejerce. Idea del deber. Calidad del trabajo prestado.
- Componente social: la necesidad social de ese trabajo. Reconocimiento social del que lo realiza. Asociaciones o gremios que definen la entrada y permanencia de los profesionales. Supone un prestigio el ejercer la profesión.
- Componente académico: cuerpo de conocimientos tanto abstractos como prácticos obtenidos en instituciones especializadas. Credenciales de obtención de títulos. Código de ética.
- Componente económico: se recibe una remuneración por el trabajo prestado. Se convierte en un trabajo a tiempo completo del cual vive el profesional.

El concepto profesión, por tanto, está estrechamente relacionado con el desarrollo de las sociedades y el servicio a éstas. Tiene como base una necesidad social donde la persona que la ejerce depende mayoritariamente de esa función para su subsistencia, requiere de un conjunto de saberes y conocimientos transmisibles de manera formal y sistemática, donde el aspecto intelectual predomina sobre el aspecto mecánico, se organiza en gremios que establecen

criterios de entrada, validación y participación, y se espera de los miembros que la componen un nivel ético de comportamiento.

A pesar de las intenciones de dar al término profesión una definición concreta y fija, ésta resulta aún más difícil cuando se trata de aplicar el concepto a las actividades de carácter social (Ibernón, 2002). El análisis de la profesión debe verse desde el contexto y tiempo determinado, por tanto,

(...) el concepto de profesión *no puede considerarse ni neutro ni científico*, sino que es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral, ya que *las profesiones son legitimadas por el contexto social* en el que desarrollan y por lo que se convierte en un concepto popular, proveniente de una parte de la sociedad, y que se debe estudiar observando la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad (p. 17).

#### **4.1.2. PROFESIONALISMO Y PROFESIONALIZACIÓN**

Vinculado al comportamiento y desarrollo de las profesiones están los términos profesionalismo y profesionalización. Las acepciones asociadas a estos términos incluyen aquellas que relacionan el tipo de conducta que demuestra la persona que ejerce la actividad (actuó de manera profesional), así como a la evolución de una actividad hasta convertirse en una profesión.

Para Durkheim, las corporaciones profesionales tienen la capacidad institucional de administrar la práctica de sus miembros sobre la base de códigos de conducta y establecimiento de responsabilidades ante la comunidad, de esta manera, el profesionalismo es un proceso complejo en donde una ocupación alcanza un número de condiciones o atributos que son esencialmente profesionales (Finkel, 1999).

Aunque acepta que sería demasiado simplista interpretar el proceso de profesionalización sólo por el servicio prestado, Tenorth (1998) lo define como

(...) un conjunto de procesos históricamente analizables, por medio de los que un grupo de profesionales demuestra su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo a otros profesionales concurrentes con la ayuda del Estado: es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas aceptados socialmente (p. 82).

Tomando en cuenta esos parámetros, en las profesiones educativas Ramírez (2006) resume aquellas características atribuidas a las profesiones educativas y la profesionalización. Enmarcada dentro de la visión *clásica* se encuentran las siguientes características:

- Un cuerpo de conocimientos fácilmente especificado, pero difícil de conseguir.
- El campo se expande con esfuerzos credenciales.
- Interés público destacado teniendo en cuenta el papel de educadores, maestros, profesores, pedagogos, etc.
- Poder significativo que, a nivel institucional, es posible encontrar, aunque no resulta tan obvio como en otras profesiones provistas de colegios profesionales.
- Regulación gubernamental fuerte.
- Percepción pública constatable de que las profesiones educativas cumplen una función de interés público.

En cuanto a los elementos de carácter *burocrático*, están los siguientes:

- Se selecciona mediante exámenes.
- Existencia asegurada a perpetuidad.
- Estimación social.
- Remuneración fija.
- Escalafón más o menos automático (p.282).

Como se ha visto, las profesiones en sí mismas constituyen una fuente de poder social y un proceso estrechamente relacionado con los procesos de cambio social y la especialización del trabajo (Caride, 2002).

Para M. Fernández (2001), las profesiones, en especial las docentes, con su cuerpo de conocimientos y cualificaciones, deben considerarse...”como forma y fuente de poder económico y social, del mismo modo que lo son la propiedad y la autoridad...” (p.153). Destaca este autor la importancia y el poder del conocimiento, lo que representa tener cualificaciones y el hecho de que las profesiones alteren la relación entre las organizaciones y el trabajo. “Mientras que la propiedad y la autoridad suelen imponerse sobre el trabajo no profesional,... el trabajo profesional, por el contrario, suele ser quien se impone a las organizaciones, como sucede en las instituciones (escuelas, hospitales, administraciones)” (p. 153).

Friedson (2001) comparte esta visión al referirse al profesionalismo, en su nivel más elemental, como “*a set of institutions which permit the members of an occupation to make a living while controlling their own work*” (p.17). Este autor continúa su exposición advirtiendo de las dos ideas generalizadas sobre profesionalismo: la creencia de que es un tipo de trabajo tan especializado que resulta inaccesible al que no posea el entrenamiento y la experiencia; y que este trabajo no puede ser estandarizado o racionalizado, lo que resulta en una posición de considerable privilegio.

Dado el hecho de que parte fundamental de la práctica profesional tiene que ver con el modo en que se desempeñan los miembros del grupo de trabajadores, una de las formas que se utiliza para reglamentar las profesiones son los códigos de conducta, de ética o deontológicos, los cuales recogen en sus principios las normas que se espera cumplan los miembros que componen el colectivo o colegio profesional, de manera que puedan auto regularse y determinar estatutos de entrada y permanencia en el grupo.

En el ejercicio de la profesión, la ética es un renglón importante en la medida en que es “la disciplina que tiene por objeto determinar el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de una profesión” (García, Sales, Moliner y Fernández, 2009, p. 201). Pantoja (1998) define un código deontológico como “aquel que describe las normas generales, basadas en valores éticos comúnmente aceptados, del comportamiento esperado de un grupo de profesionales al que hace referencia” (p. 42).

La diferencia entre un código deontológico y un reglamento es explicada por Vilar (2000) del siguiente modo:

Un código deontológico es un marco de comportamiento moral de carácter orientativo al que el profesional se acoge de forma voluntaria porque comparte el compromiso que emana de sus postulados. Se trata de un texto que se orienta hacia la justicia, y lleva implícita la vinculación a determinados principios morales.

Un reglamento es un conjunto de principios de carácter normativo y obligatorio, que regula una práctica o una situación determinadas. Se trata de un texto que se orienta hacia la legalidad y lleva implícita la necesidad de orden y normativa.

Mientras que el primero es orientativo y comporta la voluntad de acogerse a él, el segundo es normativo y conlleva la obligatoriedad de

cumplirlo. En el primero, una posible sanción es de carácter moral, mientras que en el segundo toda sanción es de carácter legal (p. 281).

Ya sea a través de un reglamento, un código de ética o un código deontológico, las profesiones, en especial las de carácter social, llevan a cabo sus funciones de forma tal que las actuaciones de sus miembros vayan acorde con lo que se espera de ellos en el desempeño de sus tareas, lo que determina en parte su profesionalización.

### **4.1.3. PROFESIONALIZACIÓN DE LA MÚSICA**

#### **4.1.3.1 Artes liberales**

En la antigüedad, la música se impartía como parte de la enseñanza del *Quadrivium*, junto con la aritmética, la geometría y la astronomía. Precedían a estos estudios los del *Trívium*: gramática, dialéctica y retórica. Estas siete disciplinas eran consideradas como artes liberales. Se referían al cultivo, por parte del hombre libre, de conocimientos científicos e intelectuales, en oposición a las destrezas ocupacionales de las artes mecánicas o serviles. El término era empleado en la Edad Media para designar este conjunto de conocimientos en las escuelas catedralicias. Aunque relacionado en un principio con el término libre, en el siglo VI Casiodoro sugiere que *liberalis* se enfoca hacia el término libro, o sea, las disciplinas que debían aprenderse mediante el estudio en libros. El trívium va perdiendo fuerza y en Renacimiento se transforma en los *studia humanitati*, eliminando la lógica del programa de estudios y añadiendo las disciplinas jurídicas y artísticas (Enciclopedia filosófica, 2008). En el siglo XIII se introduce una nueva categoría de artes: las artes científicas, quedando las artes liberales identificadas con las bellas artes.



Como profesión liberal, Parsons (1976) plantea algunos interrogantes relacionados con las artes, en el sentido de que no corresponden necesariamente a los procesos de profesionalización que reflejan ciertas carreras, como por ejemplo la medicina o el derecho. En las profesiones liberales, los aspectos intelectuales e investigadores constituyen una parte fundamental de estas disciplinas, por encima de la parte técnica, más propia de las artes mecánicas, por lo que el grado de profesionalización de los artistas, por ejemplo, presenta un aspecto crítico en más de un sentido: el elemento habilidad suele predominar sobre el intelectual e investigador, en muchos casos el músico no necesariamente desempeña su función como medio de subsistencia único y se puede considerar a veces como empresario independiente que vive de la venta de su producto, en este caso su talento o habilidad. Aún en las orquestas sinfónicas, sobre todo las auspiciadas por las ciudades o municipios, donde rigen criterios de entrada, conducta y permanencia, los elementos arriba mencionados se presentan indistintamente, dificultando establecer los criterios de profesionalización en el sentido específico que se ha impuesto a otras ramas liberales.

Otro elemento que destaca y que puede contribuir a la percepción distinta que reciben los músicos en comparación con otras carreras es el aspecto vocacional. Si bien la música es uno de esos “casos de profesiones vocacionales...donde podemos encontrar personas “privilegiadas” que han logrado convertir su don en profesión” (Barón, 2001, párr. 2), no menos cierto es que ese “privilegio” ha sido conseguido con esfuerzo, dedicación y horas de estudio y práctica, por lo que se le debe trasladar a esta profesión “todas las prerrogativas de cualquier otra” (párr. 10).

En este contexto, la profesionalización de la música y la consideración de músicos como profesionales suscitan algunas preguntas en cuanto a su categorización. La diferencia en la forma en que se constituyen las artes como profesión de ninguna manera debe interpretarse como falta de profesionalismo en ellas. A día de hoy, la música es parte de programas de universidades y

conservatorios con un cuerpo de conocimiento, de práctica y de investigación que permite alcanzar grados doctorales académicos y de ejecución en universidades y conservatorios superiores. Las Maestrías y Doctorados, muy en particular en educación musical, propician la elaboración de trabajos de investigación que aportan solidez y credibilidad académica a la profesión desde diversas aproximaciones, ampliando los ámbitos de estudio y el alcance de los trabajos empíricos. Se ha actualizado la oferta académica de las universidades para incluir la enseñanza formal en áreas de reciente demanda: mercadeo, administración de la música, gestión cultural, etc., lo que amplía aún más la gama de opciones profesionales dentro de la música.

#### **4.1.3.2. Las profesiones de la música**

Hacer música ha constituido una actividad propia de los pueblos y ciudades en prácticamente todas las culturas conocidas. Era parte de la vida de distintas sociedades y una forma de tradición oral de la historia y vida de las comunidades. El hombre cantaba mientras trabajaba y la madre arrullaba a sus hijos con nanas, los niños jugaban y aprendían cantando las canciones de su folklore.

Desde la Antigüedad, filósofos y estudiosos reconocían de la música sus propiedades y el beneficio de su uso y transmisión. Tanto Platón como Aristóteles y Boecio escribieron sobre música en sus tratados y escritos, estableciendo, desde la perspectiva intelectual que los caracterizaba, la importancia que supone la música para las personas y las sociedades.

En Occidente, en la Edad Media, la Iglesia constituyó la mayor fuente de actividad musical, utilizándose ésta para liturgias y actividades religiosas. Durante los diez siglos que conformaron este período, la música, tanto religiosa como profana, fue evolucionando desde su carácter vocal monódico a uno polifónico con variedad rítmica y uso de instrumentos. Los trovadores y juglares llevaron su poesía, música, instrumentos, y drama a distintas partes de Europa. La escritura

musical se fue imponiendo como necesidad de transmitir la música de manera más uniforme (Alsina y Sesé, 2006).

En el Renacimiento, los compositores alternaban sin problema entre temas profanos y sacros. El arte se valora en sí mismo, sin el sometimiento a lo religioso. En el campo musical, “el nuevo músico no es valorado como un vulgar intérprete, como los juglares medievales, sino como un creador que tiene una tarea noble” (Alsina y Sesé, 2006, p. 33). La figura del compositor e intérprete va tomando protagonismo.

La música estuvo regulada por los mecenas durante largo tiempo, ya que patrocinaban a los músicos de forma tal que estuvieran a su disposición para la composición e interpretación de obras. En 1585 existían instituciones musicales, como la Congregación de músicos en Roma, de la Academia Nacional de Santa Cecilia, y el Coro de la Capilla Sixtina, que controlaban el derecho al acceso a la profesión musical, en la instrucción de los músicos y la publicación de la música.

En el Barroco los músicos eran contratados como maestros de capilla o de concierto, como músicos de las diversas casas de ópera que se desarrollaron durante esa época, o en las cortes, tocando en conjuntos de cámara para el deleite de los nobles o monarcas que los financiaban.

Hoy en día las actividades relacionadas con la música ofrecen una variedad de opciones en las cuales se pueden desarrollar las condiciones para hacer de ellas tanto una profesión como un negocio propio. Ya no se trata sólo de interpretar o componer, como antiguamente se percibía a un músico. La industria musical actual incluye parcelas más especializadas entre las que se encuentran compositores, críticos de música, directores de vídeos musicales, fabricantes de instrumentos, periodistas musicales, productores de música, profesores, ingenieros de sonido, músicos de sesión, musicólogos, arreglistas, solistas y otros (Rodríguez, 2002).

El desarrollo acelerado de los medios de comunicación y la tecnología han aumentado las alternativas laborales a los músicos profesionales, que toman mayor

control de su profesión y tienen más autonomía de su carrera (Hopkins, 2008), lo que lleva “de la idea tradicional del negocio de la música al concepto moderno del negocio del músico, un agente libre y autosuficiente, empresario a la cabeza de su propio negocio” (párr. 2). A diferencia de otras profesiones, sin embargo, la música no tiene un camino predefinido cuando culmina la etapa académica, existiendo diversas alternativas y rutas profesionales, convirtiendo la vida del músico en una interdisciplinaria (Hopkins, 2008).

La diversificación de las actividades musicales es cada día mayor a medida que, como trabajo, permite hacer de esta actividad una en que se pueda depender exclusivamente de ella para la subsistencia, ya que es una de las profesiones en que la actividad nunca termina y es diaria, pues hay que mantener las destrezas prácticas en ensayos, conciertos los fines de semana, etc. Se es músico toda la vida, no existe la jubilación.

Para Rodríguez (2002), son profesionales aquellos individuos que se ganan la vida con la música. Sin embargo, trazar una línea específica donde se establezcan las actividades profesionales de la música no es tan sencillo como parece. Esta autora presenta un esquema donde se desglosan diversas actividades que constituyen el quehacer musical profesional, sugiriendo dos grandes grupos en los cuales se dividen estos profesionales: los que intervienen directamente con la producción del sonido y los que intermedian entre este grupo y los oyentes (ver Figura 4.2.).

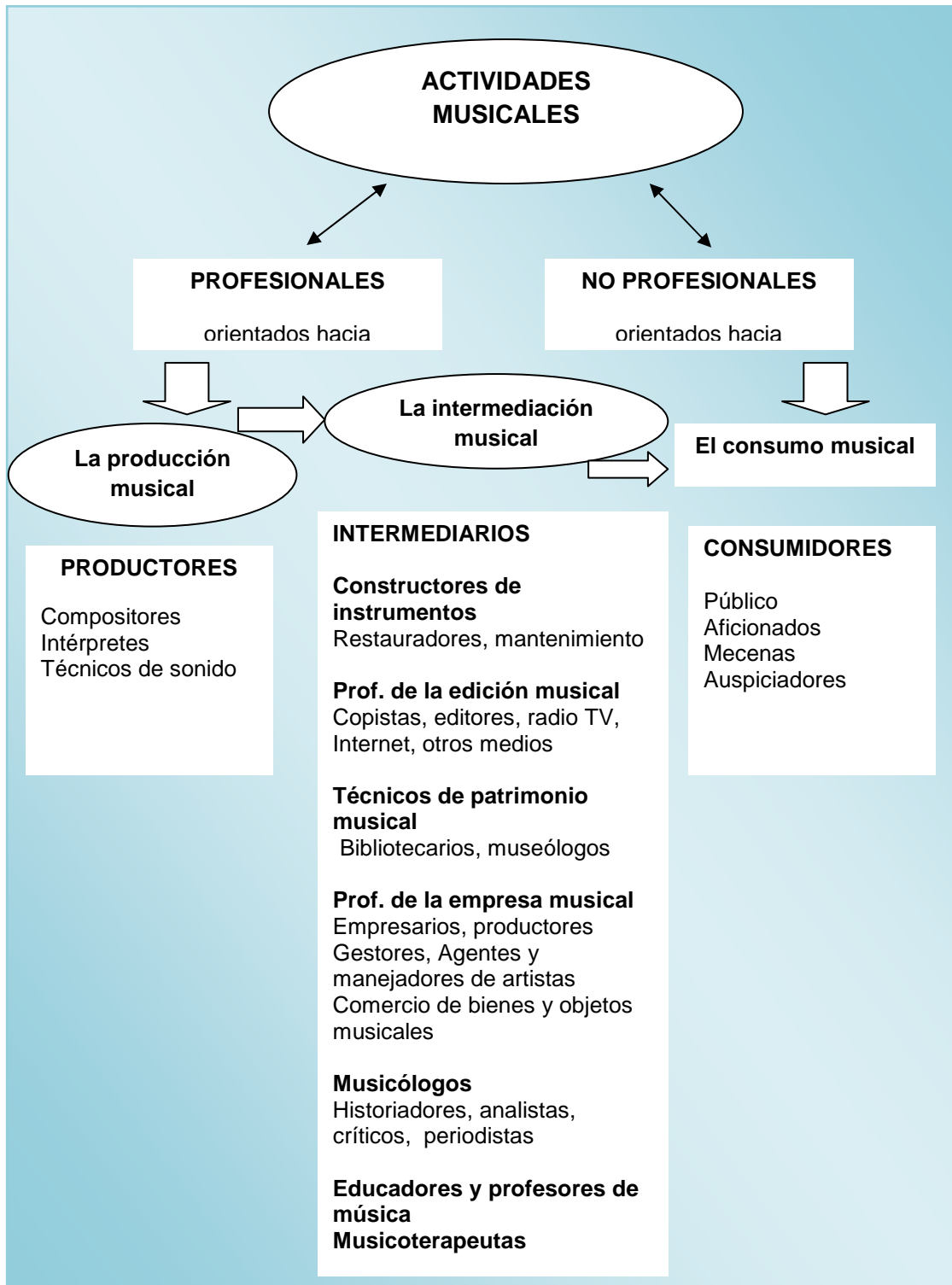


Figura 4.2. Actividades profesionales musicales (Rodríguez, 2002).

Algunas de las áreas profesionales relacionadas con la música (docencia, agrupaciones musicales) se rigen por códigos de conducta, colegiación, etc. de sus miembros y requisitos específicos de entrada, permanencia y participación. Existen colegios y organizaciones para una gran variedad de intereses musicales (educación, ejecución, mercadeo, promoción, etc.), en los que sus integrantes adquieren conocimientos, se mantienen actualizados y mejoran su profesión.

Por ejemplo, para ejercer como docente en música, es de uso común el requisito de aprobar las diversas pruebas que se administran para garantizar la capacidad del aspirante de llevar a cabo las funciones propias de la actividad profesional. Sin embargo, no todos comparten la idea de que la educación musical suponga una profesión. Jones (2007) indica que la educación musical, de la manera en que hasta ahora es llevada a cabo por la mayoría de los maestros en las escuelas de EEUU, no se debe considerar una profesión, sino, más bien, una ocupación. Varios puntos argumenta este autor para llegar a esta aseveración, entre ellos, la falta de una verdadera organización educativa y de una escala de ascensos en la profesión, además de que los que controlan la práctica del magisterio y su desarrollo profesional están evitando el desarrollo de niveles de pensamiento más profundos entre los maestros de grados primarios y secundarios.

#### **4.1.4. PROFESIONALIZACIÓN DE LA MÚSICA EN PUERTO RICO**

Puerto Rico es un país musical que se fue desarrollando y enriqueciendo a lo largo de siglos con la influencia de las culturas indígena, española y africana, las cuales imprimieron el carácter mestizo y criollo que definen las diferentes manifestaciones musicales puertorriqueñas. A la llegada de los españoles a la isla de Boriken en el siglo XV, la población indígena contaba con actividades sociales que incluían el uso de instrumentos musicales nativos, algunos de los cuales se

incluyen hoy como parte de la instrumentación de muchos de los géneros musicales autóctonos (Thompson, 1993).

El contacto con la cultura africana en el siglo XVI es responsable de los primeros géneros musicales “globales/ trasatlánticos”. El esclavo de la región occidental de África trae consigo los cantos, ritmos y rituales que, junto con instrumentos adaptados a los materiales encontrados en la Isla y las tradiciones musicales de la España y Europa de la época, conforman el panorama musical puertorriqueño (Allende, 2010).

La práctica musical profesional se va estableciendo desde el siglo XVIII con, entre otros afro-puertorriqueños, las figuras de Domingo Andino y José Campeche, como organista, oboísta y maestro de música; en el siglo XIX con Juan Morel Campos y Julián Andino en el desarrollo de la danza puertorriqueña; y en el siglo XX con la fusión y comercialización de géneros musicales afro-norteamericanos y caribeños junto a las prácticas culturales africanas de la Isla y la diáspora trasatlántica (Allende, 2010).

El gobierno español de la Isla en el siglo XIX ofrecía becas a jóvenes interesados en continuar estudios musicales en Europa, ya que, al igual que con otras disciplinas académicas y científicas, aquellos estudiantes que deseaban proseguir estudios especializados debían hacerlo en la metrópoli o en Europa. Esta práctica de becar estudiantes talentosos quedó eliminada con la llegada del nuevo gobierno norteamericano (Dower, 1983). Esta autora, sin embargo, sostiene que la invasión norteamericana no detuvo la actividad musical en Puerto Rico, a pesar de la creencia generalizada de que el periodo inmediato a la Guerra Hispanoamericana interrumpió la producción artística y el trabajo de compositores, lo que Callejo (1915, p.57) calificó como “la paralización, ya no el retroceso, del desenvolvimiento artístico cuyo progreso se había efectuado tan notablemente en la Isla.”

La percepción de Callejo se mantuvo durante décadas, en parte debido a su continua referencia en artículos posteriores. El cambio de soberanía ocurrido entre

dos culturas tan diferentes como la española y la anglosajona contribuyó a un desasosiego generalizado en aspectos sociales, económicos y culturales. Sin embargo, varios autores, incluyendo al propio Callejo (1915), destacan la cantidad de bandas escolares, agrupaciones musicales y conciertos que se llevaban a cabo durante el periodo inmediato a la ocupación norteamericana (Dower, 1983; Fitzmaurice, 1970; Malavet 2002; Muñoz, 1966), lo que parece indicar que la actividad musical no se paralizó completamente.

El nuevo gobierno implantó sus usos sociales. En pocos casos de la historia la fuerza conquistadora adopta las maneras y costumbres del conquistado (Callejo, 1915). Mientras con España se mantenía una relación estrecha entre iglesia y Estado, la política de EEUU en este sentido propugnaba la separación entre ambas esferas, situación que provocó, entre otras cosas, la anulación de los subsidios públicos relacionados con las artes eclesiásticas (Callejo 1915; Dower, 1983).

A principios del siglo XX la Isla contaba con una cultura musical rica, variada, universal y autóctona. Compositores, intérpretes, directores de coros, bandas y orquestas se desenvolvían igualmente entre la música de tradición occidental, aprendida con maestros en la Isla y en el exterior, y los géneros nativos de danza, bomba, plena y música campesina, reclamando su espacio entre las comunidades, las fiestas de pueblo o las salas de teatro. Organizaciones como la Sociedad Filarmónica, la Sociedad de Conciertos y otras academias de música ya se habían comenzado a constituir desde la primera mitad del siglo XIX. Diversas compañías de ópera y zarzuela se presentaban en la Isla para un público ávido y conecedor. El cultivo de la música, según Fitzmaurice (1970), estaba ganando *momentum*.

Los primeros años del siglo XX se caracterizaron por el desarrollo de las bandas de música, bandas escolares, de bomberos y municipales, la canción campesina, los dúos y voces de serenatas (Malavet, 2002).



#### **4.1.4.1. Gestión y apoyo gubernamental a la música en Puerto Rico**

El gobierno de Puerto Rico impulsó varias políticas públicas para fomentar la gestión, apoyo y financiación de la música, a través de legislación que favoreció la creación de entidades y corporaciones musicales, especialmente durante los años cincuenta del siglo XX. El Instituto de Cultura Puertorriqueña (ICP) fue fundado en 1955 como corporación pública para el estudio, conservación, divulgación y enriquecimiento de la cultura puertorriqueña, incluyendo la música entre las áreas artísticas y culturales que representa. El programa de música comprende en esta institución, entre otros:

- El apoyo a proyectos de instituciones e individuos (músicos, compositores y educadores).
- La conservación del patrimonio musical puertorriqueño.
- La formación de del público y de los artistas de la música.
- La difusión de las creaciones e interpretaciones musicales de los artistas puertorriqueños.
- La administración y coordinación de las presentaciones de la Banda Estatal de Puerto Rico.
- Actividades y festividades anuales en el campo de la música (Harvey, 2006, p. 159).

La presencia en la Isla del músico de ascendencia puertorriqueña Pablo Casals propició el ambiente necesario para el desarrollo y creación de tres de las más significativas actividades y entidades musicales del país, las cuales se organizaron en principio bajo la Corporación de las Artes Musicales:

- El Festival Casals Inc, creado en 1956 bajo tutela público-administrativa.
- La Orquesta Sinfónica de Puerto Rico, fundada en 1957 en carácter de organización adscrita al Festival Casals, Inc, y eventualmente organizada como la Corporación de la Orquesta Sinfónica de Puerto Rico (COSPR), pública en 1980.
- El Conservatorio de Música de Puerto Rico, establecido en 1959 de acuerdo a la Ley 35.

Otros programas especiales administrados por la Corporación de las Artes Musicales son el Programa de Orquestas Sinfónicas Juveniles (POSJ) así como la asistencia económica de ayuda a estudiantes para la realización de estudios o participación en eventos internacionales.

Para integrar en una sola agencia los diversos grupos dedicados a las actividades artísticas, se creó en 1980 la Corporación de las Artes Escénico Musicales (CAEM), con el propósito de coordinar e integrar los esfuerzos de los programas gubernamentales que reunían, entre otras, al Festival Casals Inc, la Compañía de Variedades Artísticas de Puerto Rico, el Museo Pablo Casals, El Festival Interamericano de las Artes y el Festival de la Orquesta Sinfónica Juvenil de las Américas (FOSJA).

La CAEM está facultada, además, para establecer las normas y reglamentos que garanticen la participación y contratación de artistas puertorriqueños en actividades para las cuales se hayan contratado artistas o grupos que no sean de Puerto Rico, y para avalar la música típica de Puerto Rico de forma que constituya parte significativa del acervo cultural del país (Harvey, 2006).

Sobre este último aspecto, cabe señalar que en 2004 se crea la Ley 223, conocida como la Ley de Nuestra Música Puertorriqueña, con el fin de incentivar la participación de la música puertorriqueña en las actividades financiadas por entidades gubernamentales o municipios, de manera que,

(...) en toda fiesta patronal, festival artístico o cualquier otro evento musical en el cual haya variedad de géneros musicales, en el que la rama ejecutiva del gobierno o cualquier corporación pública o municipio aporten la totalidad del coste de la actividad o 10 mil dólares o más, la correspondiente dependencia gubernamental está obligada a reservar una participación justa y razonable a los diferentes exponentes de la música autóctona puertorriqueña (Harvey, 2006, p. 380).

La ley fue enmendada posteriormente, cambiando su nombre a la Ley de la Música Autóctona Tradicional Puertorriqueña, la cual establece como música autóctona tradicional, según lo define el ICPR, los géneros de música campesina y sus variantes, la danza, la bomba, la plena y sus bailes históricamente conocidos. El reglamento subsiguiente establece las normas que persigue esta ley, al requerir que toda Agencia y Entidad Gubernamental y los municipios deberán utilizar

(...) al menos 30% de su presupuesto para contrataciones artísticas musicales, en la contratación de músicos o agrupaciones de Música Autóctona Tradicional Puertorriqueña. Esto será así cuando la actividad sea realizada por la propia entidad gubernamental ó cuando se contrate los servicios de un promotor o productor independiente. Este Reglamento también dispone que cuando la entidad gubernamental auspicie una actividad musical realizada por una entidad externa, deberá utilizar el 30% de la asignación para contratar artistas e intérpretes de Música Autóctona Tradicional Puertorriqueña (ICP, 2010).

Aquellos municipios que no cumplan con la ley están expuestos a sanciones y multas. Es necesario señalar que a día de hoy dicha ley está siendo reevaluada, ya que, tanto la definición de música autóctona tradicional como el porcentaje de participación de ésta en las actividades públicas han sido objeto de controversias

de parte de promotores, de los alcaldes de los municipios y de los propios músicos interesados. Este asunto se ha convertido en una discusión compleja, ya que “envuelve tanto la problemática de las oportunidades laborales para los músicos, como un asunto de legitimación simbólica de los géneros tradicionales, así como de otras prácticas musicales que no están cobijadas por la ley” (Quintero, 2009).

#### **4.1.4.2. Vida musical en la Isla**

La considerable cuantía de talento local e internacional que se presenta en las salas puertorriqueñas, así como la trayectoria de artistas locales y la presencia musical en la vida social de la Isla, ha sido documentada en los trabajos de diversos autores a través de los años. Se tiene constancia de la variada oferta musical en la sociedad puertorriqueña, las aportaciones de compositores y la exposición de intérpretes gracias a las reseñas en periódicos locales, artículos en revistas y publicación de libros que han venido ilustrando diferentes críticos o historiadores. En este sentido, el trabajo de Fernando Callejo (1915) constituye una de las primeras publicaciones donde se recoge la vida y obra de muchos de los músicos conocidos en esa época.

Thompson (1980), por su parte, recoge las instancias musicales que figuraban en los periódicos y revistas del periodo colonial español, desde la llegada de la imprenta en 1806 hasta 1898, año de la ocupación norteamericana. En este trabajo se destacan las variadas y muchas presentaciones musicales de la época, incluidas las religiosas, seculares, los bailes, las retretas y los artículos biográficos, piezas cortas, canciones, conciertos y anuncios.

Figuroa de Thompson (1975) presenta una bibliografía anotada de los escritos sobre música desde 1844 a 1972. En esta bibliografía se incluyen 304 referencias de libros y capítulos de libros, disertaciones y artículos de revistas. También de los esposos Thompson y Figuroa de Thompson (1991), a manera de extensión al trabajo descrito anteriormente, se encuentra una bibliografía sobre

música y danza desde el tiempo de la colonia española hasta la época moderna, que incluye 995 referencias en los campos de la música y el baile en la Isla.

En un recuento de las actividades culturales desde 1898, Dower (1983) destaca la presencia de compositores, intérpretes y organizaciones culturales, tanto locales como internacionales, que enriquecían con sus producciones la vida cultural puertorriqueña, y reseña las aportaciones musicales de varios compositores e intérpretes puertorriqueños que engalanaron el panorama musical y artístico de la Isla durante los primeros años tras la ocupación norteamericana.

Por su parte, Matilla (1992) recoge la crítica musical entre 1946 y 1959, escrita por él y publicada en los periódicos locales de la época.

Thompson y Schwartz (1998) hacen lo propio con las fechas de 1957 a 1992, presentando en un volumen aquellos artículos y reseñas que los autores escribieron y publicaron en los periódicos del país durante estos años.

Thompson (2002) repite su interés hacia el trabajo musical de la Isla al editar en inglés una antología de escritos que describen la escena musical de Puerto Rico desde el siglo XV al XX.

Es importante destacar que en la gran mayoría de los casos es la música conocida como “clásica” la que se reseña en estos trabajos de recopilación, sin que eso signifique que no hubiera otras manifestaciones en el panorama musical en la Isla. Los trabajos de Díaz (1998), Malavet (1987, 1988, 1990, 2002) y Quiñones y Romero (2003), entre otros, tratan sobre las expresiones musicales de carácter popular, tradicional y folklórico así como de sus compositores e intérpretes.

#### **4.1.4.3. Música en las escuelas**

La música era parte integral de las actividades escolares de los niños puertorriqueños desde la época española. El currículo de clases incluía tiempo para actividades musicales tanto en las escuelas como en los colegios. En éstos últimos

se ofrecía, desde 1837, enseñanza de música vocal e instrumental y desde 1847 -a través de la Ley de Instrucción Pública- se reguló la enseñanza de música en las escuelas.

A través del material recopilado y publicado desde 1940 en libros de canciones y juegos infantiles, se destacaba la actividad musical en la Isla (primordialmente vocal) en grados primarios. Como no existía un programa formal de música, se recurrió al uso de la Escuela del Aire para transmitir por radio programas musicales y actividades a los niños de estos grados (Inglefield, 1962).

El programa de educación musical del Departamento de Instrucción Pública (ahora DE) se formalizó en 1947 bajo la supervisión de María Luisa Muñoz. El currículo para el nivel primario incluía canto individual y grupal, experiencias rítmicas, audiciones (escuchas) musicales, canciones y bailes folklóricos, así como enseñanza de instrumentos de banda desde el 5to grado (esto de forma opcional). En el nivel superior se ofrecían clases de música general (apreciación y canto), así como coro, banda e historia de la música de forma electiva.

Destaca Inglefield (1962) que en 1957 había 53 maestros de música y 4 supervisores para 34 distritos escolares. Dos cosas resaltan sobre este dato, primero el hecho de que en esa fecha aún no se habían establecido formalmente los programas de música en las universidades de la Isla, por lo que se puede deducir que la instrucción formal de estos maestros correspondía a instituciones extranjeras, como fue el caso de la primera supervisora de música de la Isla, quien obtuvo su preparación de la Universidad de Columbia (EEUU); a certificaciones o cursos obtenidos de las IES antes de que se formalizaran los programas de música; o al uso de maestros con disposición o experiencias musicales previas, aunque no tuvieran titulación especializada en música. En segundo lugar, llama la atención la cantidad de supervisores (4), para sólo 53 maestros, lo que, por un lado, supone una comunicación y relación profesional más cercana y directa entre maestros y supervisores, y, por otro lado, contrasta sobremedida con los datos actuales, que dotan a un Supervisor General de Bellas Artes, que puede ser

especialista en arte, danza, música o teatro, para los alrededor de 1,164 maestros de las cuatro especialidades, incluyendo los 725 maestros de música, distribuidos en 89 distritos escolares.

Los primeros libros de canciones infantiles fueron el producto del trabajo de recopilación y composición de puertorriqueños, especialmente de mujeres músicos y maestras, graduadas en importantes universidades estadounidenses y de conservatorios en Europa. Leonor Figueroa Sanabria, Genoveva de Arteaga, María Cadilla de Martínez, Haydeé Morales y Monserrate Deliz, entre otras, fueron pioneras en el desarrollo de material educativo musical, preparación de currículos escolares, administración y supervisión de programas de música, y escritos de artículos en revistas profesionales. Allena Luce fue la primera maestra de música norteamericana de significativa importancia para Puerto Rico. En 1970 un Manual y Guía para maestros de música de escuela elemental se publicó por el Programa de Bellas Artes, bajo el entonces Departamento de Instrucción Pública, con el fin de “conseguir que el niño ame la música” (DIP, 1970).

Ya en 1946 se habían instituido tres escuelas especializadas, llamadas Escuelas Libres de Música, donde los estudiantes aceptados mediante pruebas de aptitud recibían instrucción musical gratuita, que incluía teoría, participación en agrupaciones musicales y enseñanza individualizada de instrumento o voz. Actualmente hay siete de estas escuelas que a través de toda la Isla brindan sus ofrecimientos musicales de forma gratuita a aquellos jóvenes que cumplan con los requisitos de entrada.

La necesidad de preparar maestros de música incide en la organización de programas académicos conducentes a grados universitarios (cursos básicos, certificaciones y Bachillerato) desde 1960. Con la creación de los primeros programas de educación superior el proceso de profesionalización de la música en la Isla se va solidificando, adquiriendo el matiz de lo que es actualmente. La formación teórica y técnica de la disciplina, transmitida de una manera

estructurada, funge como uno de los pilares que ilustra lo que debe ser una profesión.

La demanda por programas de música provoca que la oferta académica universitaria se amplíe y perfeccione (ver capítulo 3). Así, por ejemplo, el Conservatorio capacita músicos para la Orquesta Sinfónica, el Festival Casals y maestros de escuela y la música se va convirtiendo en una opción de carrera profesional con la cual “ganarse la vida”.

Las carreras que ofrecen las instituciones de educación superior en Puerto Rico, incluyendo las de música, están avaladas por años de estudios y sus programas son reconocidos y acreditados tanto por instituciones nacionales como internacionales. La obtención de un grado académico en cada una de ellas significa haber completado satisfactoriamente todos los requisitos que la institución ha establecido para el logro del mismo. Tanto el conservatorio como las universidades destacan entre los objetivos de su oferta académica, indicados en los catálogos generales, que el estudiante de música “alcance su máximo potencial y desarrollo profesional” (CMPR, 2010, p. 25), así como “contribuir a la preparación académica y profesional de los candidatos a maestros de música” (PUCPR, 2010, p.108) y preparar adecuadamente a los estudiantes para enfrentarse al “demandante mundo profesional de la música popular” (UIA, 2010, p. 2008). Se puede afirmar entonces que las carreras de música en Puerto Rico se conducen de forma profesional desde su formación académica universitaria.

#### **4.1.4.4. Organizaciones profesionales**

Como se ha señalado a través de este capítulo, otra de las características de las profesiones son las organizaciones que representan a los miembros del colectivo. Dado que en la música son varias las ramas o especializaciones a las que se puede acceder, han existido diversas organizaciones que han representado en algún momento a los músicos, maestros de música, directores de banda y otros.



El interés por organizar y brindar apoyo a los músicos de Puerto Rico se ha hecho evidente a lo largo del siglo pasado con intentos e iniciativas que, si bien quedaban constituidas en organizaciones que ofrecían un panorama propicio para la profesionalización de la música, fueron progresivamente dejando de existir por falta de apoyo de los propios integrantes o de las instituciones gubernamentales que podrían respaldarlas; o bien se tuvo que abandonar el intento porque, como señala Callejo (1915, p.60), “la idiosincrasia del músico, por defectos de educación cívica, era bastante refractaria al espíritu de asociación”. Aunque no se tiene evidencia posterior del alcance de esta organización, cabe mencionar que hacia 1898 se constituyó entre los músicos más reconocidos del país la Asociación Musical de Puerto Rico.

En 1939 se había creado la Federación de Músicos de Puerto Rico, para proteger los derechos del gremio, especialmente a la hora de reconocerlos como trabajadores y negociar convenios colectivos. La colegiación era entonces obligada para los músicos. Tras su desaparición en los años ochenta, y de varios intentos por revivirla, quedan actualmente dos sindicatos que reúnen músicos en el país: la Unión de Músicos de Puerto Rico (adscrita a la *American Federation of Musicians*), que tiene entre sus filas a los miembros de la Orquesta Sinfónica de Puerto Rico, y el Sindicato de Músicos de Puerto Rico. Sin embargo, a pesar de que ambas asociaciones protegen los derechos de los músicos activos y de que sus miembros deben seguir unos códigos de conducta y participación, la colegiación no se ve como alternativa del colectivo, opción que, como reconoce García (2008), ayudaría a crecer y mantener al día la profesión.

En 1960 se intentó crear en la Isla un capítulo del *Music Educators National Conference* con el objetivo primordial de promover y elevar el estándar de la educación musical en Puerto Rico. Esta iniciativa, sin embargo, nunca se materializó, aunque se llevaron a cabo varias actividades auspiciadas por la organización (Calderón, 1974).

El desarrollo de las bandas escolares en la Isla propició la creación de la Asociación Puertorriqueña de Bandas Escolares, organizada en 1968. Se discutieron los problemas que afectaban las bandas, se definieron los objetivos y designaron los puestos administrativos de la asociación. Las reuniones se descontinuaron debido principalmente a la falta de interés y entusiasmo tanto por parte de los propios directores de bandas como del Departamento de Instrucción Pública (ahora Departamento de Educación) (Calderón, 1974).

La Sociedad Musical de Puerto Rico se fundó en 1972 con el propósito de coordinar la comunicación entre maestros de música del Conservatorio y de las universidades. Para solidificar la organización, la membrecía se extendió a cualquiera que tuviera interés en algunos de los campos de la música: maestros de música de escuelas públicas y privadas, investigadores, historiadores, compositores, críticos de música, ejecutantes, directores de bandas y coros, estudiantes de música, etc. Los objetivos de la Sociedad quedaron establecidos finalmente para “proveer un medio de comunicación e interacción entre aquellos activamente envueltos en profesiones musicales orientadas a la educación, investigación, composición o publicación” (Calderón, 1974, p. 23). La Sociedad tuvo varias actividades importantes y una convención anual donde se discutieron temas diversos, entre otros, las oportunidades de profesiones musicales en Puerto Rico. La intención de la Sociedad, en esta ocasión, era presentar un panorama de la profesión musical en la Isla y orientar a padres de jóvenes músicos sobre la carrera de música. Sin embargo, según Calderón, la impresión que se llevó el público fue la de una profesión de mucho esfuerzo, costosa y de poca remuneración.

Esta aparente dejadez en cuanto a la percepción de los maestros hacia organizaciones profesionales que los respalden o contribuyan no es exclusivamente de los maestros de música. En 1966 se inicia un estudio, bajo el patrocinio del Centro de Investigaciones Sociales y la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico, con el propósito de entender los “móviles sociales que influyen en la profesión del magisterio en la sociedad puertorriqueña” (Nieves y

Cintrón, 1975). Participaron 600 maestros de escuelas pública, elemental y secundaria de toda la Isla. A través de entrevistas personales, los autores del estudio analizaron las respuestas de los participantes para establecer las dimensiones relevantes para los maestros, entre éstas, los aspectos profesionales de la enseñanza. Se estudiaron las percepciones que tenían los maestros hacia su preparación profesional, el sistema escolar y la formación académica. Se ofrecieron recomendaciones a las instituciones que tienen a cargo la preparación de maestros, así como al Gobierno, para mejorar la profesión.

Los hallazgos más destacados sobre la profesión del magisterio que aparecen en este estudio son su orientación tradicional, su intolerancia política y su posición pasiva frente a los asuntos relacionados con su profesión. Los maestros aparecen más bien conformes con relación al papel del gobierno, y se adjudican poca responsabilidad por lo que, en términos positivos, ha ocurrido su propio grupo profesional (Nieves y Cintrón, 1975, p. 9).

Los datos que aquí se presentan muestran a los maestros como un grupo en desventaja respecto a los aspectos culturales (hábitos de lectura, uso del tiempo libre, actividades recreativas, viajes, participación en actividades personales). En sintonía con este hallazgo se encuentran las observaciones de Calderón (1976) y Fitzmaurice (1971) relacionadas específicamente con la profesión musical. Estos autores expresan el poco interés, la falta de éste, o la ausencia de compromiso para formalizar y mantener organizaciones que agrupen maestros. Fitzmaurice (1971) menciona asimismo las condiciones que afectan el estatus de la profesión musical en la Isla, entre las que se encuentran los bajos salarios, la falta de identificación con el maestro de música y la falta de liderazgo interno.

A pesar del escenario que se presentaba en la Isla durante el pasado siglo, y de que actualmente no existe la colegiación obligatoria de músicos, como sí la

hubo anteriormente, hay que destacar que en el presente son varios los capítulos locales de organizaciones profesionales de música a los cuales se subscriben los músicos puertorriqueños en calidad individual, asistiendo y participando en las conferencias y asumiendo puestos directivos en los respectivos capítulos. Entre las organizaciones a las cuales pertenecen, se encuentran:

- American Orff Schulwerk Association (AOSA).
- Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem).
- International Association of Jazz Education (IAJE).
- Suzuki Association of the Americas (SAA).
- Music Educators National Conference (MENC).
- International Society for Music Education (ISME).

Como medida de auto regulación y control en el ejercicio de la profesión, además de los ejemplos citados anteriormente, se encuentran las pruebas para certificación que todo aspirante a maestro, incluyendo los de música, deben aprobar para tener derecho a ejercer profesionalmente dentro del sistema de enseñanza de PR. Estas pruebas se ofrecen a los candidatos una vez finalicen sus estudios universitarios de Bachillerato. De esta manera, se trata de asegurar la calidad de la preparación de los futuros maestros. Excepto en el caso de esta prueba y de la entrada voluntaria a organizaciones profesionales o sindicatos nacionales e internaciones relacionadas con el magisterio o la música, no existe actualmente otra instancia en la Isla donde se exija pertenecer a un grupo colegiado para ejercer la profesión de músico.

Para contribuir al desarrollo profesional de los músicos en la Isla, las propias IES organizan actividades tales como Foros, Congresos y Talleres donde presentan artistas invitados, académicos, conferenciantes y grupos musicales locales y extranjeros, que aportan una visión actual de la profesión musical, fomentan el interés por mantenerse al día en cuanto a metodologías de enseñanza

para los docentes en música y sirven de base para exponer proyectos y colaboraciones.

#### **4.1.5. OPORTUNIDADES DE EMPLEO E INSERCIÓN**

Quienes se dedican a la música no necesariamente lo hacen en una sola de las muchas facetas en que se puede derivar esta actividad. Tampoco comienzan a trabajar en la música exclusivamente después de graduarse. La inserción de los músicos en el campo laboral se produce con frecuencia desde que éstos comienzan la etapa académica, configurándose de manera simultánea los estudios con el trabajo, lo cual, en algunos casos, significa la única manera de costear la carrera musical.

Los músicos se pueden desempeñar en diversas áreas, como intérpretes, profesores, directores, arreglistas, compositores, promotores, etc. Esto confiere a la carrera musical un espectro amplio de posibilidades para la inserción profesional y seguridad laboral y económica, en la medida en que se diversifica la profesión y se puede adquirir un medio de sustento por más de una vía. Bennet (2007) establece que, para muchos, vivir de hacer música depende en gran medida de hacer música para vivir, al concluir un estudio longitudinal con músicos de orquesta, quienes, en su inmensa mayoría, dependen sustancialmente de otros ingresos económicos relacionados con la música (enseñanza primordialmente), además de la ejecución musical.

Sin embargo, no todos los que acceden a programas musicales lo hacen confiados en que encontrarán trabajo en el área de especialización, que se convertirán en solistas famosos, tocarán en orquestas internacionales o que su música será grabada y escuchada. El ambiente que genera la actividad musical, inherente a la estética y al sentimiento, y el estar inmersos en el contexto que aman ofrecen una razón adicional para dedicarse a ella, aunque esto no suponga necesariamente seguridad laboral (Taylor, 2008). La satisfacción personal, la

experiencia musical y, sobre todo, la vocación hacia la música, lleva a algunos a considerar esta carrera, en palabras de Kemp, citadas por Eyres (2007), “una misión más que una profesión”. Las universidades, por su parte, deben evaluar si están dotando a sus estudiantes de las destrezas, conocimientos y competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en los diferentes espacios musicales, educativos y administrativos que hoy día demanda la profesión musical.

En PR las salidas profesionales u opciones de empleo que tienen los graduados de música son mayoritariamente en la docencia, especialmente en las escuelas públicas del país, donde la educación musical es parte de los requisitos de los grados primarios y secundarios. Todas las instituciones de Puerto Rico que ofrecen grados en música tienen como opción la educación musical, ya sea en el nivel de Bachillerato o de Maestría. Los docentes complementan muchas veces esta fuente de ingresos docente con la participación en todo tipo de agrupaciones musicales, de las muchas que conforman el ambiente musical puertorriqueño: bandas, coros, orquestas de baile, orquestas sinfónicas, orquestas filarmónicas, agrupaciones de música popular, folklórica, conjuntos de cámara, etc., lo que hace posible que la música se convierta en el modo principal de subsistencia.

En relación con la industria de la música y el mercado de servicios musicales, Santini (1997) realizó un estudio sobre la necesidad de ocupaciones alternas como medio de sustento entre cantantes y músicos profesionales. La muestra agrupó 30 profesionales de la música, quienes fueron entrevistados para auscultar su nivel de escolaridad, ingresos y modo de sustento primordial. Entre los resultados de este trabajo sobresale el hecho de que el 54% de los participantes no recurre a ningún tipo de ocupación alterna y que la mayoría de los entrevistados vive de la música, tiene un alto nivel de escolaridad (16.7 años de escuela), y continúa preparándose para aspirar a mejores oportunidades dentro del campo de la música.

Por otro lado, el negocio de la música ha tenido por fuerza que adaptarse a los nuevos tiempos, especialmente en el área de exposición y divulgación del

trabajo musical. La tecnología y los avances en grabaciones musicales, vídeos y conciertos requieren que el músico sea más consciente de su producto y la manera de mercaderarlo. En ese sentido, el CMPR ha desarrollado un Centro dirigido a la educación empresarial en la música y las artes en general. Conocido como CEMCA, este centro empresarial para músicos está auspiciado por Culturalte, siendo el primer y único centro en Puerto Rico dirigido a la educación empresarial en la música y las artes en general. Sus servicios están dirigidos a estudiantes de música y a músicos profesionales, ofreciendo, entre otros:

- Cursos y talleres de capacitación empresarial.
- Bancos de recursos,
- Oportunidades de empleo.
- Consultoría.
- Recursos informativos músico-empresarial (CMPR, 2010).

Se hace evidente entonces que el alcance de la música en el nivel de educación superior debe ir más allá de únicamente proveer la instrucción necesaria para el dominio del instrumento, voz o la enseñanza musical. La formación debe completarse con los recursos para ser exitoso en las diversas áreas que comprenden el negocio de la música.

## **4.2. DIMENSIÓN INTERNACIONAL**

Asegurar la continuidad de estudios superiores o especializados en música (al igual que en otras carreras) o buscar mejores oportunidades de empleo y desarrollo profesional implicaba durante años para los puertorriqueños tener que trasladarse fuera del país, principalmente a Europa (durante el período de dominación española) y posteriormente a EEUU. Profesionalmente, grandes figuras

del ámbito musical recorrieron salas de teatro, conservatorios, universidades y clubes del mundo, logrando en muchos casos prestigiosas carreras e innumerables reconocimientos y abriendo el camino que otros igualmente seguirían.

La situación continuó de esta manera a través de todo el siglo XX, ya que no es hasta 2004, casi 40 años después de organizados los primeros programas de Bachillerato en música y los de Conservatorio, que se comienza a instituir en la Isla programas de Maestría en Educación Musical y Diplomas Graduados de Ejecución, por lo que la salida al exterior era, y continua siendo, una constante. Un vistazo a la página de internet de los ex alumnos y egresados del Conservatorio de Música de PR, por ejemplo, ofrece una idea de la continuidad de la práctica de proseguir estudios musicales en el exterior, donde completan su formación académica post-graduada, consiguen empleo y muchas veces se establecen indefinidamente.

Con la organización cronológica de las aportaciones y reconocimientos de los músicos puertorriqueños al ambiente musical mundial, Díaz (1998) traza la ruta y presencia internacional de éstos y de su música a través de la recopilación de escritos en los que se presentan las instancias de mayor impacto internacional desde finales del siglo XIX y todo el siglo XX. Aunque no siempre se establece el nivel de estudios alcanzado por cada una de las figuras o agrupaciones estudiadas, se destacarán aquellas instancias en que se pueda inferir la preparación académica (intérpretes de música clásica particularmente) y se generalizará en aquellas otras en donde la preparación académica formal se pudo haber dado.

### **4.2.1. MÚSICOS “CLÁSICOS”**

Una de las primeras manifestaciones artísticas puertorriqueñas en el exterior de las que se tiene conocimiento y que brindaron a la Isla prestigio internacional fue la de los intérpretes de canto lírico, cuando a finales del siglo XIX figuras de la talla de Amalia y su hermano Antonio Paoli destacaron en el mundo operístico



protagonizando los más importantes roles en importantes salas de teatro y ópera del momento. Paoli inició el exitoso camino que han seguido cientos de voces puertorriqueñas, cultivadas inicialmente en la Isla y perfeccionadas en conservatorios, universidades y academias alrededor del mundo. J. Martínez (1998) elabora un listado de más de cien nombres de cantantes y maestros de canto que se han distinguido desde el siglo XIX hasta finales del XX, al igual que otros intérpretes, solistas y agrupaciones de diversos tipos como conjuntos de cámara, cuartetos, quintetos, directores de coro y orquestas, pianistas, guitarristas y compositores, que, tras estudiar en la isla, se han establecido en EEUU, Europa y América Latina, cultivando grandes logros en el campo musical.

#### **4.2.2. LAS “OTRAS MÚSICAS”**

Si bien el campo de la actividad musical clásica ha dado prestigio nacional e internacional a los puertorriqueños desde finales del siglo XIX en adelante, las expresiones musicales de carácter popular y folklórico-tradicional han situado a Puerto Rico en el mapa mundial a través de las manifestaciones artísticas que identifican a la Isla con ritmos nativos, como la plena y la bomba, y de ascendencia afro antillana, como la salsa.

Estos ritmos nacidos de los sectores marginados y difundidos por vía de tradición oral durante décadas, trascendieron las barreras nacionales y de carácter social al insertarse en las salas de baile de las grandes orquestas, tanto en Puerto Rico como en el exterior. EEUU y México han sido algunos de los lugares donde la música puertorriqueña se ha desarrollado y cultivado, dando oportunidad a músicos, compositores, intérpretes y arreglistas a expandir sus horizontes artísticos y laborales.

El estudio formal de los ritmos y géneros musicales puertorriqueños cobra entonces más importancia. No se trata de estilos reservados únicamente para un sector de la población, ni de la carencia de un cuerpo de conocimientos

transmisibles no solo por vía oral de generación en generación. Esta música también puede ser aprendida, cultivada, transcrita y puede formar parte de los currículos académicos de las universidades y conservatorios, como es el caso del Programa de Música Popular de la UI, Recinto Metropolitano, y de Jazz y Música Caribeña del CMPR.

A pesar del adelanto hacia el reconocimiento de la importancia y orgullo de los géneros musicales propios, por el hecho de haberlos insertado en los programas académicos de estudio a la par que su contraparte clásica, su utilización en el mercado cultural y los medios de comunicación se ha visto marcada por un persistente rezago. No es la música clásica la que le resta plazas de presentación a la música folklórica-tradicional puertorriqueña, sino las corrientes populares modernas, tanto locales como internacionales, que invaden los escenarios y el mercado laboral musical de espectáculos.

### **4.2.3. DIÁSPORA PUERTORRIQUEÑA EN EEUU**

El concepto de diáspora puertorriqueña ha sido acuñado recientemente por académicos y estudiosos del tema del movimiento demográfico y dispersión de la población de Puerto Rico. Los puertorriqueños habían emigrado a los EEUU desde 1880, cuando aún estaba la Isla bajo el dominio español, por razones tanto económicas como políticas. Los emergentes lazos económicos entre los países atrajeron a comerciantes a las ciudades del noreste norteamericano, especialmente a Nueva York (NY), Boston y Philadelphia, mientras exiliados políticos y pudientes criollos buscaban apoyo entre cubanos y latinos para sus ideales separatistas y reformistas (Acosta y Santiago, 2006). Esta primera diáspora, sin embargo, dista un poco del subsiguiente flujo de puertorriqueños que llegan a EEUU.

Fueron muchos los puertorriqueños que a principios del siglo XX salieron del país en busca de mejores condiciones de vida y oportunidades de empleo. La realidad política y económica de la Isla a apenas dos décadas de la invasión

norteamericana ofrecía un panorama sombrío. Tras las primeras emigraciones hacia Cuba, República Dominicana y las islas de Hawai, para trabajar en las plantaciones de caña de azúcar, fueron los EEUU quienes recibieron a miles de puertorriqueños, particularmente después de 1917, cuando la ciudadanía estadounidense fue impuesta, lo que propició la libre movilización de puertorriqueños desde la Isla a EEUU.

Los músicos no fueron la excepción, ni a la emigración ni al reclutamiento de parte de la milicia en la Primera Guerra Mundial. En el mismo año de la imposición de la ciudadanía estadounidense, 15 miembros de la Banda Municipal de San Juan ingresan al ejército y son asignados al Regimiento 369 de Infantería de los Estados Unidos (Javariz, 1998). Compuesto mayormente por afroamericanos y puertorriqueños, este batallón contaba con una banda dirigida por James Reese Europe. Este músico afroamericano ya se había destacado en el ámbito nacional de EEUU y con su grupo "*Hellfighters Jazz Band*" viajó por Europa, donde fue aclamado (Ayala y Bernabe, 2007). En este batallón fue reclutado el insigne compositor puertorriqueño Rafael Hernández, "El Jibarito", el cual enriqueció su bagaje cultural-musical al entrar en contacto con la música europea y compartir con los músicos afroamericanos sus experiencias y conocimientos musicales (I. Rodríguez, 2005).

Ese primer flujo a EEUU constituyó el inicio de lo que sería una invasión de músicos a NY, y que se conocería en lo sucesivo como el período en que la mayor cantidad de música popular puertorriqueña se compuso, arregló, creó e interpretó al otro lado del mar, haciendo acreedora a la Isla, como indica Javariz (1998), "al dudoso honor de ser el único país latinoamericano cuya música se compuso en otra nación de idioma y cultura diferentes" (p. 52).

Importantes músicos y compositores emigraron a NY en las primeras décadas del siglo XX: Rafael Hernández, Pedro Flores, Manuel 'Canario' Jiménez, César Concepción, entre otros, contribuyendo a difundir la identidad cultural de su país (Duany, 2007). Otra razón que señala Javariz (1998) para justificar la

emigración de músicos en esos años hacia Nueva York esta relacionada con la oportunidad de alcanzar renombre mundial a través de la producción de grabaciones fonográficas en dicha ciudad, algo que en la Isla no se contemplaba, pues no fue hasta 1932 cuando se estableció un estudio de grabación, el cual operó por poco tiempo. Fue en NY en los años veinte cuando Manuel Jiménez grabó los primeros discos de música de plenas para la *RCA Victor* (Duany, 2007).

La década de 1930 también vio la fusión de la música latina y las ‘*big bands*’. Músicos como Juan Tizol, Fernando Arbello, Ramón Usera y Ralph Escudero participaron en las grandes orquestas de Duke Ellington, Fletcher Henderson y otros (Ayala y Bernabe, 2007, p. 267). Los boricuas participaban en las diversas orquestas y bandas latinas más exitosas de la época en NY (Glasser, 1995).

Otro período importante de la presencia y contribución de músicos puertorriqueños en NY fue el de los años sesenta y setenta, cuando convergen en la ciudad los músicos caribeños fundiendo los ritmos y estilos cubanos de moda con los del jazz y R&B norteamericano, y la bomba y plena puertorriqueña, para dar origen a lo que se conoce hoy día como salsa (González, 1998; Rodón, 2004). De extracción cubana en esencia, la combinación sonora de la rumba y el son montuno se presenta al mercado como “uno de los híbridos mejor logrados en la narración historiográfica de la música popular caribeña”, protagonizado predominantemente por músicos puertorriqueños de la Isla y de los barrios pobres de NY (Guadalupe, 2005, p. VII).

No es sorprendente el hecho de que este tipo de músicos en su gran mayoría sólo poseían conocimientos muy básicos y rudimentarios de la técnica musical, como suele suceder con la música popular en todas partes (Javariz, 1998). Sin embargo, la aportación y el camino que abrieron sirvió para que hoy día continúe la oleada de intérpretes, arreglistas, compositores y directores que viven, estudian y trabajan en EEUU con carreras y formación.

Esta otra oleada de emigración, intensificada por la necesidad de proseguir estudios graduados o buscar mejores oportunidades de empleo, tiene otros alcances, tanto de índole social, como político, económico y cultural. Una vez fuera del país, con un grado obtenido, muchos músicos optan por establecerse indefinidamente, ya que se facilita la permanencia, el trabajo y la movilidad de los ciudadanos en el territorio continental estadounidense.

El tipo de migración del puertorriqueño, caracterizada por su capacidad de movimiento entre la Isla y los EEUU, es descrita por diversos autores como una circular en vaivén (Acosta y Santiago, 2006), con su ir y venir, como una nación en movimiento, de puerta giratoria (Duany, 2002), un flujo en retroceso o una excursión cotidiana (Flores, 2004), y difiere en parte a la que se dio durante la primera mitad del siglo XX, particularmente después de la II Guerra Mundial, durante el período de industrialización de la Isla, cuando el propio gobierno favoreció la emigración de puertorriqueños hacia EEUU (Díaz-Quñones, 1991).

No se trata particularmente de personas con necesidades económicas apremiantes o poca escolaridad, como sucedió con la gran mayoría de los que salieron en la primera ola migratoria provocada por el desempleo reinante en la Isla y promovida por el propio gobierno. Esa migración, según Acosta y Santiago (2006),

*...was at the heart of Puerto Rico's industrialization effort at the end of the World War 1. It proved to be the catalysts that enable the island to rapidly grow its per capita income, due to the impact it had on reducing island population growth (p.103).*

La diáspora puertorriqueña, dispersa actualmente en prácticamente todo el territorio estadounidense, representa el equivalente a la población actual de la Isla, y, aunque las razones de su migración aun responden mayormente a la economía y el desempleo, el tipo de emigrado se caracteriza por su preparación formal

académica, aunque comparado con el resto de los latinos los puertorriqueños están en desventaja en términos de escolaridad e ingresos. El último censo llevado a cabo en 2000 reflejó la cantidad de 3.8 millones de puertorriqueños residiendo en la Isla y 3.4 en el territorio continental estadounidense. Los pronósticos para 2010 sugieren que el número de puertorriqueños residentes en EEUU sobrepasará a la población total de la Isla (Acosta-Belén y Santiago, 2007). Ya parece ser un hecho.

Según el *Pew Hispanic Center*, utilizando datos del *Census Bureau's 2007 American Community Survey*, en 2007 había 4.1 millones de hispanos de origen puertorriqueño en EEUU, un poco más que la población de la Isla para esa misma fecha (3.9 millones). Los puertorriqueños componen el segundo grupo más grande de inmigrantes en EEUU, después de los mexicanos. Un tercio de esta cantidad, 1.4 millones, nació en la Isla, mientras el restante 2.7 nació en el continente. “Ningún otro país caribeño- y posiblemente del mundo- tiene una proporción tan alta de su población residiendo en el exterior” (Duany, 2007, p.118). Sin embargo, los números también registran una menor escolaridad y nivel de ingresos de los puertorriqueños en comparación con otros latinos en EEUU (PEW, 2009).

La diáspora puertorriqueña ha reconocido el importante papel que representa para la sociedad norteamericana, de forma que en algunos lugares se ha constituido como grupo, por ejemplo, el organizado por los estudiantes puertorriqueños de la Universidad de Yale, quienes cuentan con una página de internet dedicada a la diáspora ([www.us-puertoricans.org](http://www.us-puertoricans.org)). Autodenominados “*a multimedia community dedicated to the Puerto Rican Diaspora- a place for discussion and learning, for stimulating imagination, and promoting solidarity*”, en esta página comparten temas de interés, especialmente los relacionados con las raíces históricas y la situación de los puertorriqueños en EEUU.

Otro grupo en el exterior, organizado con el fin de desarrollar y dirigir programas e iniciativas que beneficien a sus miembros, es el de ex alumnos de la UPR: *The Association of University of Puerto Rico Alumni and Friends Abroad*

([www.upraa.org](http://www.upraa.org) ). Creado en 2003, el grupo reúne ex alumnos de las 11 unidades de la UPR y concentrados en el área de Washington DC.

#### **4.2.4. SONDEO INTERNACIONAL DE EGRESADOS**

Cuba, República Dominicana, México, Argentina, España, Italia y Alemania son algunos de los ejemplos de lugares que Díaz (1998) menciona en donde se han destacado o radicado músicos y cantantes puertorriqueños. Sin embargo, hoy día, músicos, directores de bandas y orquestas, arreglistas y compositores puertorriqueños han dejado huella en prácticamente todos los estados de EEUU y viajado con artistas de renombre a través del mundo. Además de EEUU, egresados de música de Puerto Rico se han establecido en otros países como estudiantes de conservatorio, en funciones docentes musicales u otras. Los datos no han sido recopilados en estudios sistemáticos o gubernamentales, por lo que sólo se conoce de su trayectoria y ejecutorias a través de críticas de espectáculos, presentaciones, artículos de prensa o textos de libros.

# *ESTUDIO EMPÍRICO*

---





# CAPÍTULO 5

---

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

### 5.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La ubicación en el campo laboral tras la finalización de la carrera, la relación del trabajo con la formación recibida o el nivel de satisfacción formativa y laboral del egresado son cuestiones que usualmente se analizan a la luz del proceso de inserción socioprofesional de los titulados, que abarca el tránsito entre el estudio y el trabajo. A ello habría que sumar hoy una fuerte cultura de la calidad plasmada en el ámbito educativo-superior en procesos de acreditación institucional y de programas académicos, que propicia un auge en el interés de las IES por conocer las características del desempeño profesional de sus egresados, el cual se toma como indicador de la eficiencia de los programas de estudio y mejora del conjunto de servicios de la institución.

En toda esta esfera de análisis de la realidad educativa y laboral de egresados de IES puertorriqueñas no han tomado parte hasta hoy los programas de educación superior en música en Puerto Rico, pues no existe ningún otro estudio similar al aquí realizado, lo que aumenta la originalidad y el potencial de difusión del trabajo realizado. De este modo, el presente trabajo de investigación

pretende responder a algunos interrogantes relacionados con la inserción socioprofesional de los egresados de titulaciones musicales de instituciones de enseñanza superior en Puerto Rico: Bachillerato (Licenciatura en España) y postgrados musicales (Maestría y Doctorado). Particularmente, se ha analizado aquí la relación entre la formación académica recibida en la institución, el empleo conseguido o no y el nivel de satisfacción laboral con relación al binomio formación-trabajo. Con este fin, se identificaron algunos interrogantes que han determinado la dirección de análisis de esta Tesis Doctoral:

1. Los estudiantes de programas superiores de música de PR, ¿tienen alguna experiencia musical previa a su formación universitaria?; ¿trabajan mientras estudian?
2. Una vez finalizada la carrera musical, ¿cuánto tiempo les toma conseguir empleo?; ¿cómo acceden a ese primer empleo?
3. En aquellos egresados que están empleados, ¿se relaciona el empleo con la formación académica?; ¿están satisfechos éstos con su empleo y su preparación universitaria?
4. Los egresados de programas de música en Puerto Rico, ¿continúan estudios de postgrado una vez finalizado su Bachillerato?

Para responder a las anteriores cuestiones se han enumerado los objetivos que parecen a continuación.

## **5.2. OBJETIVOS**

1. Explorar las características de la formación académica y continua recibida por los egresados de Bachillerato y postgrados musicales en Instituciones de Enseñanza Superior de Puerto Rico.

2. Evaluar la relación existente entre la formación recibida y el empleo actual de los egresados de titulaciones superiores de música de Puerto Rico.
3. Analizar el nivel de satisfacción de los participantes en el estudio con su formación académica y desarrollo<sup>1</sup> socioprofesional.

### **5.3. MÉTODO**

El presente trabajo de Tesis Doctoral se enmarca en la metodología de investigación social de tipo empírico-analítica y de carácter descriptivo. También llamada racionalista, cuantitativa o positivista (del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), la metodología empírico-analítica centra su interés en la construcción de conocimiento teórico para “describir, explicar, predecir y, en lo posible, controlar los fenómenos sociales” (p. 27).

El alcance de esta investigación está orientado a la descripción de una situación en donde se miden relaciones, contextos o eventos y se analiza la información con el fin de aportar claves que expliquen el fenómeno o situación estudiados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

#### **5.3.1. PARTICIPANTES**

Los participantes en esta investigación han sido 411 egresados de programas de Bachillerato (Licenciatura) y postgrados musicales de las

---

<sup>1</sup> El término *desarrollo* vinculado a “socioprofesional” se ha utilizado en este trabajo de investigación como sinónimo de *desempeño* por razones de contexto cultural y lingüístico en Puerto Rico. Aun reconociendo que los significados de estas dos palabras ofrecen acepciones y matices distintos y distantes, se decidió emplear el término *desarrollo* con el fin de facilitar la comprensión del significado del binomio *desarrollo socioprofesional* en el contexto de este trabajo a los participantes puertorriqueños en él, asimilándolo a *desempeño*.

instituciones de educación superior que ofrecen programas de música en Puerto Rico: el Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR); la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR); la Universidad Adventista de las Antillas (UAA); la Universidad Interamericana -en sus campus de San Germán (UISG) y Recinto Metropolitano (Inter Metro); y la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP).

### **Determinación del tamaño de la muestra**

Para la determinación de la muestra, se han tomado los datos oficiales sobre egresados de IES puertorriqueñas procedentes del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, División de Política y Planificación (2010). A estos se ha aplicado la expresión clásica para poblaciones finitas de:

$$N = \frac{z\alpha^2 * p * q * P}{e^2 * (P-1) + z\alpha^2 * p * q}$$

donde:

P (población suma de las cohortes comprendidas durante todos los años muestreados) = 1300.

$z\alpha^2$ : puntuación z al cuadrado asociada a un nivel de confianza (en este caso del 95,44%).

p y q: porcentajes de estimación (en este caso, al no existir estadísticos de referencia, se ha optado por el 50% para cada estimación).

$e^2$ : error de muestreo al cuadrado (en este caso del  $\pm 4\%$ ).

El resultado de sustituir los valores asumidos en su lugar correspondiente de la expresión o, más específicamente, el cálculo del tamaño muestral mediante el recurso *on line* ofrecido por Berrie en la Internet:

<http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>, ha generado un número representación de egresados aproximado de 411, que representa un alto porcentaje, el 31,61% del total de la población.

### Ciclo de muestreos y estratos considerados

Una vez determinado el número de participantes de la muestra del estudio (N=411), se ha procedido a su selección mediante el uso combinado de dos tipos de muestreo probabilístico (estratificado con afijación proporcional y aleatorio simple). El primer tipo de muestreo se ha usado con los diferentes años de finalización de los egresados, mientras que el segundo se ha utilizado en la elección azarosa de participantes, una vez determinado el tamaño muestral de cada año de finalización.

A continuación se analizan diferentes características de la muestra, a partir de una serie de variables identificativas contempladas en el instrumento de recogida de información.

*Por sexo*

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SEXO	Femenino	115	29,2	29,2
	Masculino	279	70,8	100
	Total	394*	100	

\*Como puede apreciarse, igual que ocurrirá en otras distribuciones, se explicita la muestra real descontados los valores *missing* que conformarían la llamada atricción muestral, en este caso 17.

**Tabla 5.1.** Distribución muestral por sexo.

La muestra por sexo está conformada por una mayoría masculina, manifiestamente evidente, de un 70,8% frente a un 29,2% de mujeres.

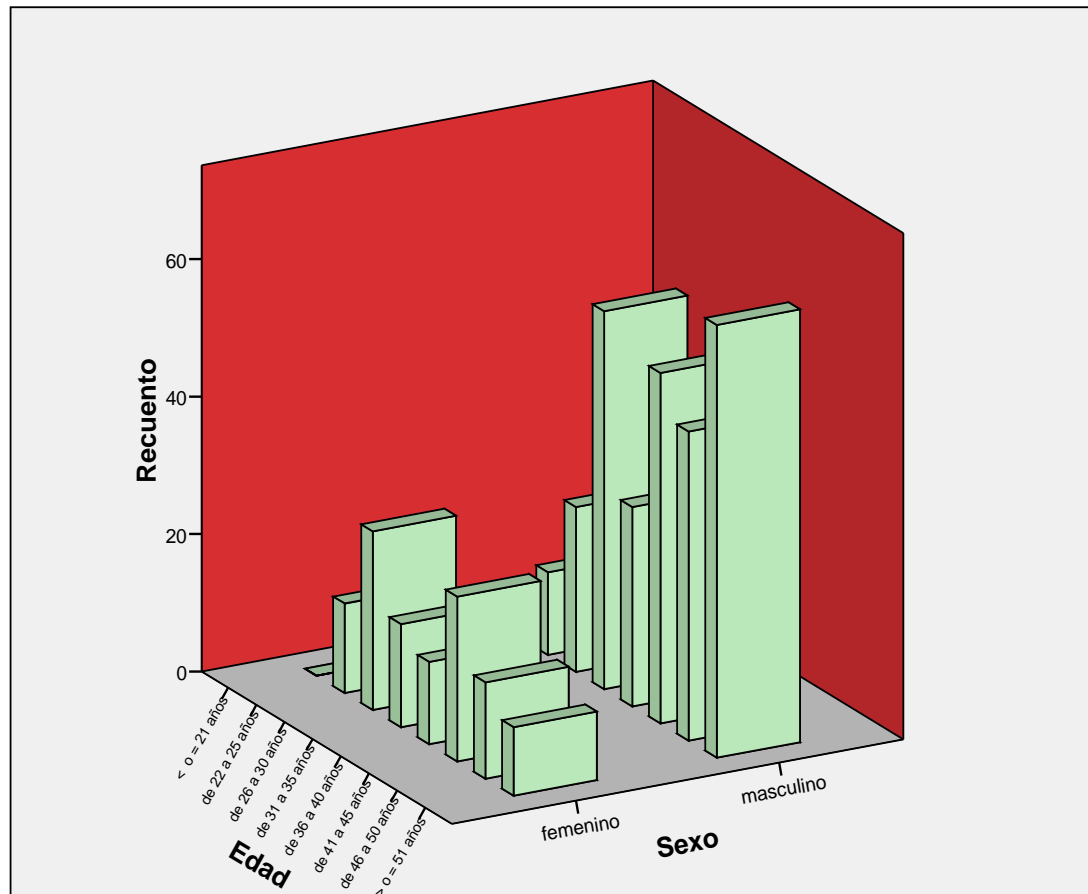
*Por edad*

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
RANGOS DE EDAD	< o = 21 años	1	,3	,3
	de 22 a 25 años	26	6,5	6,8
	de 26 a 30 años	50	12,6	19,4
	de 31 a 35 años	70	17,6	37,0
	de 36 a 40 años	42	10,6	47,6
	de 41 a 45 años	75	18,9	66,5
	de 46 a 50 años	60	15,1	81,6
	> o = 51 años	73	18,4	100
	Total	397	100	

**Tabla 5.2.** Distribución muestral por rango de edad.

La distribución de la muestra por rangos de edad conforma una distribución *cuasinormal*, con los mayores porcentajes en los rangos intermedios. No obstante, cabe destacar los participantes de 31 a 35 años, con un 17,6%; los de 41 a 45 años, con un 18,9%; así como aquellos que poseen una edad igual o mayor a 51 años, con un 18,4% de aportación a la muestra total de participantes.

Una visión simultánea de ambas variables identificativas puede apreciarse en la siguiente figura. En la misma se puede ver cómo se da una superioridad del sexo masculino frente al femenino y que, por sexos, en los hombres predominan los rangos de edad de 26-30 años y más de 51 años y en la mujeres predominan también los rangos de 26-30 años y de 41 a 45 años.



**Figura 5.1.** Distribución muestral porcentual por edad y sexo conjuntamente.

*Por país y municipio de residencia*

PAIS Y MUNICIPIO		Frecuencia
(PR)	Aguada	4
(PR)	Aguadilla	3
(PR)	Añasco	2
(PR)	Arecibo	7
(USA)	Astoria,	1
(USA)	Atlanta	1



PAIS Y MUNICIPIO		Frecuencia
(PR)	Arroyo	2
(PR)	Barranquitas	5
(PR)	Bayamón	30
(USA)	Boston	1
(PR)	Cabo Rojo	5
(PR)	Caguas	10
(PR)	Camuy	3
(PR)	Canóvanas	4
(PR)	Carolina	23
(PR)	Cayey	3
(PR)	Coamo	5
(USA)	Connecticut	1
(PR)	Cupey	3
(USA)	Chicago	1
(USA)	Dallas	2
(PR)	Fajardo	2
(PR)	Guánica	1
(PR)	Guayanilla	8
(PR)	Guaynabo	11
(PR)	Hormigueros	5
(PR)	Humacao	1
(PR)	Isabela	4
(PR)	Juana Díaz	5
(PR)	Guayama	2
(PR)	Juncos	3
(USA)	Killeen	1
(PR)	Lajas	5
(USA)	Lancaster	1
(PR)	Las Piedras	1
(PR)	Toa Alta	1
(ESP)	Madrid	1
(PR)	Manati	3
(USA)	Maryland	1
(USA)	Massachusetts	1
(PR)	Mayagüez	16
(USA)	Miami	2
(PR)	Moca	1
(PR)	Naranjito	2
(USA)	Nueva York	2

PAIS Y MUNICIPIO		Frecuencia
(PR)	Humacao	1
(USA)	Orlando, Florida	4
(USA)	Pennsylvania	1
(PR)	Peñuelas	1
(PR)	Ponce	30
(PR)	Rio Piedras	3
(PR)	Quebradillas	4
(RD)	Punta Cana	1
(PR)	Rincón	2
(PR)	Río Grande	1
(PR)	Sabana Grande	4
(PR)	Salinas	3
(USA)	San Antonio	1
(USA)	San Diego	2
(PR)	San Germán	17
(PR)	San Juan	66
(PR)	Santa Isabel	2
(USA)	Tampa	4
(PR)	Toa Baja	3
(PR)	Trujillo Alto	5
(PR)	Vega Alta	1
(PR)	Vega Baja	1
(USA)	Washington DC	2
(PR)	Yauco	9

**Tabla 5.3.** Distribución muestral por país y municipio de residencia.

Dada la escasa influencia de una gran cantidad de municipios y, por contraposición, la importancia de unos pocos, así como la gran cantidad de valores *missing* consignados, se ha preferido sólo mostrar la frecuencia de cada uno de ellos. En este sentido, se observa que la procedencia geográfica de los participantes es mayoritariamente puertorriqueña, más 28 casos de residencia norteamericana, un caso español y otro caso de la República Dominicana.

En cuanto a los municipios de residencia en PR, sin duda, sobresalen los 66 casos pertenecientes a la ciudad capitalina de San Juan y, con menor incidencia, los de Ponce (30 participantes), Bayamón (30 participantes), Carolina (23 casos), seguidos por los de San Germán (17) y Mayagüez (16). Es destacable el hecho de que todas ciudades son importantes en las diferentes regiones de la Isla: San Juan, Carolina y Bayamón al norte, Ponce en el sur, y San Germán y Mayagüez en el oeste, y que todas las IES con programas de música se encuentran en alguna de estas ciudades (CMPR, UPRRP e Inter Metro en San Juan; PUCPR en Ponce, UISG en San Germán; y UA en Mayagüez).

*Por grados académicos obtenidos*

#### A) BACHILLERATO

	<b>Estadísticos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Casos Válidos</b>	Conservatorio Música de Puerto Rico	137	35,3	35,3
	Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico	11	2,8	38,1
	Universidad Adventista de las Antillas	4	1	39,2
	Universidad Interamericana, Recinto Metro	28	7,2	46,4
	Universidad Interamericana, Recinto San Germán	149	38,4	84,8
	Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras	59	15,2	100
	Total	388	100	

**Tabla 5.4.** Distribución muestral por institución de obtención del Bachillerato.

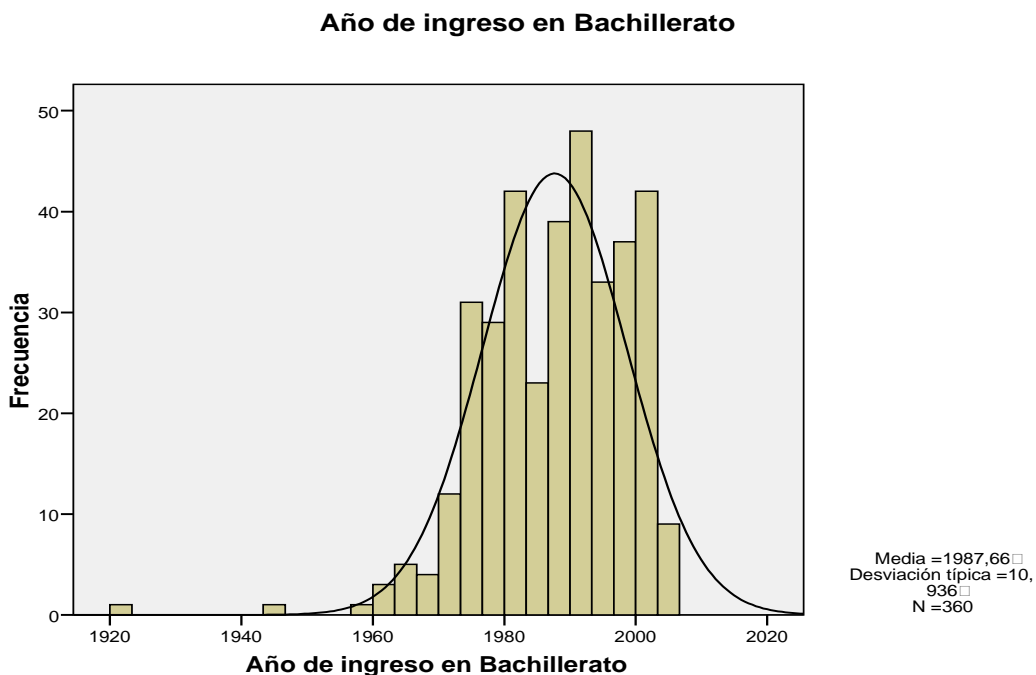
	<b>Estadísticos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Casos Válidos</b>	Educación Musical	217	57,9	57,9
	Ejecución instrumental o vocal (música aplicada)	130	34,7	92,5
	Música popular	19	5,1	97,6
	Composición/jazz/música caribeña	9	2,4	100
	Total	375	100	

**Tabla 5.5.** Distribución muestral por concentración del Bachillerato.

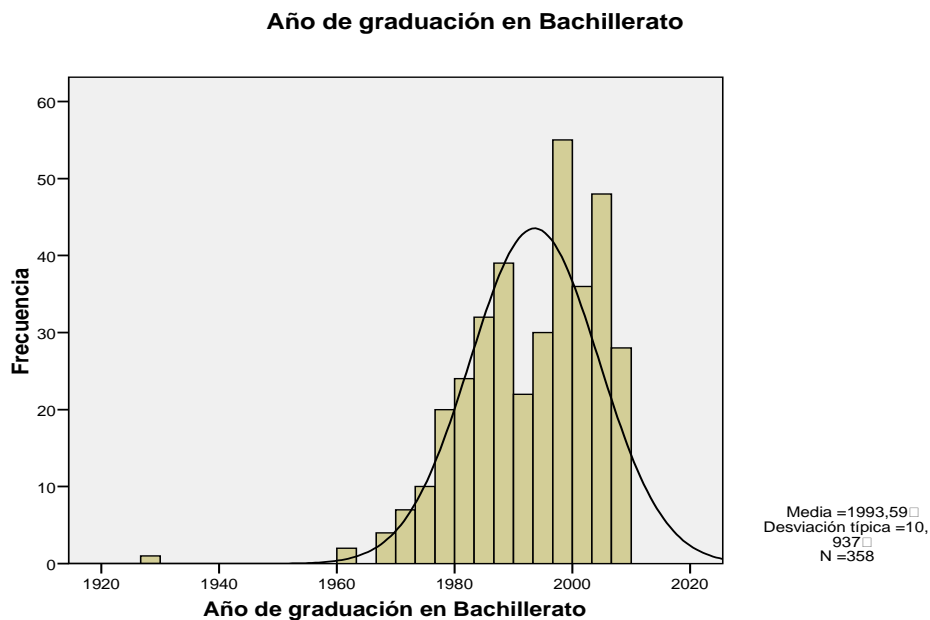
Como se desprende de las tablas anteriores, la mayoría de egresados encuestados, casi el 75%, ha completado su bachillerato en la Universidad Interamericana, Recinto San Germán (38,4%), y en el Conservatorio de música de Puerto Rico (35,3%). Casi el 25% restante lo hizo en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (15,2%), la Universidad Interamericana, Recinto Metro (7,2%), Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (2,8%) y Universidad Adventista de las Antillas (1%).

En relación con la concentración (especialización) del Bachillerato, la mayoría de egresados cursó educación musical (57,9%) y ejecución instrumental o vocal (música aplicada) (34,7%). En menor medida, cursaron música popular (5,1%) y composición/ jazz/música caribeña (2,4%).

En cuanto al año de ingreso y graduación en el Bachillerato, estos han sido los histogramas con curva normal que configuran ambas distribuciones:



**Figura 5.2.** Histograma con curva normal del año de ingreso en Bachillerato.



**Figura 5.3.** Histograma con curva normal del año de graduación en Bachillerato.

En las dos distribuciones se han configurado claras asimetrías negativas, con una concentración de valores en la parte alta de las distribuciones (parte derecha). Debido a que, además, se da un valor outlier en ambas, se ha preferido el cálculo de alguna medida más robusta a la situación de desorden (rough) detectada (Hartwig y Dearing, 1979; Morales, 2008; Tukey, 1977. Así pues, se ha calculado la media recortada al 5% y la mediana (Md). Los valores de ambos estadísticos en sendas distribuciones han sido 1989,82, para la media recortada (trimmed mean), 1989 para la mediana en el año de ingreso en Bachillerato, 1995,56 para la media recortada y 1995 para la mediana en el año de graduación en Bachillerato. Si se hubiese procedido con promedios estándares, como la media aritmética, se hubiesen obtenido promedios sensiblemente mayores, en torno a +2/+3 años.

## B) MAESTRÍA

	<b>Estadísticos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Casos Válidos</b>	Conservatorio música de Puerto Rico	12	7,3	7,3
	Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico	1	,6	7,9
	Universidad Interamericana, Recinto Metro	17	10,3	18,2
	Universidad Interamericana, Recinto San Germán	35	21,2	39,4
	Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras	5	3	42,4
	Otra institución de Puerto Rico	17	10,3	52,7
	Otra institución en el exterior	78	47,3	100
	<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100</b>	

**Tabla 5.6.** Distribución muestral según institución donde obtuvo Maestría.

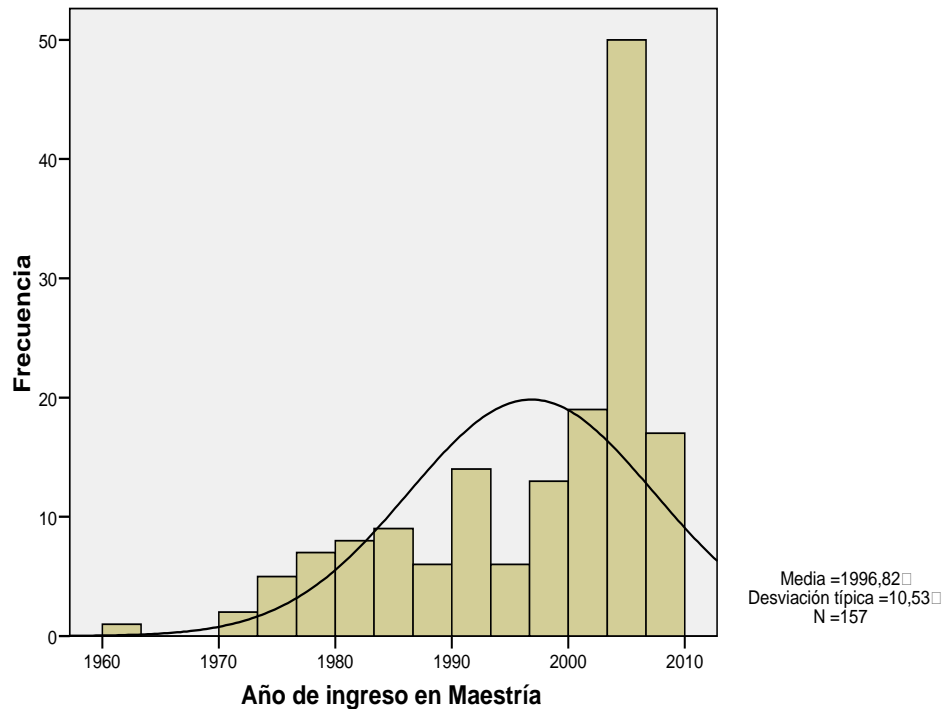
	<b>Estadísticos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Casos Válidos</b>	Educación Musical	90	54,9	54,9
	Ejecución instrumental o vocal (música aplicada)	40	24,4	79,3
	Composición/jazz/música caribeña	9	5,5	84,8
	Otra	25	15,2	100
	Total	164	100	

**Tabla 5.7.** Distribución muestral según especialidad de Maestría.

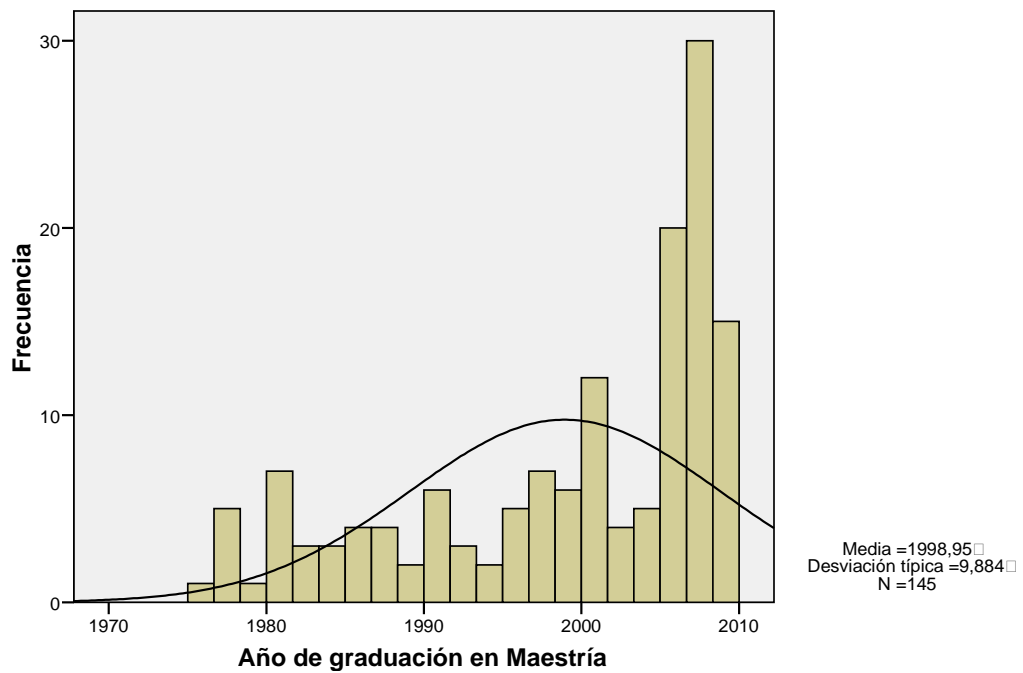
Con relación a la distribución muestral según institución de obtención de la Maestría, puede apreciarse como, principalmente, los egresados objeto del estudio la han obtenido en otra institución exterior (47,3%), así como en la Universidad Interamericana, Recinto San Germán (21,2%). A distancia más o menos considerable se sitúan otra vez la Universidad Interamericana, pero en Recinto Metro (10,3%), otras instituciones de Puerto Rico (10,3%), así como el Conservatorio de Música de Puerto Rico (7,3%). Son muy pocos los egresados que han obtenido su Maestría en la Universidad de Puerto Rico, recinto Río Piedras (3%), y menos aún en la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (0,3%).

En cuanto a especialidades de Maestría, domina, sin duda, la de Educación Musical (casi un 55%). Ejecución instrumental o vocal (música aplicada), con un 24,4%, se sitúa como la segunda especialidad en orden de importancia, mientras Otras especialidades (15,2%) y Composición/jazz/música caribeña (5,5%) son las menos elegidas.

Sobre los histogramas con curva normal calculados por años de ingreso y graduación de la Maestría, estos han sido los resultados obtenidos:



**Figura 5.4.** Histograma con curva normal por año de ingreso en Maestría.



**Figura 5.5.** Histograma con curva normal por año de graduación en Maestría.



En ambos casos, se trata de curvas asimétricas con sesgos negativos, es decir, con una evidente concentración frecuencial en valores altos de la distribución (en los últimos años). De hecho, el año promedio de ingreso en la Maestría ha sido 1996,82, siendo el de graduación 1998,95. No ha sido necesario, como en el caso anterior, el uso de estadísticos robustos, dado que se trata de situaciones de orden (smooth).

### C) DOCTORADO

	<b>Estadísticos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Casos Válidos</b>	Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico	3	11,5	11,5
	Universidad Interamericana	4	15,4	26,9
	Otra institución en Puerto Rico	1	3,8	30,8
	Otra institución en el exterior	18	69,2	100
	Total	26	100	

**Tabla 5.8.** Distribución muestral según institución donde obtuvo grado de Doctor.

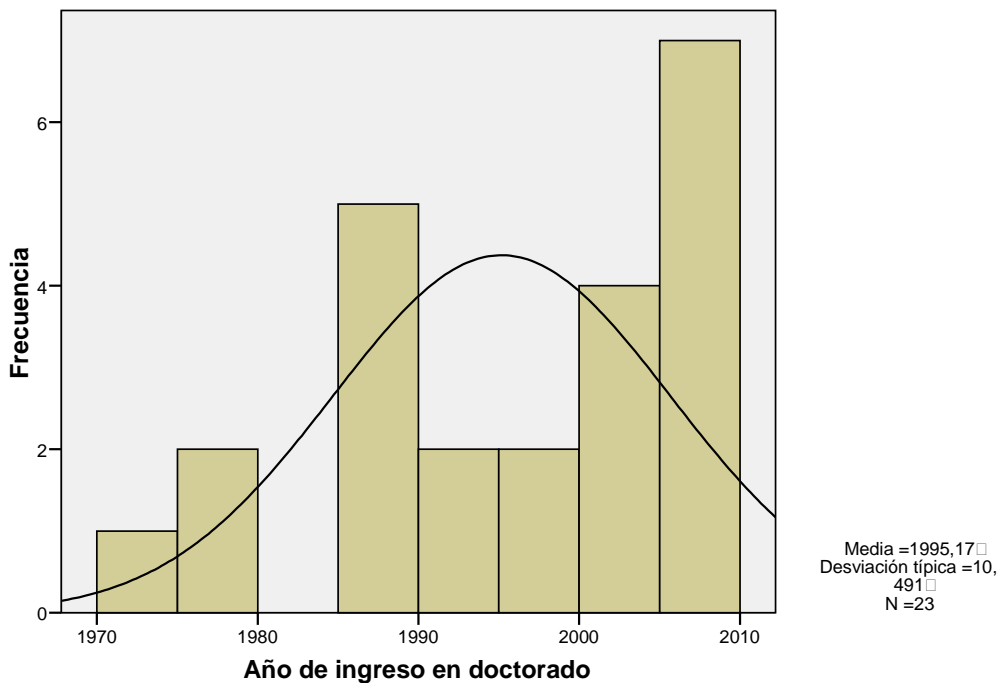
	<b>Estadísticos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Casos Válidos</b>	Educación Musical	5	20,8	20,8
	Ejecución instrumental o vocal (música aplicada)	1	4,2	25,0
	Composición/jazz/música caribeña	5	20,8	45,8
	Otra	13	54,2	100
	Total	24	100	

**Tabla 5.9.** Distribución muestral según especialidad del Doctorado.

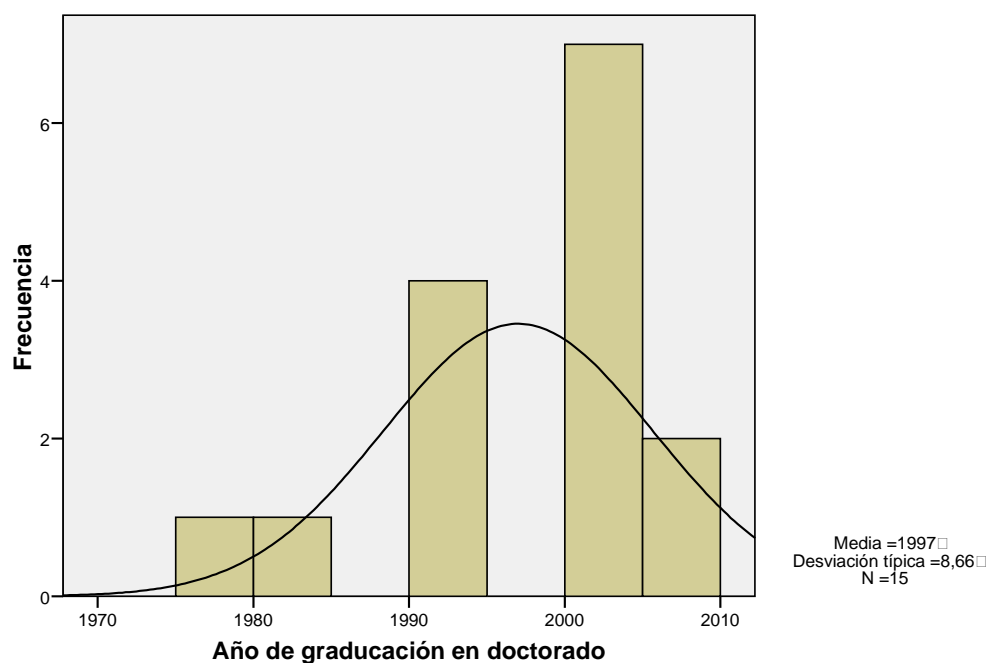
Puede observarse que la mayoría de egresados encuestados con grado de doctor lo han obtenido en instituciones de educación superior de fuera del país (casi un 70%). Son, por tanto, pocos egresados los que han obtenido el grado de doctor en universidades de Puerto Rico. No obstante, un 15,4% de los egresados ha obtenido este grado en la Universidad Interamericana y un 11,5% lo ha hecho en la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.

Finalmente, sólo el 3,8% de los egresados encuestados ha conseguido el grado de doctor en otras instituciones del país.

En cuanto a las especialidades de Doctorado, otras especialidades han consignado un 54,2% de incidencia, más de la mitad de los egresados. A distancia considerable se sitúa la especialidad de Educación Musical y de Composición/jazz/música caribeña, con un 20,8% en ambos casos. Finalmente, la especialidad de Doctorado con menor incidencia ha sido la de Ejecución instrumental o vocal (música aplicada), con un 4,2% de los casos.



**Figura 5.6.** Histograma con curva normal por año de ingreso en Doctorado.



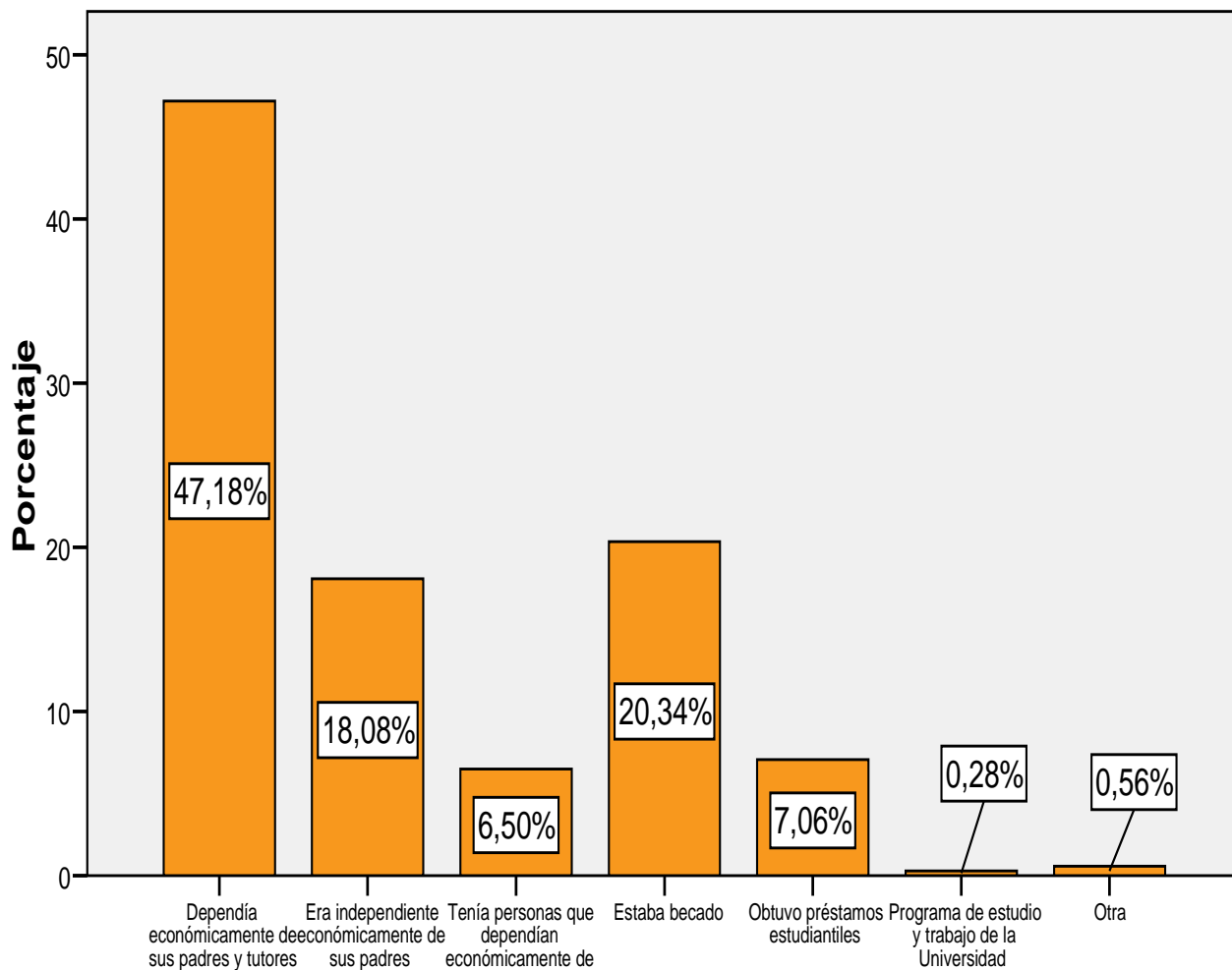
**Figura 5.7.** Histograma con curva normal por año de graduación en Doctorado.

Igual que en las cuatro anteriores distribuciones, las correspondientes al Doctorado han resultado asimétricas negativas. Por consiguiente, se da una clara incidencia frecuencial en los últimos años, con un año promedio de ingreso en Doctorado de 1995,17 y de graduación de 1997.

En la cuestión *indique otros postgrados distintos de la Maestría o el Doctorado* sólo se han reportado 4 contestaciones escritas, repartidas de la siguiente forma: una certificación Orff, una certificación de Piano y dos certificaciones DMA.

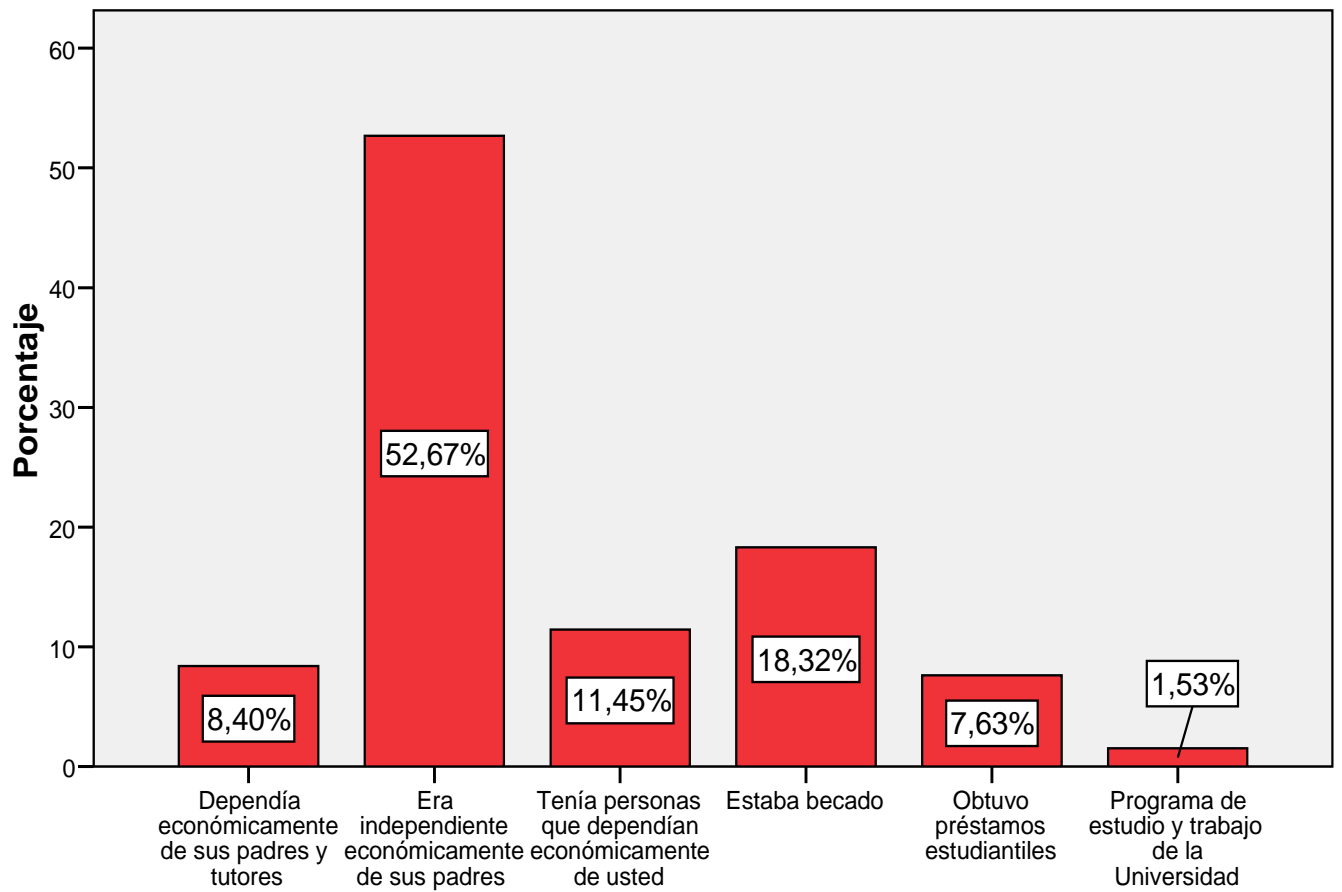
Por condición económica

A) BACHILLERATO



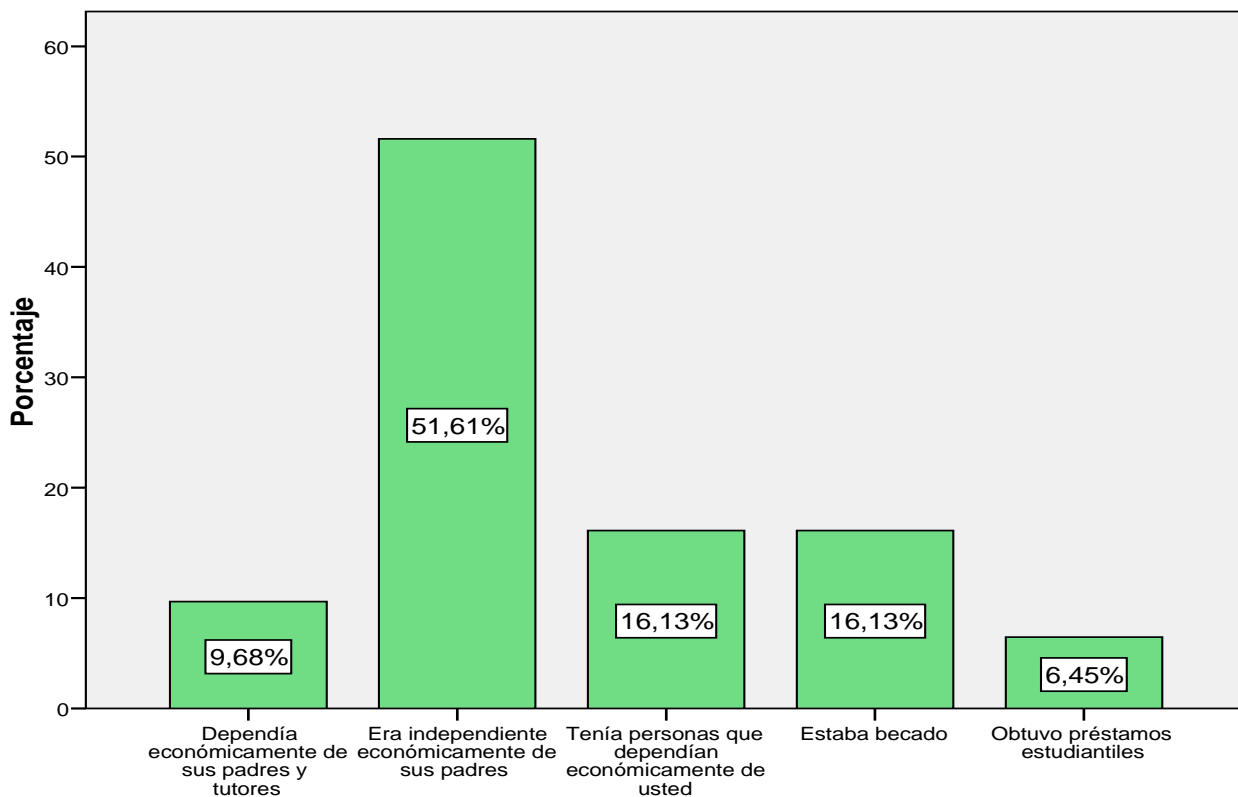
**Figura 5.8.** Porcentajes de dependencia económica en Bachillerato.

## B) MAESTRÍA



**Figura 5.9.** Porcentajes de dependencia económica en Maestría.

### C) DOCTORADO

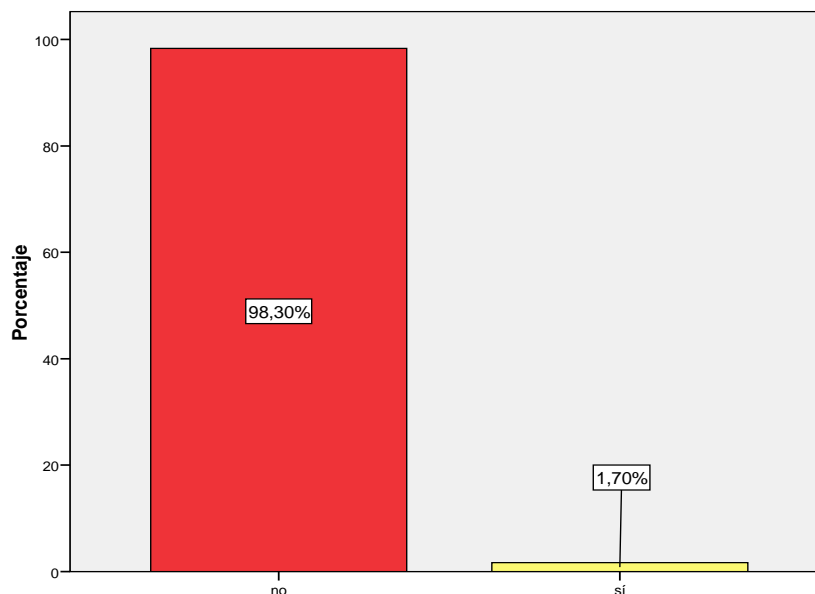


**Figura 5.10.** Porcentajes de dependencia económica en Doctorado.

Como se muestra en las tres figuras inmediatamente anteriores, la dependencia económica más importante ha sido la de los padres y tutores en Bachillerato (47,18%) y, menor medida, el sustento de becas (20,34%).

Por su parte, en Maestría y Doctorado, los participantes encuestados declaran haber sido, principalmente, autónomos económicamente (52,67% en Maestría y 51,61% en Doctorado) y, en menor medida, han disfrutado de becas (18,32% en Maestría y 16,31% en Doctorado). Otras fuentes de financiación han obtenido menor incidencia.

*Según si están cursando actualmente estudios de postgrado o no*

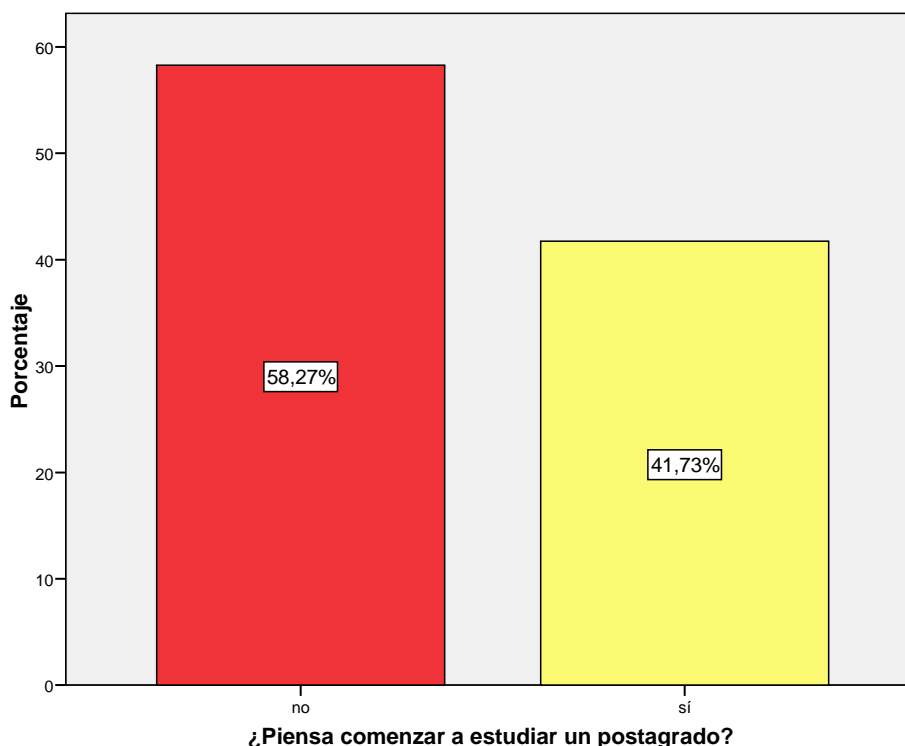


**Figura 5.11.** Distribución muestral porcentual, según si cursa o no estudios de postgrado actualmente.

En relación con si los participantes encuestados están o no cursando actualmente estudios de postgrado, los resultados obtenidos son evidentes: sólo un 1,7 de los mismos afirma estar actualmente cursando estudios de postgrado, mientras que el 98,3% restante no lo hace.

Por otra parte, como ha ocurrido en apartados anteriores, son pocos los casos reportados en los que los participantes han consignado la institución donde cursan postgrado. En este sentido, sólo se han explicitado dos instituciones: *Boston University* y *Miami University*.

*Según si tienen pensado o no estudiar estudios de postgrado a corto plazo*



**Figura 5.12.** Distribución muestral porcentual según si piensa comenzar o no a cursar estudios de postgrado.

Como se desprende de la Figura 5.12., son más los egresados (58,27%) que afirman no tener entre sus planes el inicio de un postgrado que los que piensan en comenzararlo (41,73%).

### 5.3.2. INSTRUMENTO

Teniendo en cuenta el marco metodológico en que se inscribe este trabajo de Tesis Doctoral, método descriptivo, se utilizó la técnica de la encuesta para elaborar el instrumento de recogida de datos, muy útil en el caso de investigaciones que requieren datos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su propia experiencia personal (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994). Además, el



cuestionario es uno de los principales instrumentos utilizados en las ciencias sociales para este tipo de estudios (Hutchinson, 2004).

Concretamente, para esta investigación se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc*: *CUESTIONARIO SOBRE INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE EGRESADOS DE BACHILLERATOS Y POSTGRADOS MUSICALES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUERTO RICO*, donde se formularon preguntas directas a los participantes con el propósito de obtener la información requerida (Lorenzo y Latorre, 2010).

Para la confección del cuestionario se tomaron como referencia formularios de seguimiento a egresados de universidades europeas y puertorriqueñas, seleccionando aquellos formatos y tipos de preguntas que se adaptaron mejor a la realidad que se deseaba describir. Con sus oportunas modificaciones, la versión final del cuestionario consistió en 36 ítems con diferente tipo de respuesta, además de los datos de identificación. Estos ítems fueron agrupados en las siguientes siete categorías, articuladas en correspondencia con los objetivos de la investigación:

Objetivo 1:

- Datos anónimos de identificación
- Vocación, experiencias musicales previas a los estudios
- Formación académica

Objetivo 2

- Experiencias de trabajo en relación con la formación académica
- Proceso de inserción profesional
- Relación estudio-trabajo

Objetivo 3

- Nivel de satisfacción socioprofesional

Con el fin de obtener una mayor participación y cantidad de respuestas, la sección de datos anónimos de identificación fue colocada al final del cuestionario.

### **5.3.2.1. Parámetros de calidad del instrumento de medida: fiabilidad y validez**

Los parámetros de calidad de un instrumento de medida se refieren comúnmente a los criterios de fiabilidad y validez, es decir, a la consistencia y coherencia del instrumento, así como a si realmente éste mide las dimensiones para la cuales fue elaborado.

#### *Fiabilidad*

Dado que en el estudio se tiene una sola administración del instrumento de medición (fiabilidad como consistencia interna) y que la naturaleza de la gran mayoría de ítems que conforman el mismo poseen variables medidas en escala nominal, con respuestas mutua o no mutuamente excluyentes, el análisis de fiabilidad se centrará en los ítems medidos en escala ordinal (tipo Likert) (Mateo y Martínez, 2008; Morales, 2008; Muñiz, 2003). Así, en este caso el análisis se concentra en los ítems 6.1, 6.4 y 6.5. Cada uno de ellos está configurado por una serie de aspectos sobre los que se han calculado los coeficientes de fiabilidad por bloques. Se ha calculado el coeficiente de mayor uso y precisión en estos casos, el coeficiente alfa de Cronbach.

Los valores de Alfa de Cronbach, la correlación item-total corregida (validez criterial), así como los valores de alfa de Cronbach si se elimina el elemento considerado, han sido los siguientes:

ITEMS	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Satisfacción profesional	,523	,893
Satisfacción económica	,527	,878
Satisfacción personal	,799	,835
Satisfacción emocional	,793	,836
Satisfacción familiar	,761	,842
Satisfacción social	,771	,841
α de Cronbach del bloque en su totalidad = .876		

**Tabla 5.10.** Aspectos de fiabilidad del ítem 6.1.

BACHILLERATO	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Por sus compañeros de trabajo	,716	,841
Por sus superiores inmediatos	,693	,849
Por su familia	,653	,858
Por sus amistades	,768	,833
Por el entorno social	,703	,845
α de Cronbach del bloque en su totalidad = .872		

**Tabla 5.11.** Aspectos de fiabilidad del ítem 6.4 (Bachillerato).

MAESTRÍA	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Por sus compañeros de trabajo	,799	,843
Por sus superiores inmediatos	,698	,872
Por su familia	,694	,876
Por sus amistades	,752	,856
Por el entorno social	,760	,852
α de Cronbach del bloque en su totalidad = .885		

**Tabla 5.12.** Aspectos de fiabilidad del ítem 6.4 (Maestría).

<b>DOCTORADO</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</b>
Por sus compañeros de trabajo	,702	,894
Por sus superiores inmediatos	,770	,876
Por su familia	,588	,912
Por sus amistades	,889	,848
Por el entorno social	,848	,861
$\alpha$ de Cronbach del bloque en su totalidad =.901		

**Tabla 5.13.** Aspectos de fiabilidad del ítem 6.4 (Doctorado).

<b>DOCTORADO</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</b>
Por sus compañeros de trabajo	,709	,851
Por sus compañeros músicos	,707	,852
Por sus superiores inmediatos	,654	,864
Por sus familias	,647	,864
Por sus amistades	,745	,848
Por el entorno	,694	,855
$\alpha$ de Cronbach del bloque en su totalidad =.877		

**Tabla 5.14.** Aspectos de fiabilidad del ítem 6.5.

Se puede afirmar que se han conseguido coeficientes de fiabilidad realmente consistentes, todos por encima de 0,87, que denotan, según Mateo y Martínez (2008) y Morales (2003, 2008), la alta intercorrelación que guardan los ítems entre sí en relación con los elementos valorados y, en definitiva, la alta fiabilidad de cada uno de los bloques o subescalas de ítems analizadas.

Por otra parte, también se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach eliminando ítem por ítem, habiéndose obtenido coeficientes más bajos que el obtenido globalmente. Este aspecto demuestra que ningún ítem es prescindible y, por tanto, es necesaria su presencia en la medición de la dimensión valorada.

También se ha contemplado la validez criterial concurrente y, para ello, se correlacionó el total o sumatorio de todos los ítems menos el implicado (correlación elemento-total corregida) con cada uno de los ítems, habiéndose hallado coeficientes de correlación moderados y todos por encima 0,65 (ver tablas anteriores). Ello denota que los ítems individualmente miden en la misma dirección que el conjunto de los mismos.

### *Validez*

Se llevaron a cabo varias pruebas para garantizar validez del instrumento, de manera que pudiera reflejar con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se ha pretendido medir.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validez de contenido mediante la técnica de *juicio de expertos*. Para este análisis, se envió el instrumento inicialmente elaborado, junto con una carta de presentación del estudio (ver Anexos 2 y 3) a 12 especialistas-jueces que valoraron las preguntas desde diferentes aproximaciones en función de su distinta formación y escenario académico y laboral, así como su contenido y redacción, asignando puntuaciones basadas en una escala Likert de 1 a 5 a cada ítem, y haciendo las recomendaciones y sugerencias que consideraron pertinentes. La composición del grupo de jueces estuvo conformada por 8 doctores, 2 doctorandos y 2 académicos con grados de Maestría.

A continuación se presentan los datos profesionales de los jueces que participaron del proceso de validez de contenido:

1. Ph. D. Educación Musical, Universidad de Iowa, EEUU. Catedrático Asociado, Música aplicada, Grinnell College, Iowa EEUU.
2. Ph. D. Matemática Pura, Universidad de Iowa, EEUU. Director Oficina de Planificación y Estudios Institucionales, Universidad de Puerto Rico en Ponce (UPR Ponce).
3. Ph. D. Psicología Clínica, Universidad Carlos Albizu, San Juan, PR. Directora Departamento de Ciencias Sociales, UPR Ponce.
4. Ed.D. Educación Musical Universidad de Illinois, EEUU. Catedrático, Departamento de Música, Universidad Interamericana de PR (UIPR).
5. MA Educación Musical, Doctorando Programa de Educación Musical, Universidad de Illinois, EEUU. Director Departamento de Bellas Artes, UIPR.
6. Ph.D. Filosofía y Letras, concentración en Historia y Literatura Hispánica, Universidad de Valladolid, España. Directora Proyecto Título V, Cooperativo Física, Química y Matemática, UPR Ponce.
7. Ph.D. Filosofía y Letras, concentración en Psicología Clínica, UPR, Río Piedras. Catedrático Asociado, Departamento de Ciencias Sociales, Coordinador Instituto de Estudios Urbanos, UPR Ponce.
8. MM Pedagogía Vocal, Universidad de Arizona, EEUU. Catedrática, Departamento de Humanidades. Directora Coro UPR Ponce.

9. Ph.D. Investigación Educativa, concentración en Liderazgo Educativo y sus Leyes, de Berne University, New Hampshire- St kitts/Nevis EEUU. Maestro de música, Departamento de Defensa EU, Distrito de Puerto Rico. Instructor UIPR.

10. MA Administración y Supervisión Educativa, Universidad Interamericana de PR. Doctorando Programa de Currículo e Instrucción Educativa, UIPR. Instructor programa de Maestría Educación Musical, UIPR.

11. Ph.D. Currículo e Instrucción, Universidad de Nuevo México, EEUU. Catedrática Departamento de Pedagogía y Vicerrectora UPR Río Piedras.

12. MA Educación Musical, Universidad de Miami, EEUU. Doctorando Programa de Educación Musical, Universidad de Granada, España.

Todos los jueces ejercen su profesión y obtuvieron sus grados en universidades públicas y privadas de Puerto Rico, Estados Unidos o España. Seis de ellos ocupan posiciones de dirección de departamentos, oficinas o dependencias universitarias y siete de los jueces tienen su especialidad en música.

Las valoraciones de los jueces al cuestionario inicial fueron analizadas en función de diferentes valores estadísticos que mostraron su grado de acuerdo y desacuerdo con cada ítem y que permitieron generar una tabla de base para la redacción definitiva del cuestionario (ver Anexo 4), así como dotar a éste de *consistencia interna*.

Finalmente, se redactó el cuestionario definitivo que se aplicó a los 411 participantes en el estudio (ver Anexo 5).

### **5.3.3. PROCEDIMIENTO**

La aplicación del cuestionario se realizó mediante entrega personal, por correo postal, correo electrónico o telefónicamente. Para ello, se necesitó localizar previamente graduados y postgraduados de programas de música de las instituciones universitarias y el conservatorio de Puerto Rico a partir de las características de determinación de la muestra, explicadas anteriormente. El primer acercamiento a los egresados se hizo a través de las oficinas de registro y departamentos de música de las propias instituciones educativas. Sin embargo, las leyes y reglamentos que amparan la privacidad de la información de los alumnos en la Isla impedían que se pudiera tener acceso a sus datos de información personal: nombre, dirección, concentración y año de estudio.

Las IES que reciben alguna aportación económica del gobierno de los EEUU tienen que regirse por las leyes de privacidad que manejan la información de los estudiantes matriculados en escuelas e instituciones que reciben fondos federales. Leyes como la *Family Educational Rights and Privacy Act* (FERPA) prohíben la divulgación de la información personal a menos que el estudiante acceda por escrito a ello, sea requerida por oficiales gubernamentales, o medie una aprobación oficial (FERPA, 2010). Estudios con fines académicos para evaluar o desarrollar exámenes, programas de ayuda económica, o para mejorar la educación, si son debidamente autorizados, pueden obtener esta información del estudiante, ya que usualmente estas investigaciones son auspiciadas y supervisadas por personal administrativo o académico de la propia institución. Lamentablemente, para el presente estudio ninguna de las condiciones anteriores pudo ser aplicada, por lo que no se consiguieron las listas oficiales de egresados de los programas en los diferentes años.

Otra gestión que se llevó a cabo para cumplir con las exigencias de investigaciones en IES en Puerto Rico fue la de obtener autorización del *Institutional Review Board* (IRB) para observar los protocolos de privacidad y



manejo de la información (ver Anexo 6). El procedimiento para obtener dicha autorización incluye someter la propuesta de investigación, documentación y cuestionario, así como explicar la manera en que se trabajará con la muestra y se manejará la información. Condiciones similares requiere el Departamento de Educación de Puerto Rico (DE) para aquellas investigaciones que traten con personal escolar, en este caso maestros. La entrada a las escuelas requiere autorización escrita (ver Anexo 7) de parte de comités especialistas que solicitan igualmente la aprobación del IRB. En ambos casos, tanto el IRB como el DE requerían el uso de una Hoja de Consentimiento Informado (Ver Anexo 8), donde el participante es orientado sobre el tipo de colaboración que se le está pidiendo y el manejo privado de la información.

Se procedió entonces a buscar varias alternativas para localizar egresados de música, que incluyeron la asistencia a reuniones, orientaciones y talleres dirigidos a músicos, visitar escuelas y asistir a ensayos de bandas, orquestas y actividades musicales en general. Los propios egresados recomendaban a su vez nombres, direcciones y teléfonos de otros compañeros que se fueron localizando.

Para lograr acceso a los egresados que se encontraban fuera del país, una versión electrónica del cuestionario se colocó en una plataforma web especializada en ello ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)). Siguiendo el formato del cuestionario en papel, esta versión facilitó la recogida de datos, ya que también fue escogida por aquellos que preferían completar el cuestionario vía Internet. Las contestaciones acopiadas en esta forma, al igual que aquellas ofrecidas telefónicamente, eran entonces transferidas al cuestionario de formato papel, para que hubiera uniformidad en el proceso de análisis.

La recogida de datos comenzó con la entrega de los primeros cuestionarios el 12 de junio de 2009 y concluyó en diciembre del mismo año. En total, sobre 600 cuestionarios en formato papel fueron entregados a grupos, escuelas, agrupaciones musicales, contactos individuales y otros. En cuanto al cuestionario electrónico, de 350 personas que accedieron al mismo se obtuvieron 253

completos y aptos para análisis. El proceso culminó con la obtención de los 411 cuestionarios, respondidos de forma válida, necesarios para este trabajo.



# CAPÍTULO 6

---

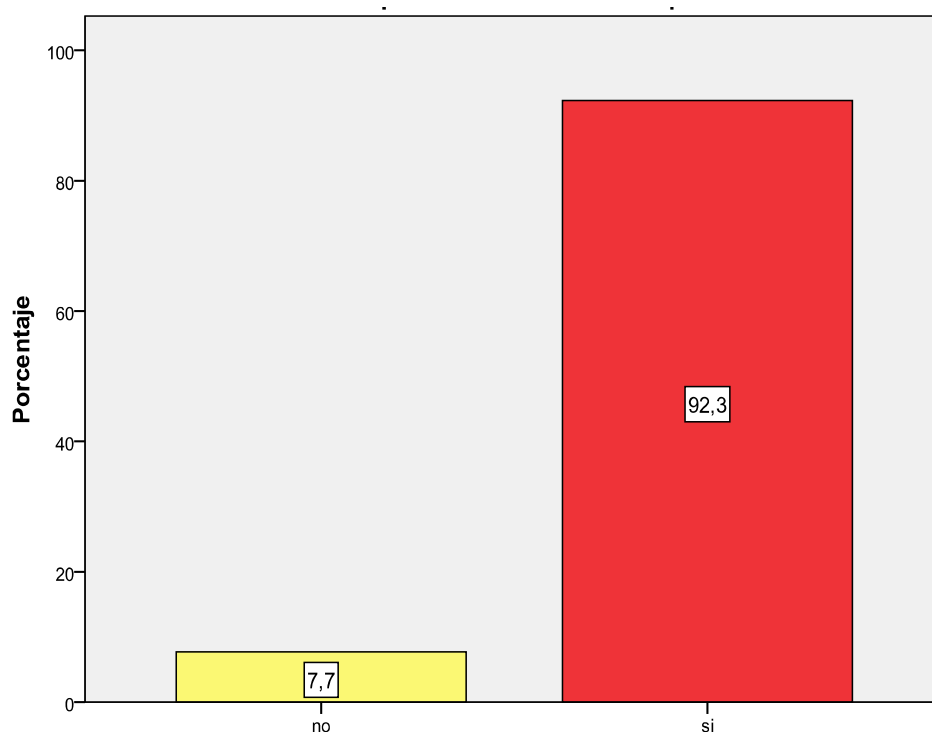
## RESULTADOS

**P**ara el análisis y discusión de los datos obtenidos en el estudio se utilizó, como ya se había hecho en el Capítulo 5, el software PASW (Predictive Analytics SoftWare) v. 18.0., bajo licencia SPSS Inc, así como también el programa STATISTICA 8.0, bajo licencia StafSoft.

El este sentido, se implementarán diferentes cálculos de naturaleza descriptiva, inferencial y multivariante en cada uno de los apartados que conforman el instrumento de recogida de información. Los análisis se irán presentando siguiendo el orden establecido en el cuestionario utilizado.

### **6.1. VOCACIÓN Y EXPERIENCIAS MUSICALES PREVIAS A LOS ESTUDIOS**

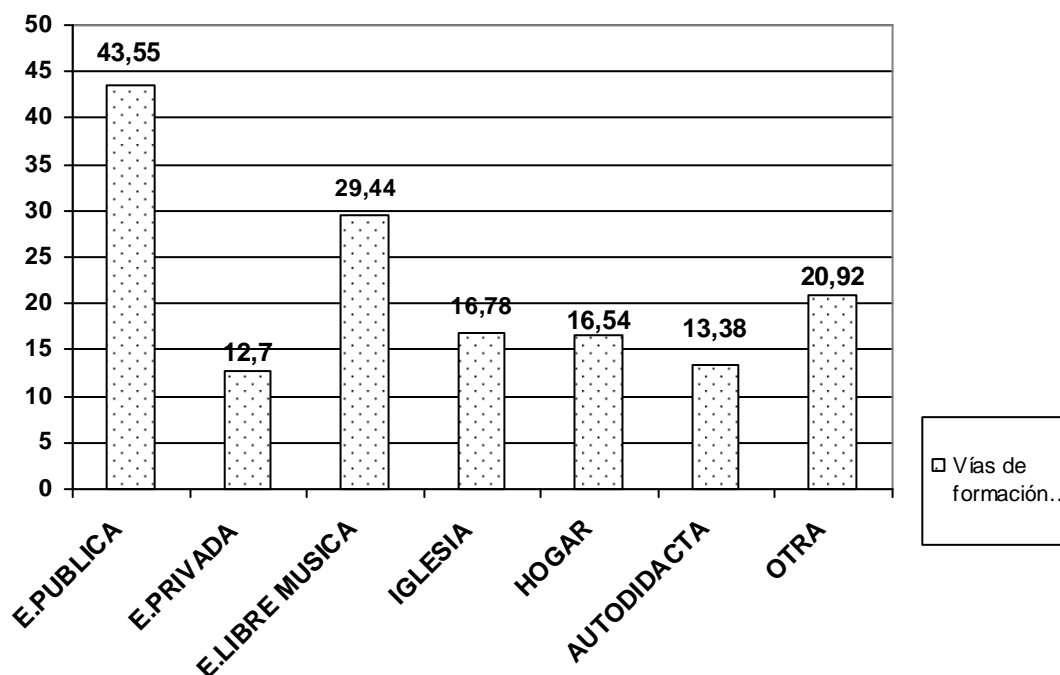
En este primer apartado se explora la presencia o no de alguna formación o experiencia musical activa previa a iniciar los estudios en la universidad o conservatorio (Item 1.1). Los resultados a este respecto son los siguientes:



**Figura 6.1.** Porcentajes de formación o experiencia musical previa y activa antes de cursar estudios musicales superiores.

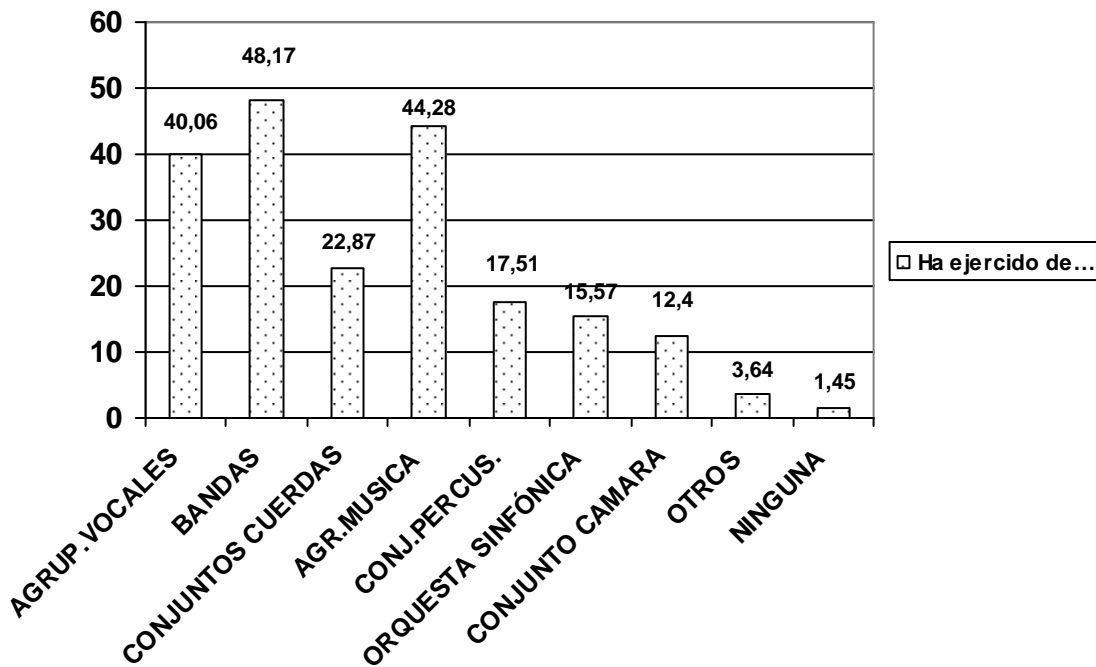
Como puede apreciarse, una mayoría estadísticamente significativa ( $p \leq .05^1$ ) del 92,3% de los participantes encuestados tenía alguna formación o experiencia musical activa previa, frente a un 7,7% que no la tenía. Con relación a este aspecto, se ha tratado también de determinar cuáles han sido las vías de formación o experiencia previa, así como su incidencia. Se presentan los datos relacionados en la figura 6.2.

<sup>1</sup> Probabilidad asociada a la prueba de  $\chi^2$  con un  $\alpha = .05$  bilateral. En el resto de comparaciones categoriales implementadas se ha usado similar prueba de bondad de ajuste.



**Figura 6.2.** Porcentaje de vías de formación musical previa.

Se puede observar cómo es la *Escuela Pública* (43,55%) la vía fundamental de formación o experiencia previa musical, con una  $p \leq .05$ , en comparación con el resto de vías. También es importante la formación previa musical adquirida en la *Escuela Libre de Música* (29,44%) y *otras vías* (20,92). *Iglesia*, *el hogar* de los participantes, así como su propio *autoaprendizaje* han alcanzado una incidencia similar, en torno al 13%-16%. La vía que menos incidencia ha reportado a la formación previa musical ha sido la *Escuela Privada* (12,7%).



**Figura 6.3.** Porcentaje de agrupaciones musicales a las que han pertenecido los participantes antes del ingreso en la universidad o conservatorio.

Son tres las agrupaciones musicales a las que principalmente han pertenecido los participantes antes del ingreso en la universidad o conservatorio, con porcentajes de incidencia cercanos al 50%. Dichas agrupaciones han sido las de tipo *vocal/coral* (40,06%); *bandas de concierto/marcha* (48,17%); y *agrupaciones de música folklórica o popular* (44,28%), con una  $p \leq .05$  en relación con el resto de agrupaciones. Un 22,87% ha pertenecido a *conjuntos de cuerdas/rondallas/tunas* y, con menor incidencia, a conjuntos de *percusión/jazz* (17,51%); *orquesta sinfónica* (15,57%) y *conjunto cámara/flauta...* (12,4%). Otras agrupaciones han alcanzado un 3,64% y son realmente muy pocos aquellos participantes que no pertenecen o han pertenecido a algunas agrupaciones musicales, sólo un 1,45% no lo ha hecho.

Otro aspecto relevante en los análisis realizados ha sido tratar de determinar el tiempo de formación musical previa de las vías descritas con anterioridad, así como el tiempo de pertenencia a cada agrupación musical antes del ingreso en la universidad o conservatorio.

En relación con el tiempo de formación previa musical en instituciones diferentes a la Universidad o Conservatorio, los siguientes son los resultados descriptivos obtenidos:

Tiempo de formación en Escuela Pública				Tiempo de formación en Escuela Privada			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	2	1,1	<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	4	7,7
	1 año	12	6,7		1 año	5	9,6
	2 años	20	11,2		2 años	7	13,5
	3 años	34	19,0		3 años	8	15,4
	4 años	14	7,8		4 años	9	17,3
	5 años	18	10,1		5 años	3	5,8
	>5 años	20	11,2		>5 años	2	3,8
	6 años	56	31,3*		6 años	14	26,9*
	> 6 años	3	1,7		Total	52	100,0
	Total	179	100				

Tiempo de formación en Escuela Libre de Música				Tiempo de formación en Iglesia			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	5	4,1	<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	5	7,2
	1 año	12	9,9		1 año	2	2,9
	2 años	11	9,1		2 años	12	17,4
	3 años	17	14,0		3 años	10	14,5
	4 años	13	10,7		4 años	7	10,1
	5 años	12	9,9		5 años	6	8,7
	>5 años	11	9,1		>5 años	5	7,2
	6 años	39	32,2*		6 años	22	31,9*
	> 6 años	1	,8		Total	69	100
	Total	121	100				



Tiempo de formación en el Hogar				Tiempo de formación como autodidacta				
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido	
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	1	1,5	<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	5	9,1	
	1 año	4	5,9		2 años	2	3,6	
	2 años	4	5,9		3 años	8	14,5	
	3 años	12	17,6		4 años	5	9,1	
	4 años	8	11,8		5 años	4	7,3	
	5 años	6	8,8		>5 años	7	12,7	
	>5 años	3	4,4		6 años	23	41,8*	
	6 años	29	42,6*		> 6 años	1	1,8	
	> 6 años	1	1,5		Total	55	100	
	Total	68	100					

		Tiempo de formación en otras vías	Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	8	9,3	
	2 años	14	16,3	
	3 años	15	17,4	
	4 años	12	14,0	
	5 años	7	8,1	
	>5 años	5	5,8	
	6 años	24	27,9*	
	> 6 años	1	1,2	
	Total	86	100	

\* Sig. al 5% bilateral mediante prueba de bondad de ajuste de  $\chi^2$ .

**Tabla 6.1.** Tiempo de formación musical previa -en distintas instituciones o vías- antes del ingreso en la Universidad o Conservatorio.

Observando la tabla anterior se puede afirmar que el tiempo previo predominante de formación musical invertido por los participantes del estudio es, sin duda, 6 años. Dicho periodo ha sido sistemáticamente el de mayor incidencia en todas y cada una de las instituciones o vías exploradas, marcando diferencias

estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) con el resto de categorías de duración contempladas en todas la instituciones/vías, menos en la de *otras vías*.

La segunda categoría de tiempo más elegida ha sido, curiosamente, la mitad de tiempo de formación, es decir, 3 años.

En cuanto al tiempo de pertenencia a agrupaciones antes del ingreso en la Universidad o Conservatorio, se han obtenido los siguientes resultados descriptivos:

Tiempo en agrupaciones vocales/corales				Tiempo en bandas de concierto/marcha			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	1	,6	<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	0	-
	1 año	30	16,9		1 año	17	8,6
	2 años	31	17,5		2 años	22	11,1
	3 años	32	18,1		3 años	22	11,1
	4 años	25	14,1		4 años	28	14,1
	5 años	10	5,6		5 años	33	16,7
	>5 años	11	6,2		>5 años	12	6,1
	6 años	33	18,6		6 años	60	30,3*
	> 6 años	4	2,3		>6 años	4	2
	Total	177	100		Total	198	100

Tiempo en conjuntos de cuerdas...			
		Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	3	3,2
	1 año	14	14,9
	2 años	21	22,3
	3 años	23	24,5
	4 años	12	12,8
	5 años	4	4,3
	>5 años	2	2,1
	6 años	15	16
	Total	94	100

Tiempo en agrupaciones de música folklórica...			
		Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	1	,5
	1 año	20	11,0
	2 años	30	16,5
	3 años	35	19,2
	4 años	33	18,1
	5 años	16	8,8
	>5 años	6	3,3
	6 años	38	20,9
	>6 años	3	1,6
	Total	182	100

Tiempo en conjunto de percusión/jazz		Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	3	4,2
	1 año	6	8,3
	2 años	15	20,8
	3 años	23	31,9
	4 años	7	9,7
	5 años	2	2,8
	>5 años	3	4,2
	6 años	13	18,1
	Total	72	100

Tiempo en orquesta sinfónica		Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	8	12,5
	2 años	19	29,7
	3 años	13	20,3
	4 años	15	23,4
	5 años	1	1,6
	>5 años	1	1,6
	6 años	7	10,9
	Total	64	100

Tiempo en conjunto de cámara...		Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	2	3,9
	2 años	7	13,7
	3 años	16	31,4*
	4 años	9	17,6
	5 años	8	15,7
	>5 años	1	2,0
	6 años	7	13,7
	> 6 años	1	2,0
	Total	51	100

Tiempo en otras agrupaciones		Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	2	13,3
	2 años	1	6,7
	3 años	3	20
	4 años	1	6,7
	5 años	2	13,3
	>5 años	3	20
	6 años	3	20
	Total	15	100

\* Estadísticamente significativa al 5% bilateral mediante prueba de bondad de ajuste de  $\chi^2$

**Tabla. 6.2.** Tiempo de pertenencia a agrupaciones musicales antes del ingreso en la Universidad o Conservatorio.

En los resultados de este apartado cabe destacar que en las *agrupaciones vocales/corales...*, aun habiendo obtenido éstas la mayor incidencia, los 6 años de pertenencia (18,6%) son también relevantes en otras categorías, con 3 y 2 años y un 18,1% y 17,5%, respectivamente.

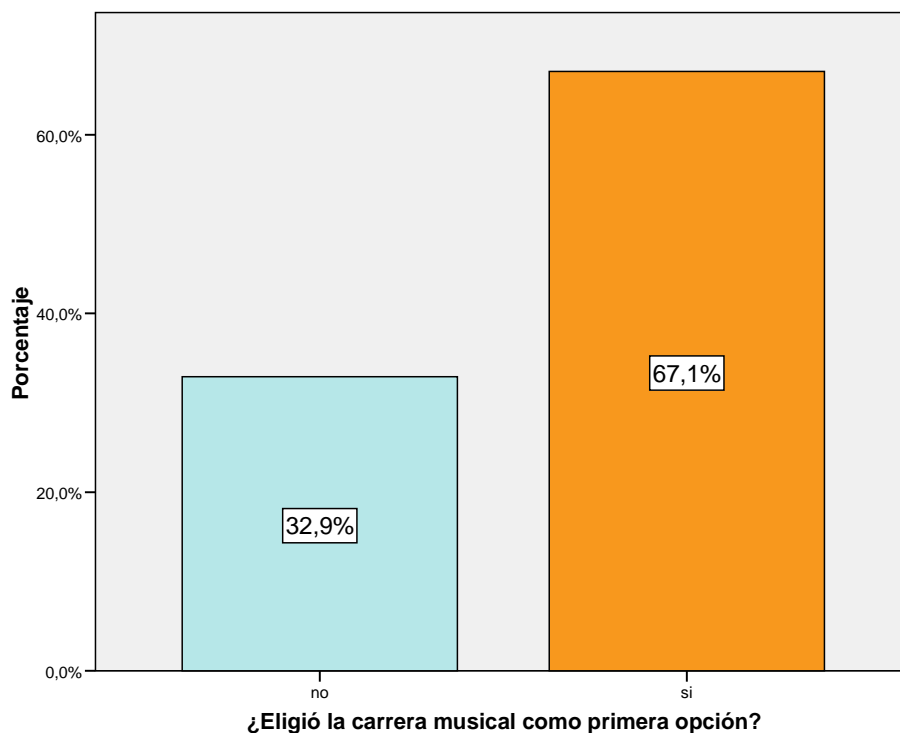
Aparece más clara la pertenencia de 6 años a *bandas de concierto/marcha* (30,3%) y con diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) en relación con el resto de categorías temporales.

En *agrupaciones de cuerda y música folklórica* ha predominado la pertenencia de 3 años para las primeras (24,5%) y 6 años para la segundas (20,9%), no habiéndose reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) con el resto de categorías temporales contempladas.

En las *agrupaciones de percusión-jazz* ha predominado la pertenencia de 3 años, con un 31,9%, mientras en orquestas sinfónicas la de 2 años, con un 29,7%, reportándose incidencias similares en otras categorías temporales contempladas. Por su parte, en los *conjuntos de cámara* ha predominado la pertenencia de 3 años, con un 31,4% de incidencia y con diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) en relación con el resto de categorías temporales. Finalmente, en *otras agrupaciones* han incidido diversas categorías temporales, por ejemplo, 3 años, >5 años y 6 años, todas ellas con el 20%.

### **6.1.1. FORMACIÓN ACADÉMICA**

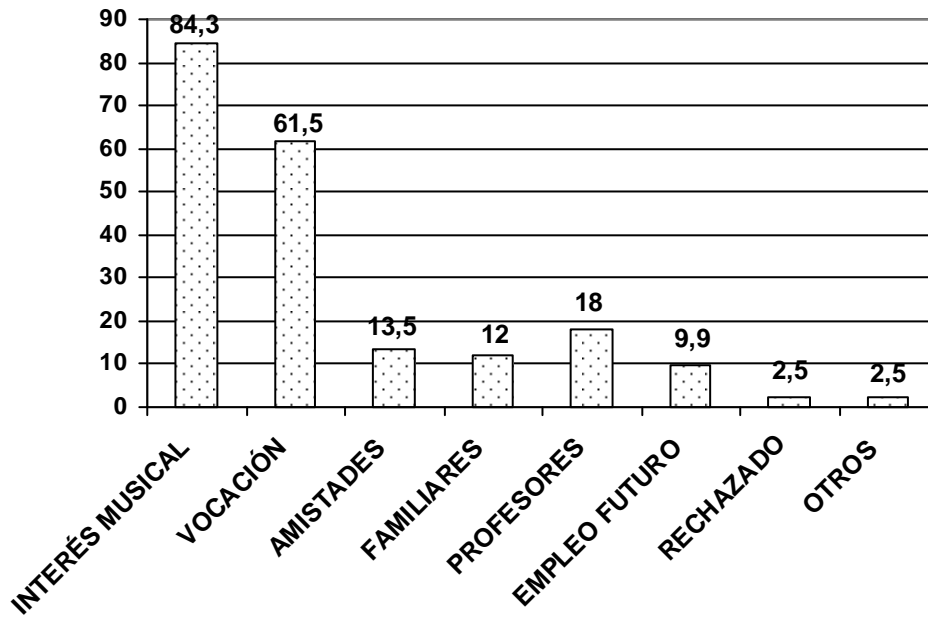
Este segundo bloque comienza con la determinación de la tasa vocacional de los egresados en relación con la carrera musical escogida (item 2.1). Los resultados obtenidos son los siguientes:



**Figura 6. 4.** Porcentajes de elección de la carrera musical en primera opción.

A la luz de los resultados de la figura anterior, la carrera musical seleccionada por los participantes del estudio es claramente vocacional, si se tiene en cuenta que fue elegida por el doble de participantes en primera opción que aquellos que no lo hicieron 67,1% vs 32,9%. Desde esta perspectiva, se puede cifrar la *tasa vocacional* de los egresados encuestados en 0.67 y puede resumirse como bastante importante si se tiene en cuenta que el valor máximo es 1. Otro aspecto relevante ha sido tratar de descubrir qué motivos han impulsado la elección de dicha carrera musical. Este objetivo es el cometido del apartado siguiente del informe.

En primer lugar, se muestran las razones que llevaron a los egresados encuestados a seleccionar una carrera de música (item 2.2). En esta pregunta se han obtenido los siguientes resultados:



**Figura 6.5.** Porcentaje de incidencia de las razones que han llevado a los participantes a elegir una carrera musical.

En congruencia con los resultados del ítem 2.1, se observa cómo los participantes objeto del estudio destacan como razones fundamentales de su elección de una carrera musical su *interés musical* (84,3%) y su *vocación por la misma* (61,5%). De hecho, ambos porcentajes han marcado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0.05$ ) en relación con el resto de motivos. Son menos aquellos que destacan la *influencia de amistades* (13,5%), de *profesores* (18%), *familiares* (12,9%), así como de las *futuribles posibilidades de empleo vía carrera musical* (9,9%). Menos incidencia, aún, han obtenido el *rechazo en otras carreras y otros motivos*, con un 2,5% ambas respuestas.

Así pues, se puede afirmar que existen dos tipos de motivos de la elección de una carrera musical bien delimitados. Por una parte, aquellos de elevada influencia y, por otra, aquellos de baja influencia. Para denotar con más precisión dicha clasificación, se ha desarrollado una técnica multivariante de interdependencia ciertamente poderosa en el ámbito de las taxonomías. Se trata del análisis de conglomerados o *cluster*. En este caso, se ha implementado un análisis de conglomerados de tipo jerárquico mediante la medida de disimilitud euclídea cuadrática (tipo binaria 0/1) a través del método *Single Linkage* (vinculación simple). Se obtuvo el siguiente *Tree Diagram* (Dendograma):

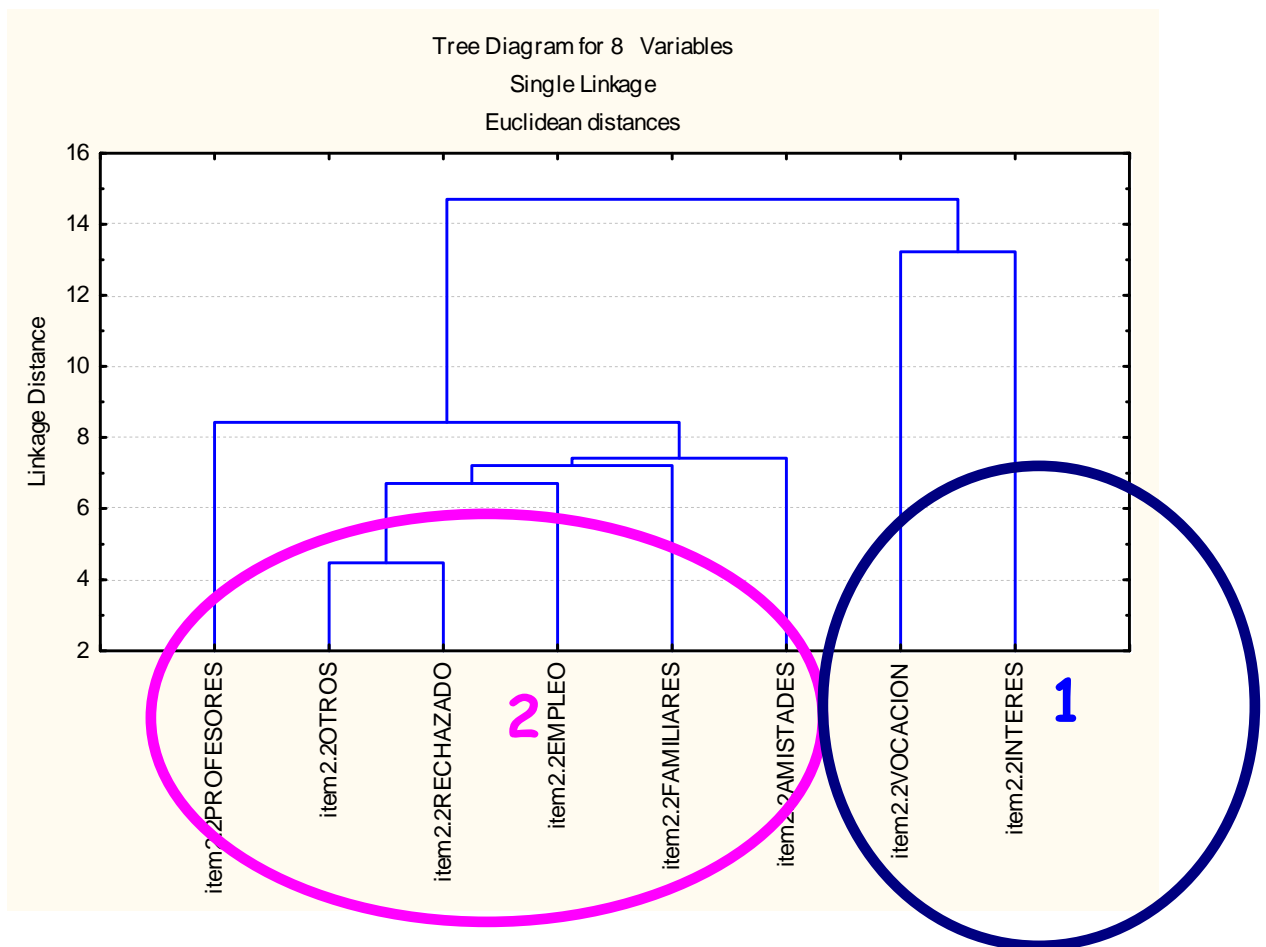
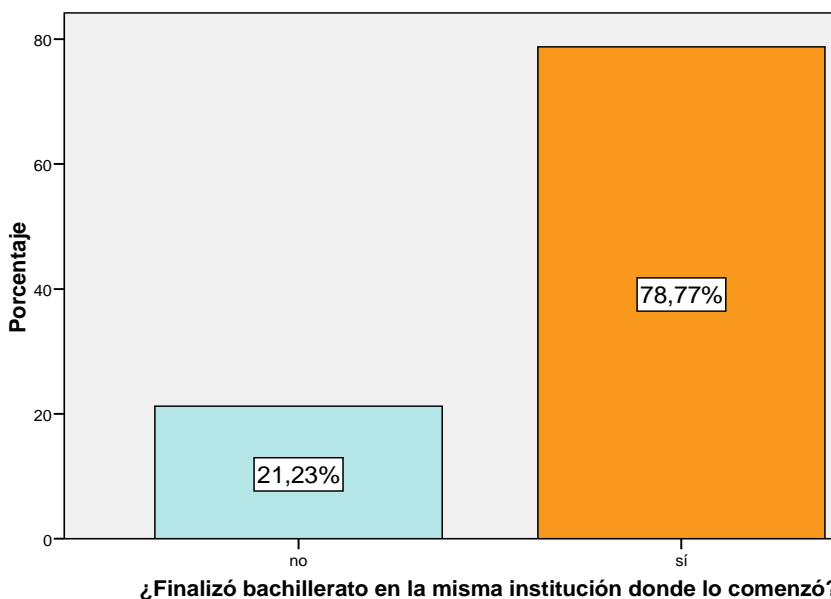


Figura 6.6. Dendograma de selección de carrera musical.

Este dendograma muestra claramente la presencia de dos grandes categorías o conglomerados. El primero estaría conformado por las variables (razones) *interés musical y vocación personal (solas en el racimo de la derecha marcadas con un círculo azul)*. Por tanto, tendría éste un claro componente vocacional-personal y, a juzgar por la incidencia porcentual obtenida, representaría la motivación principal.

El segundo *cluster* estaría integrado por el resto de variables (razones) (el resto del racimo de la izquierda en círculo rosa), todas con un claro cariz extrapersonal relacionado con la influencia que juegan el grupo de iguales, familiares, profesores... Igualmente, a tenor de la importancia porcentual obtenida, podría éste considerarse como una colección de motivos de baja influencia a la hora de escoger la carrera musical.

Finalmente, en relación con la formación académica, se ha determinado qué porcentaje de participantes finalizó la carrera de Bachillerato en la misma institución donde la comenzó, habiéndose obtenido los siguientes resultados:

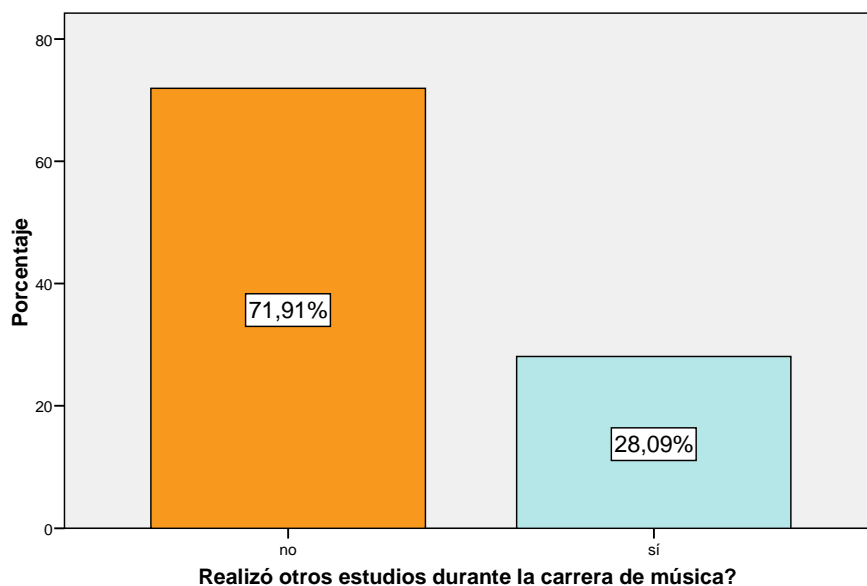


**Figura 6.7.** Porcentaje de egresados que finalizaron Bachillerato en la misma institución donde lo comenzaron.



Como puede apreciarse en la tabla anterior, la mayoría estadísticamente significativa ( $p \leq .05$ ) de egresados -78,77%- sí finalizó el Bachillerato en la misma institución donde lo comenzó, frente al 21,23% que no lo hizo. En este sentido, se puede hablar de una *tasa de fidelización* del .78, una tasa considerablemente alta.

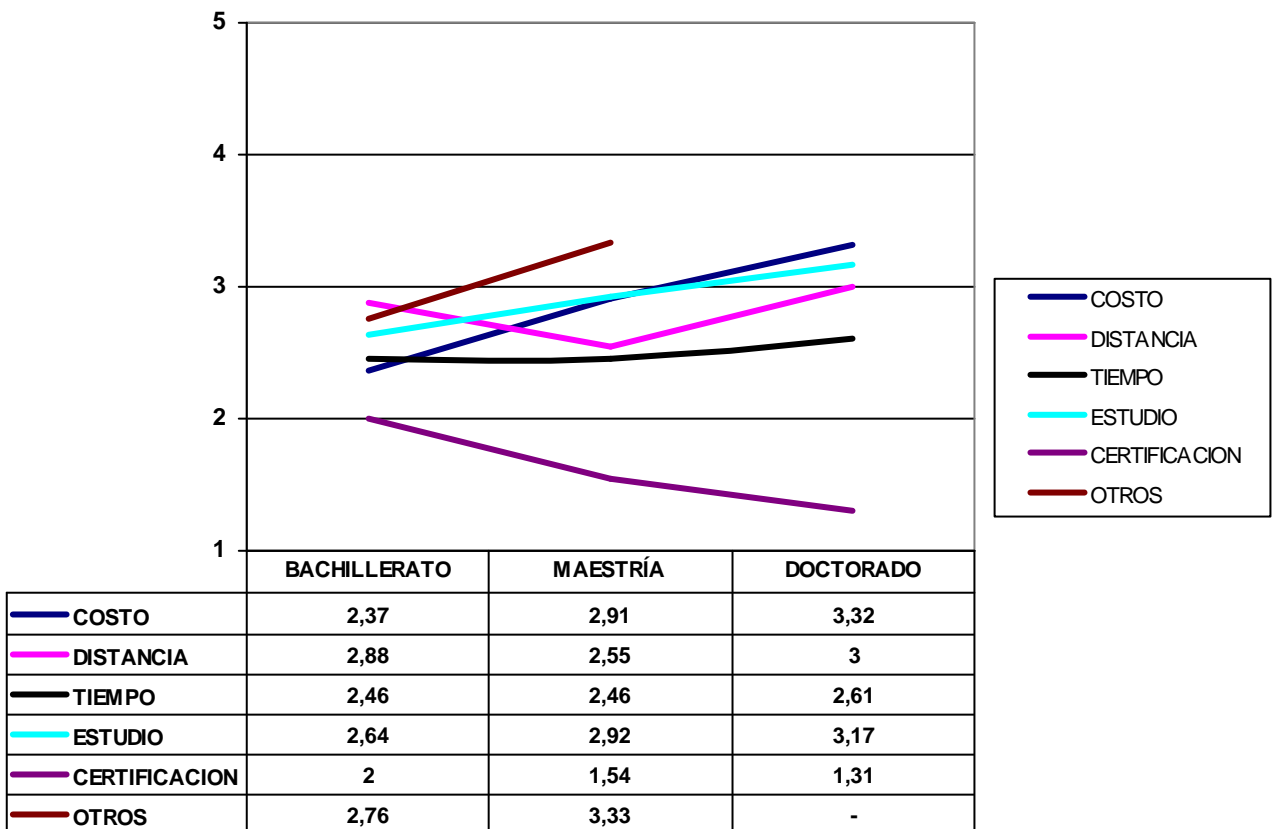
También se determinó qué porcentaje de participantes realizó otros estudios durante la carrera de música:



**Figura 6.8.** Porcentaje de egresados que realizaron otros estudios durante la carrera de música.

Son mayoría estadísticamente significativa ( $p \leq .05$ ) aquellos egresados que no realizaron estudios durante la carrera de música: 71,91% que no lo hicieron frente a 28,09% que sí. A aquellos que lo hicieron se les preguntó de qué tipo fueron esos estudios y dónde los realizó. Como ocurre en otras ocasiones en las que el formato de pregunta es libre o abierto, la consignación de respuestas extremadamente escasas impide cualquier comentario al respecto.

Otro aspecto tratado en este apartado ha sido tratar de determinar la importancia que juegan los obstáculos que dificultaron el desempeño académico de los egresados durante la realización de sus estudios musicales de grado y/o postgrado, bien en el Bachillerato, Maestría o Doctorado. Este es el cometido del análisis de las respuestas del ítem 2.5, cuyos resultados se muestran a continuación. En primer lugar, se incluye una figura comparativa de los promedios obtenidos por cada obstáculo identificado, según los tipos de estudio:



**Figura 6.9.** Medias aritméticas obtenidas por cada obstáculo, según ámbito de estudio.

Este tipo de comparativas por promedio y variable de agrupación permite, además del análisis *intra*, es decir, dentro de cada variable por separado, el conocido análisis entre o *inter*, comparando aspectos (en este caso obstáculos)

entre las diferentes variables de agrupación. En este sentido, se comienza con los análisis *intra* por separado.

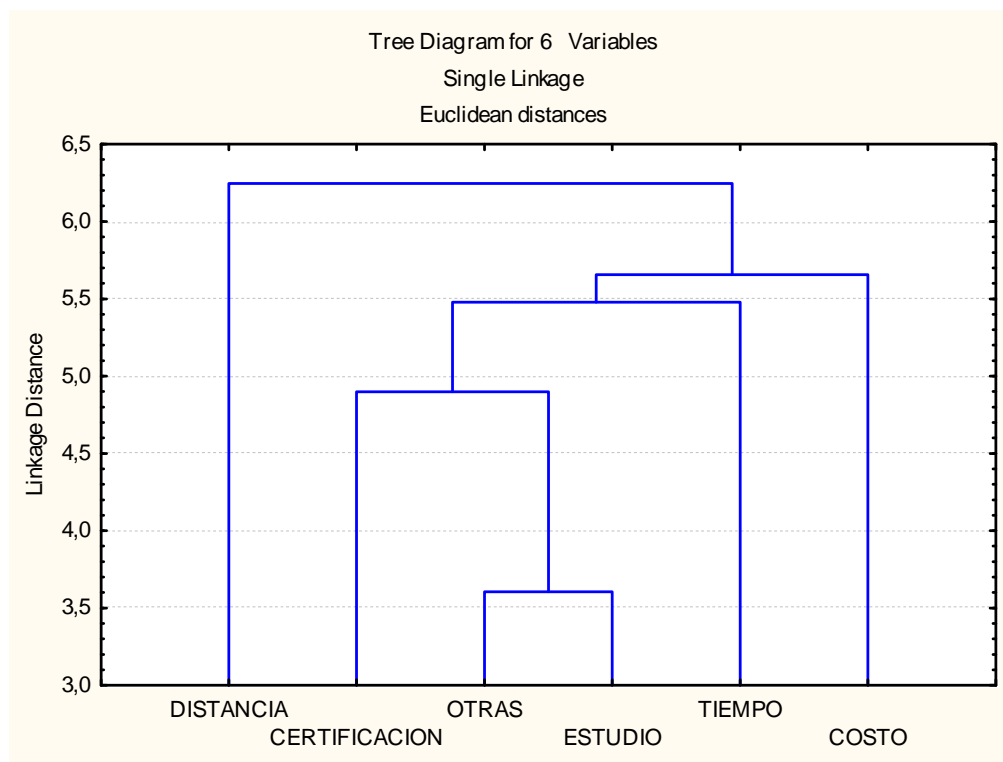
## ANÁLISIS INTRA

### A) BACHILLERATO

El impedimento que ha obtenido mayor incidencia en esta titulación ha sido *la distancia de la universidad o conservatorio a mi lugar de residencia* (media=2.88). Dicha media ha marcado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ )<sup>2</sup> al ser comparadas con el resto de promedios, excepto con *otras cuestiones* (media 2.76). Por otra parte, en el análisis cluster implementado, la única prueba multivariante que se ha podido desarrollar con garantías se puede contemplar como la *distancia* al lugar de residencia, situada en un conglomerado diferente (racimo izquierdo) al resto de aspectos (racimo derecho). Globalmente, si se tiene en cuenta el resto de promedios obtenidos, todos entre 2 y 2.70, se puede afirmar que ninguna dificultad contemplada ha sido realmente relevante, ya que éstas podrían calificarse como obstáculos poco importantes.

---

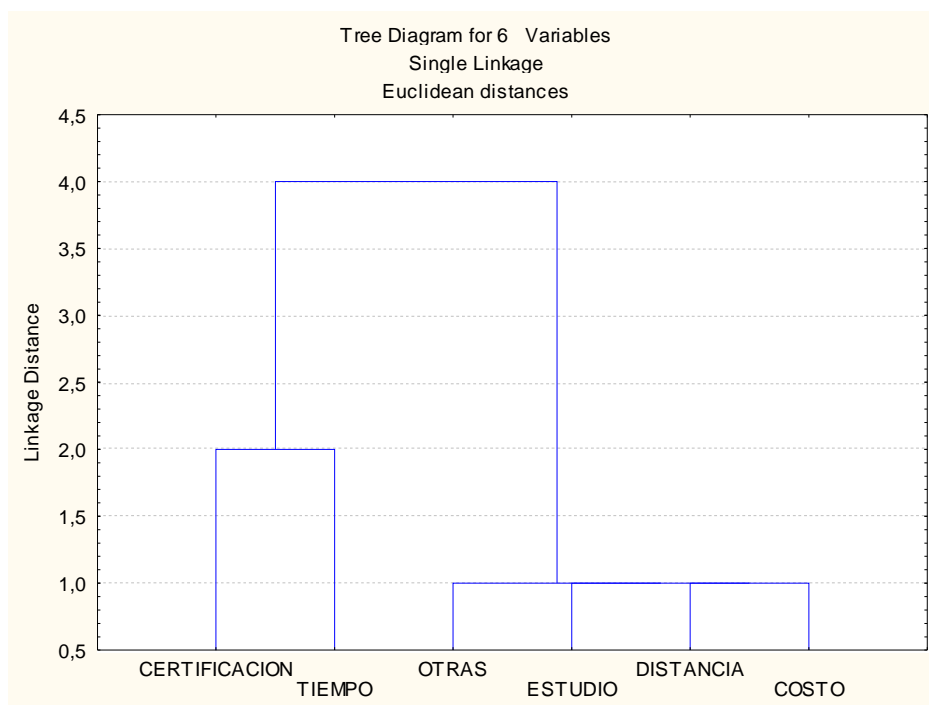
<sup>2</sup> Significación estadística asociada a la prueba no paramétrica de Friedman para K muestras relacionadas. Dicha prueba ha sido implementada, igualmente, en el resto de contrastes desarrollados posteriormente en este mismo apartado.



**Figura 6.10.** Dendrograma de los obstáculos durante el desarrollo del Bachillerato.

## B) MAESTRÍA

En el caso de la Maestría, los factores de mayor dificultad son *otros aspectos* (media=3.33), *compaginar estudios y trabajo* (media= 2.92), el *costo de la carrera en sus diferentes aspectos* (media = 2.91), así como la *distancia al lugar de residencia* (media =2.55). Menos relevantes respecto son el *tiempo de dedicación al instrumento/voz* (media=2.46) y la dificultad para obtener la certificación de maestro (media=1.54). El dendrograma que se expone a continuación ratifica dicha clasificación:



**Figura 6.11.** Dendograma de los obstáculos durante el desarrollo de la Maestría.

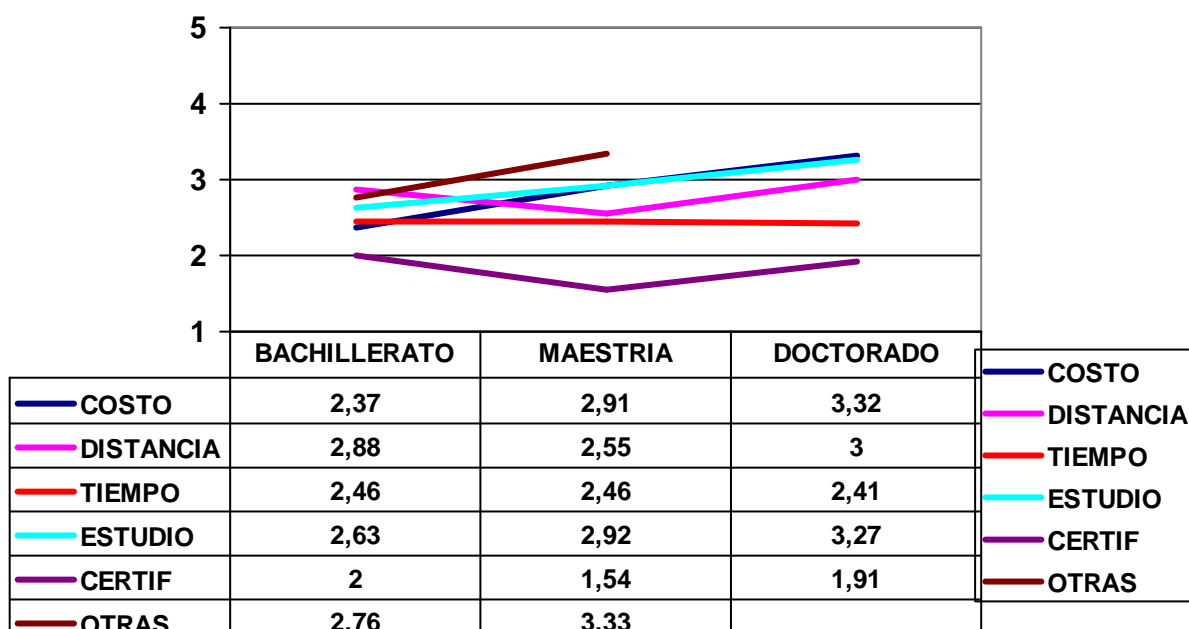
Globalmente, en la Maestría los impedimentos contemplados han obtenido una mayor incidencia, lo que parece indicar el incremento de importancia de algunos obstáculos.

### C) DOCTORADO

En relación con los estudios de Doctorado, los principales obstáculos han sido el *costo de la carrera* (media 3.32), *compaginar estudio y trabajo* (media= 3.17) y *la distancia con el lugar de residencia* (media= 3). Son menos relevantes el resto de aspectos, destacando que la no consignación de datos ha arrojado ausencia para otros obstáculos. Por otra parte, la falta de datos suficientes en este

nivel (Doctorado) ha impedido el cálculo del análisis de conglomerados con garantías de credibilidad.

*ANÁLISIS INTER (ENTRE)*



**Figura 6.12.** Comparación de medias de los obstáculos por nivel académico.

Los análisis *inter*, en este caso mediante la comparación de medias aritméticas a lo largo de los niveles educativos contemplados, permiten determinar dos aspectos fundamentales: uno, la tendencia del aspecto analizado (creciente, decreciente, plana y alternante), y otro la incidencia (estadísticamente o no estadísticamente significativa):

	BACHILLERATO	MAESTRIA	DOCTORADO	TENDENCIA	p
COSTE	2.37	2.91	3.32	Creciente	≤.05*
DISTAN.	2.88	2.55	3	Alternante (forma de v)	>.05*
TIEMP.	2.46	2.46	2.41	Plana ligeramente decreciente	>.05*
ESTUD.	2.63	2.92	3.17	Creciente	≤.05*
CERTIF.	2	1.54	1.91	Alternante (forma de v)	≤.05*
OTROS	2.76	3.33	-	Creciente	≤.05**

\* Significación asociada a la prueba de Friedman.

\*\*Significación asociada a la prueba de Wilcoxon.

**Tabla 6.4.** Medias aritméticas de los obstáculos propuestos y tendencia y significación estadística lograda, según tipo de estudios.

La tabla anterior muestra que las cuestiones de *costo* han resultado un impedimento creciente según se avanza en el grado de los estudios, de tal forma que son estadísticamente significativas las diferencias entre las tres medias comparadas.

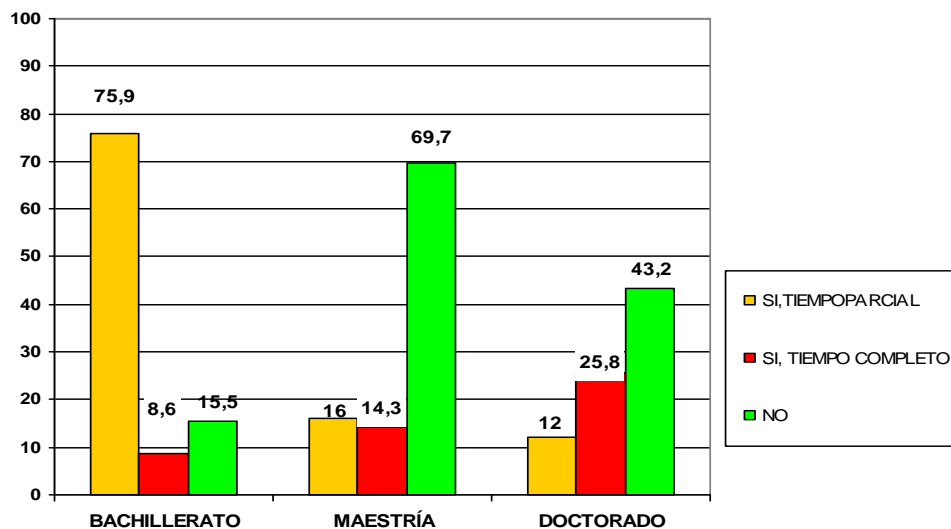
En relación con la *distancia con el lugar de residencia*, ha resultado más relevante y, por tanto, mayor obstáculo en los estudios de Bachillerato y Doctorado y menos durante la Maestría. No se han reportado diferencias estadísticamente significativas entre las medias comparadas. *El tiempo de dedicación al instrumento/voz* ha resultado un impedimento plano, o sea, que ha sido un obstáculo con igual incidencia en los tres tipos de estudios y, por ende, con una significación estadística  $p > .05$ .

Por su parte, *compaginar estudios y trabajo* ha sido un obstáculo creciente, al igual que *otras cuestiones*, de tal forma que éste ha cobrado mayor incidencia conforme se ha aumentado el nivel de estudios: Bachillerato < Maestría < Doctorado. Las comparaciones de medias (incidencia) han resultado igualmente estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ).

Finalmente, la *certificación de Bachillerato y Doctorado* ha resultado un mayor obstáculo que en la *Maestría*. La incidencia de los promedios comparados es igualmente estadísticamente significativa ( $p \leq .05$ ).

### 6.1.2. EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA

A continuación se analizan las experiencias de trabajo de los egresados en relación con la formación académica. Para este objetivo, el análisis se ha conformado mediante la comparación permanente entre los tres grados académicos considerados. De esta forma, se presentan, en primer lugar, los resultados de los ítem 3.1, 3.6 y 3.11. En los tres casos se pregunta a los egresados si trabajaron durante sus años de estudios en Bachillerato, Maestría y Doctorado. Los resultados obtenidos son los siguientes:



**Figura 6.13.** Porcentajes de las experiencias de trabajo de los egresados en relación con la formación académica, según nivel académico.



En relación con los análisis *intra* o por cada nivel académico por separado se puede apreciar cómo en los estudios de Bachillerato la mayoría estadísticamente significativa ( $p \leq .05$ ) de alumnado egresado (75,9%) sí trabajaba a tiempo parcial a la par que estudiaba Bachillerato, mientras son muchos menos los egresados que trabajaban a tiempo completo (8,6%) y algo más los que no trabajaban (15,5%). En Maestría, la mayoría de egresados (69,7%) no trabajaba a la par que cursaba dicho postgrado, mientras el 16% y 14,3% restante sí trabajaba a tiempo parcial y completo respectivamente.

En cuanto a los análisis entre o *inter*, se han conformado las siguientes tendencias e incidencias comparativas:

	BACH.	MAESTRIA	DOCTORADO	TENDENCIA	P
Sí, tiempo parcial	75,9%	16%	12%	Decreciente	$\leq .05^*$
Sí, tiempo completo	8,6%	14,3%	25,8%	Creciente	$\leq .05^*$
No	15,5%	69,7%	43,2%	Alternante (v invertida)	$\leq .05^*$

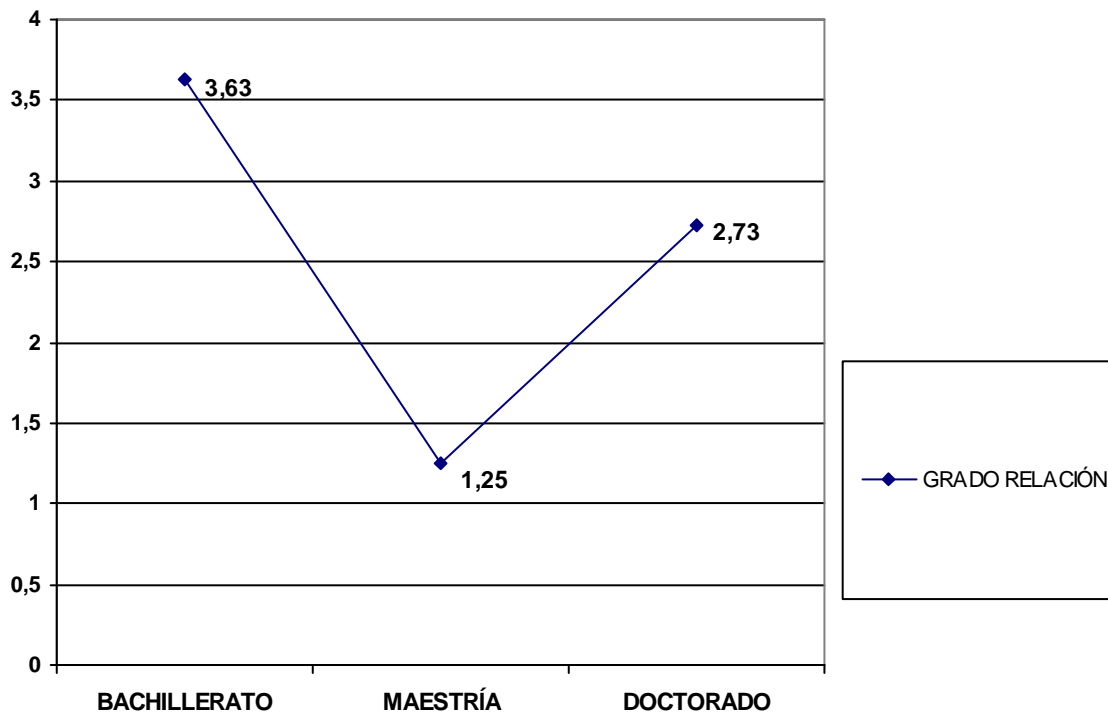
\* Significación estadísticamente significativa asociada a la prueba de  $\chi^2$ .

**Tabla 6.5.** Porcentajes de incidencia sobre inserción laboral durante estudios. Tendencia y significación estadística lograda, según tipo de estudios.

De la observación de la tabla inmediatamente anterior puede apreciarse que los egresados han trabajado más a tiempo parcial durante su época estudiantil en Bachillerato 75,9%, ( $p \leq .05$ ) que durante sus estudios de Maestría (16%) y Doctorado (12%). En el trabajo a tiempo completo, sin embargo, los egresados trabajaban más durante sus estudios de Doctorado (25,8%), mientras lo hacían con menor incidencia en Bachillerato (8,6%) y Maestría (14,3%). Finalmente, los egresados no trabajaban, fundamentalmente ( $p \leq .05$ ), durante sus

estudios de Maestría (69.7%) y en menor medida en los de Doctorado (43,2%) y Bachillerato (15,5%).

Otro aspecto importante ha sido valorar el grado de relación que existía entre el trabajo realizado durante sus años de estudio de los diversos niveles contemplados (Bachillerato, Maestría y Doctorado) de los egresados y la formación académica recibida en sus estudios. Los resultados obtenidos de manera comparativa por nivel de estudio son los siguientes:



**Figura 6.14.** Medias aritméticas sobre grado de relación de los trabajos desarrollados y formación académica recibida, por nivel de estudios.

Se observa que en el nivel de tendencia se ha conseguido un patrón alternante en “v”, de tal forma que los trabajos realizados mientras se cursaba Bachillerato han obtenido una media aritmética de 3,64 (entre suficiente y bastante

relación), de sólo 1,25 (en Maestría), es decir, entre ninguna relación y poca relación, y de 2,73 en Doctorado (entre poca y suficiente relación).

En cuanto a la incidencia, se ha implementado la prueba no paramétrica de contraste de hipótesis de Friedman, habiéndose reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ).

Otro aspecto interesante ha sido determinar qué situación académico-laboral poseían los egresados tras finalizar sus estudios de Bachillerato, Maestría y Doctorado, es decir, su potencial de empleo. Los resultados obtenidos a este respecto se muestran en la siguiente tabla:

	BACH.	MAESTRIA	DOCTORADO	TENDENCIA	P
TTC	73,2%	82,2%	95,9%	Creciente	>.05
TTP	46,3%	30,8%	21,5%	Decreciente	$\leq .05^*$
TNR	28,7%	13,9%	5,5%	Decreciente	$\leq .05^*$
DES	1%	0,2%	-	Decreciente	>.05
POST	11%	5%	-	Decreciente	$\leq .05^*$
OTROS	17,2%	-	-	-	-
OTRAS	2%	-	-	-	-

\* Significación estadísticamente significativa asociada a la prueba de  $\chi^2$ .

**Tabla 6.6.** Porcentajes de incidencia sobre situación académico-laboral tras finalizar estudios de Bachillerato, Maestría y Doctorado.

Leyenda:

TTC: Trabajo a tiempo completo.

TTP: Trabajo a tiempo parcial.

TNR: Trabajo no relacionado con mis estudios.

DES: Siempre desempleado.

POST: Prosigo estudios de postgrado.

OTROS: Otros estudios.

OTRAS: Otras opciones no contempladas con anterioridad.

La tabla anterior muestra que los egresados, una vez terminado el Bachillerato, Maestría y Doctorado, han alcanzado altos porcentajes de inserción laboral en trabajos a tiempo completo, de tal forma que al mayor nivel de estudios mayor porcentaje de empleo a tiempo completo 73,2% (Bachillerato) < 82,2% (Maestría) < 95,9% (Doctorado). No se reportan diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) entre los tres porcentajes de incidencia. La tendencia contraria se ha generado en relación con el trabajo a tiempo parcial, de tal forma que a menor nivel de estudios mayor porcentaje de trabajo a tiempo parcial y viceversa: 46,3 (Bachillerato) > 30,8% (Maestría) > 21,5% (Doctorado). Además, se reportan diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0.05$ ) entre los tres porcentajes de incidencia.

Semejante patrón al alcanzado en trabajo temporal se genera en relación con trabajos no relacionados con sus estudios, siendo más relevantes los porcentajes de Bachillerato y menos los de Maestría y Doctorado.

Casi testimoniales son los porcentajes de egresados que han estado siempre desempleados. Precisamente, este aspecto ha impedido el desarrollo de los ítems relacionados con las causas del desempleo, ya que los egresados encuestados apenas si han señalado datos al respecto.

## **6.2. PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL**

En primer lugar, en este apartado se ha tratado de determinar el tiempo transcurrido desde que los egresados se graduaron hasta que obtuvieron el primer empleo. Los resultados a este respecto (ítem 4.1) son los siguientes:

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casos Válidos	Ya tenía empleo cuando me gradué	140	36,6	36,6
	de 0 a 6 meses	155	40,5	77
	de 7 a 12 meses	54	14,1	91,1
	de 13 a 24 meses	16	4,2	95,3
	más de 24 meses	18	4,7	100
	Total	383	100	

**Tabla 6. 7.** Porcentajes de respuestas sobre el tiempo transcurrido en conseguir el primer empleo después de la graduación de los egresados.

Como se desprende de la tabla anterior, una vez descontados los valores *missing*, los que ya tenían empleo al graduarse (36,6%) y los que tardaron sólo de 0 a 6 meses en encontrar el primer empleo (40,5%), suman en conjunto un 77% del total y, además, marcan diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) en relación con el resto de categorías de respuesta. A este respecto, son menos los que tardan de 7 a 12 meses (14,1%) y, aún menos, los que tardan de 13 a 24 meses (4,2%) y más de 24 meses (4,7%). Desde estas coordenadas, se puede afirmar que la inserción laboral de los egresados es realmente rápida.

En relación con los medios por los que estos egresados accedieron a este primer empleo, los resultados en un nivel descriptivo son los siguientes:

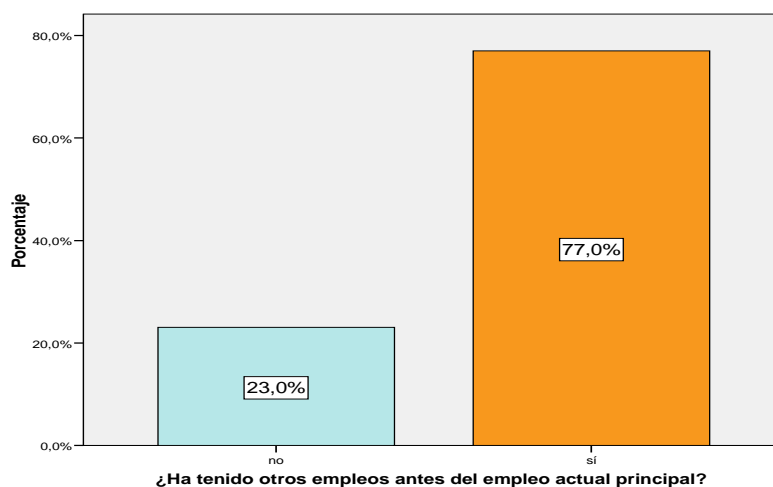
Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casos Válidos	Oficina de empleo de la institución donde se graduó	24	6,4	6,4
	Departamento de educación de Puerto Rico	152	40,6	47,1
	Auto búsqueda	91	24,3	71,4
	Mediante familiares o amigos	79	21,1	92,5

	Mediante agencia de empleo	2	,5	93,0
	Otro medio	26	7,0	100
	Total	374	100	

**Tabla 6. 8.** Porcentajes de respuestas sobre los medios de consecución del primer empleo después de la graduación de los egresados.

Casi la mitad de egresados encuestados accedieron al primer empleo gracias al Departamento de Educación de Puerto Rico (40,6%). De hecho, esta vía de acceso ha marcado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) con el resto de las contempladas. Destaca también una cierta eficacia de auto-búsqueda (24,3%) y la mediación de familiares y amigos (21,1%). Otros medios han logrado un 7% y realmente preocupa la baja eficacia de las agencias de colocación, tanto de la institución donde se graduaron (6,4%) como otras agencias de empleo (sólo 0,5%).

Otro aspecto importante ha sido verificar si los egresados han disfrutado o no de algún-os empleo-os antes del actual. Los resultados a este respecto se presentan a continuación:



**Figura 6.14.** Porcentaje de empleos vs ningún empleo antes del actual.

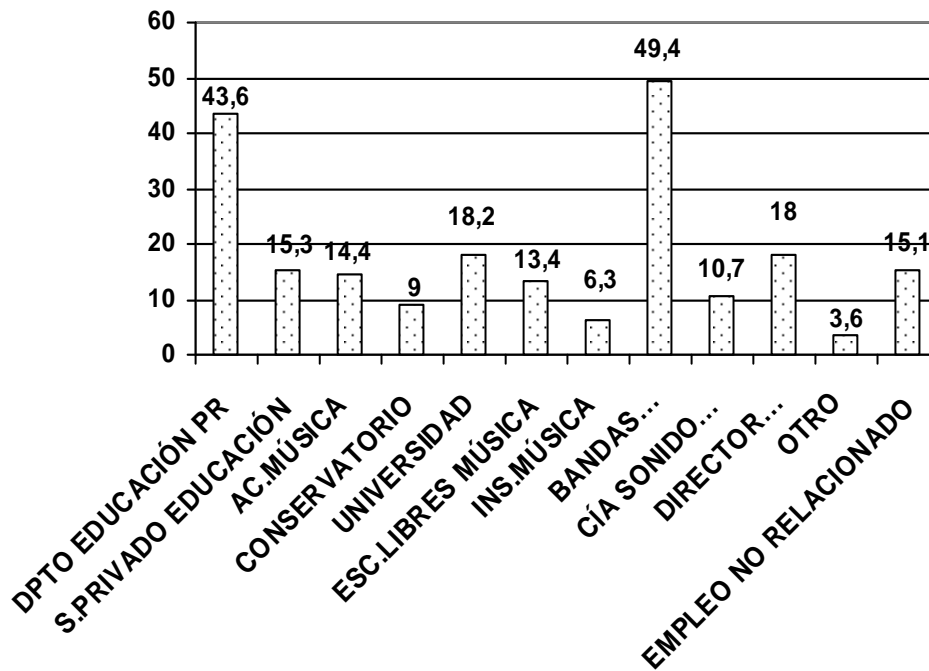
Un 77% de los egresados ha disfrutado de algún-o trabajo-os antes del actual, frente a sólo un 23% que no lo ha hecho. Así pues, se puede cifrar la *tasa de ocupación* en un 0.77, una tasa moderadamente alta. Se han reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) entre ambas categorías (no vs sí), lo que lleva a tratar de cifrar, además, el número de empleo/s disfrutados. A este respecto, se han obtenido los siguientes resultados:

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casos Válidos	un empleo	71	28,3	28,3
	dos empleos	72	28,7	57,0
	tres empleos	52	20,7	77,7
	cuatro empleos	17	6,8	84,5
	cinco empleos	15	6,0	90,4
	Más de 5 empleos	24	9,6	100
	Total	251	100	

**Tabla. 6.9.** Porcentajes de respuesta sobre el número de empleos desempeñados antes del actual.

Son mayoría los egresados que han desempeñado 1, 2 ó 3 empleos antes del actual. De hecho, entre las tres categorías citadas acumulan un 77,7% del total. Por su parte, son menos los egresados que han desempeñado 4 empleos (6,8%), 5 empleos (6%) y más de 5 empleos (9,6%).

También se indagó el ámbito del empleo actual, es decir, en qué ámbitos los egresados del estudio ejercen su empleo actual. Los resultados alcanzados se presentan a continuación:



**Figura 6.15.** Porcentajes de incidencia de los ámbitos de empleo de actual.

Como se advierte en la tabla anterior, destacan dos ámbitos, principalmente, el Departamento de Educación de Puerto Rico (43,6%) y Bandas, Coros, Orquestas, agrupaciones...(49,4%), donde los egresados ejercen su empleo actual. Estos dos ámbitos, dada su cuantía porcentual, han marcado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) con el resto de ámbitos, que no han llegado en ningún caso al 20% de incidencia. Destaca la universidad (18,2%), director, arreglista, compositor (18%), sistema privado de educación (15,3%), empleo no relacionados con los estudios musicales (15,1%) y academias de música (14,4%). Son menos importantes otros ámbitos como conservatorio (9%), institutos de música (6,3%), así como otros ámbitos (3,6%).



En cuanto al tiempo de empleo en cada ámbito, se han obtenido los siguientes resultados:

Años de empleo en Dpto. de Educación de PR				Años de empleo en Sistema Privado Educativo			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	3	1,7	1 año	11	17,5	
	1 año	11	6,1	2 años	8	12,7	
	2 años	10	5,6	3 años	12	19	
	3 años	7	3,9	4 años	8	12,7	
	4 años	13	7,3	5 años	4	6,3	
	5 años	7	3,9	>5 años	15	28,6*	
	>5 años	127	70,9*	6 años	1	1,6	
	> 6 años	1	0,55	>6 años	1	1,6	
	Total	179	100	Total	63	100	

Años de empleo en Academias de música				Años de empleo en Conservatorio			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	2	3,4	<1 año	2	5,4	
	1 año	4	6,8	1 año	6	16,2	
	2 años	14	23,7	2 años	3	8,1	
	3 años	5	8,5	3 años	2	5,4	
	4 años	11	18,6	4 años	2	5,4	
	5 años	4	6,8	5 años	2	5,4	
	>5 años	17	32,2	>5 años	20	54*	
	Total	59	100	Total	37	100	

Años de empleo en Instituto de música				Años de empleo en Bandas...			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	<1 año	1	3,8	<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	4	2,0
	1 año	2	7,7		2 años	4	2,0
	2 años	4	15,4		3 años	9	4,4
	3 años	3	11,5		4 años	3	1,5
	4 años	1	3,8		5 años	13	6,4
	5 años	3	11,5		>5 años	170	83,7*
	>5 años	12	46,1*		Total	203	100
	Total	26	100				

Años de empleo en Compañía de sonido, estudio...				Años de empleo como director, arreglista, compositor			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	4	9,1	<b>CASOS VÁLIDOS</b>	1 año	2	2,7
	3 años	3	6,8		2 años	1	1,4
	4 años	1	2,3		3 años	2	2,7
	5 años	3	6,8		4 años	1	1,4
	>5 años	29	65,9*		5 años	3	4,1
	Total	44	100		>5 años	65	87,8*
			Total	74	100		

Años de empleo en otros ámbitos				Años de empleo en profesión no relacionada con estudios musicales			
		Frecuencia	Porcentaje válido			Frecuencia	Porcentaje válido
	1 año	3	20		1 año	5	8,1
	2 años	1	6,7		2 años	6	9,7
	3 años	1	6,7		3 años	6	9,7
	4 años	2	13,3		4 años	4	6,5
	5 años	1	6,7		5 años	4	6,5
	>5 años	6	40*		>5 años	35	53,8*
	Total	15	100		Total	65	100

\* Estadísticamente significativa al 5% bilateral mediante prueba de bondad de ajuste de  $\chi^2$ .

**Tabla 6.10.** Años de empleo en ámbitos laborales del empleo actual.

De la observación de las tablas anteriores se puede afirmar que el tiempo predominante de empleo en cada ámbito es de 6 años. Dicho periodo ha sido el de mayor incidencia en todos los tipos de empleo, marcando diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) con el resto de categorías de duración contempladas.

### 6.2.1. RELACIÓN ESTUDIO-TRABAJO

En primer lugar, se ha determinado qué egresados desempeñan actualmente un trabajo relacionado con los estudios musicales que realizaron y cuáles no (ítem 5.1). Los datos obtenidos a este respecto han sido los siguientes:

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casos Válidos	no	73	20,1	20,1
	sí	291	79,9	100
	Total	364	100	

**Tabla 6.11.** Porcentajes de vinculación vs no vinculación del trabajo actual de los egresados con estudios musicales.

Como puede apreciarse, son muchos más los egresados (casi el 80%) que desarrollan actualmente trabajos relacionados con los estudios musicales que cursaron en el pasado que aquellos que desempeñan trabajos no relacionados (20,1%). La comparación de ambas categorías reporta diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) a favor de los que sí y, además, permite

cifrar en aproximadamente 0.80 la conocida *tasa de vinculación*. Si se tiene en cuenta que el valor máximo de dicha tasa es 1 (máxima vinculación) y el mínimo 0 (mínima vinculación), puede afirmarse que los egresados objeto de este estudio acreditan una más que robusta tasa de vinculación.

De hecho, se ha tratado de cifrar mediante estadísticos descriptivos (fi, %, media y desviación típica) la vinculación de sus trabajos actuales con sus estudios de música (item 5.1.1). Se obtuvieron los siguientes resultados:

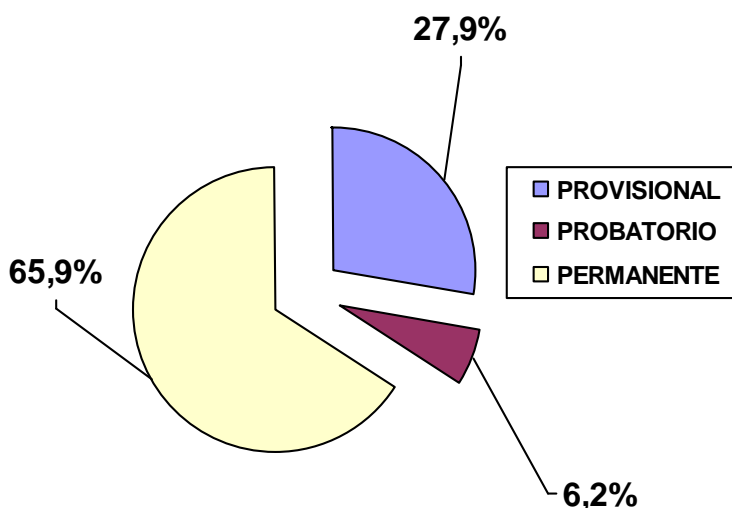
Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	$\bar{X}$	S
Niveles de respuesta	Muy poca relación	11	3,6	3,6	302	4.6	.94
	Poca relación	5	1,7	5,3			
	Suficiente relación	18	6	11,3			
	Bastante relación	25	8,3	19,5			
	Mucha relación	243	80,5	100			
	Total	302	100				

**Tabla 6.12.** Estadísticos descriptivos sobre la vinculación del trabajo actual con los estudios musicales realizados.

Los resultados descriptivos refuerzan lo explicitado a raíz de la tasa de vinculación alcanzada (casi 0.8). Se aprecia a este respecto que sólo el 5,3% de los egresados encuestados afirma que sus trabajos tienen muy poca o poca relación con sus estudios de música. Un 6% afirma que tiene suficiente relación y nada menos que un 88,8% que posee bastante o mucha relación. En cuanto a la media obtenida (4.6), un valor entre bastante y mucha relación, no hace sino refrendar la probada vinculación de los trabajos actuales de los egresados con sus estudios de música. Finalmente, la desviación típica alcanzada (0.94) denota una

manifiesta homogeneidad de las puntuaciones (mayoritariamente los valores 4 y 5).

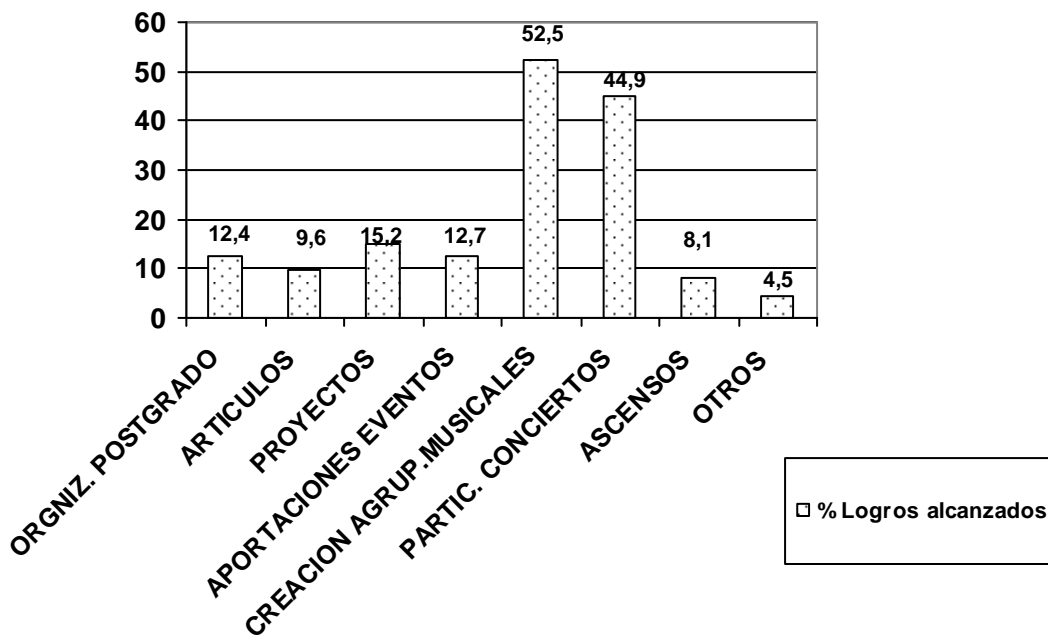
En cuanto a los tipos de contrato actual que poseen los egresados encuestados, estos son los resultados:



**Figura 6.16.** Porcentajes de los tipos de contrato laboral.

Puede apreciarse cómo los egresados objeto de este estudio disfrutan en un 65,9% de los casos de contratos permanentes, mientras un 27,9% lo hace de provisionales y sólo un 6,2% de probatorios. Se han reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) entre las tres categorías de contrato contempladas. Ello es un indicador de que, mayoritariamente, los egresados poseen una clara estabilidad laboral, mientras no llega a un tercio los que podrían considerarse en una situación laboral más precaria.

Otro asunto relevante ha sido determinar qué tipos de logros han alcanzado los egresados, así como su incidencia en su trabajo musical. Los resultados descriptivos a este respecto son los siguientes:



**Figura 6.17.** Porcentajes de los logros alcanzados por los egresados en su trabajo musical.

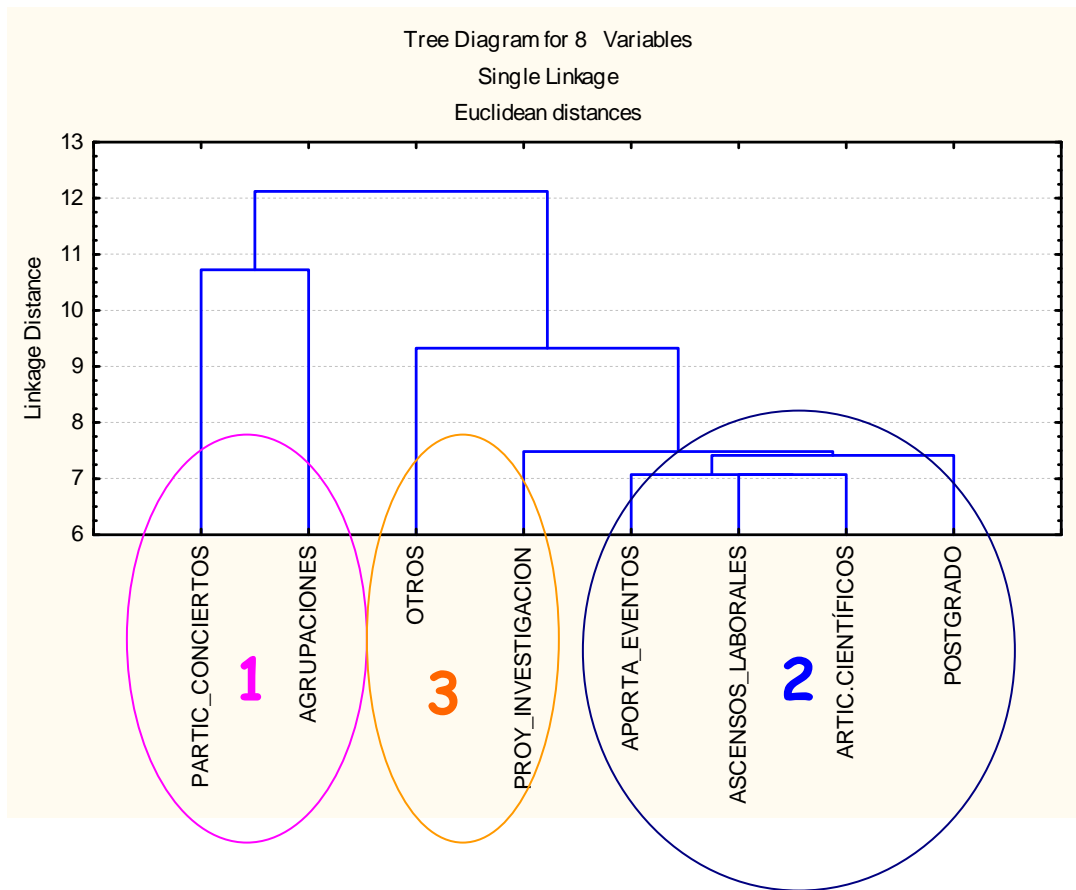
Hay dos aspectos, fundamentalmente relevantes, donde los egresados han conseguido sus mayores logros. Estos aspectos son la creación y mantenimiento de agrupaciones musicales como coros, bandas y orquestas (52,5%), y la participación en conciertos (44,9%).

Menos relevantes son los logros de tipo académico-científico: proyectos de investigación (15,2%), aportaciones científicas (comunicaciones/ponencias) a eventos (12,7%), la organización académica de estudios de postgrado (12,4%), así como la publicación de artículos en revistas científicas (9,6%). Aún menos importante, son, además, los logros de tipo profesional-administrativo: promoción laboral (8,1%) y otros aspectos laborales (4,5%).

En este sentido se ha implementado un contraste de hipótesis no paramétrico mediante la prueba  $\chi^2$ , de igual forma a como se ha procedido en otros apartados de este capítulo 6, habiéndose reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) entre los diferentes tipos de logros.

De esta forma, se puede constatar que los logros relacionados con la práctica musical han sido los de mayor incidencia, a distancia considerable y, por tanto, menos relevante, los de tipo académico-científico y, finalmente, todavía menos importantes, los logros relacionados con la promoción y gestión laboral.

Para tratar de verificar esta estructura de logros y, dado el carácter binomial de los datos consignados (0/1: ausencias/presencias), se ha implementado un análisis de conglomerados o *cluster* con los mismos parámetros de análisis que los desarrollados con anterioridad, habiéndose obtenido el siguiente dendograma:



**Figura 6.18.** Dendrograma sobre logros alcanzados.

Se muestra claramente la presencia de tres agrupaciones explícitamente delimitadas mediante su proximidad en los racimos resultantes marcados con diferentes colores, lo que refrenda la estructura inferida mediante incidencia porcentual.

De esta forma, se tiene el cluster 1 o de logros práctico-musicales (el de mayor incidencia porcentual), el cluster 2 o de logros académico-científicos (menor incidencia porcentual) y, finalmente, el cluster 3 o de logros en la gestión y promoción laboral (la menor incidencia porcentual).



### 6.3. SATISFACCIÓN SOCIOPROFESIONAL

El primer aspecto sobre la satisfacción socioprofesional ha sido tratar de determinar la importancia de los diferentes tipos de satisfacción que genera la práctica profesional de los egresados.

En primer lugar, se presenta un estudio meramente descriptivo en el nivel de promedios obtenidos por cada una de los tipos de satisfacción valorados y apoyados en algún tipo de recurso (ver Figura EDA (Exploratory Data Analysis) y Figura Box & Whiskers:

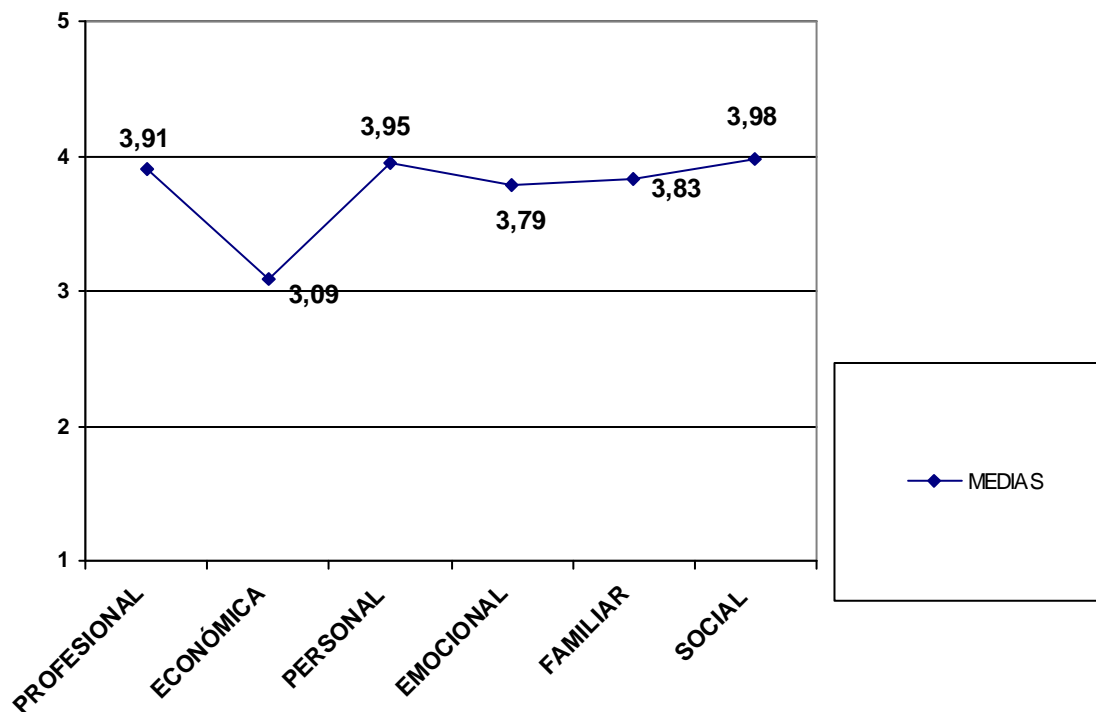
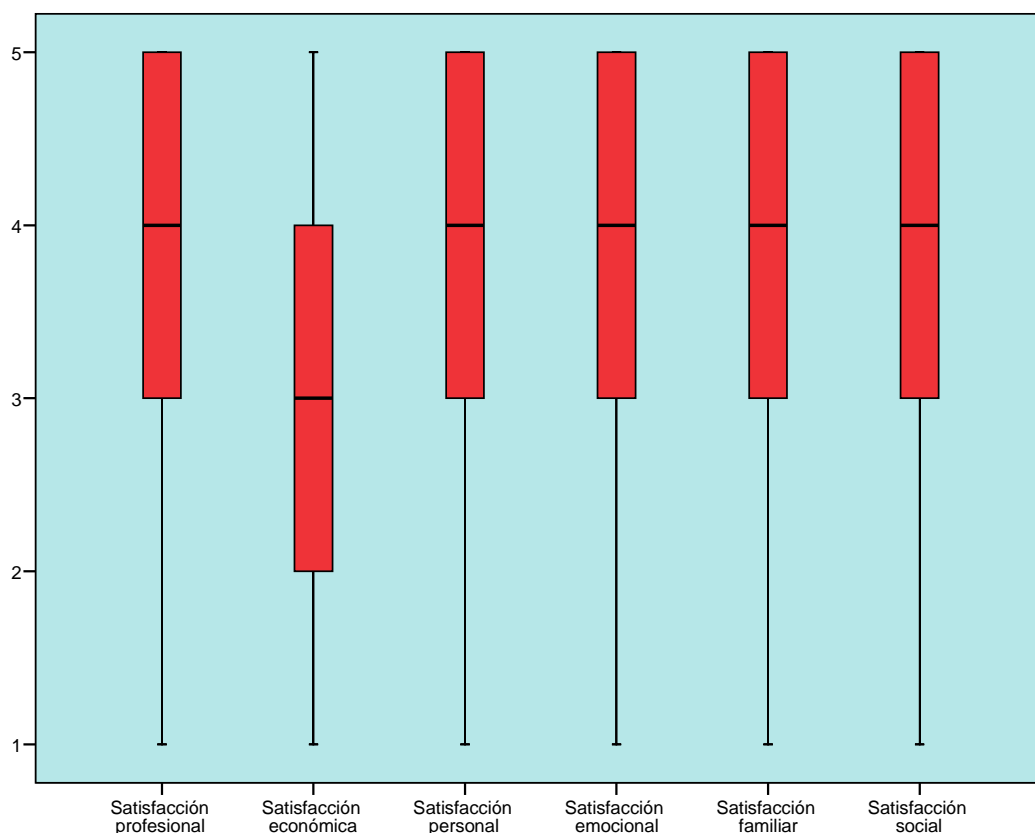


Figura 6. 19 . Medias obtenidas por cada tipo de satisfacción.



**Figura 6.20.** Box & Whiskers comparativo de todos los tipos de satisfacción.

Queda claro, a partir de las figuras obtenidas, tanto la de medias como el Box & Whiskers, que la autosatisfacción de los egresados encuestados con su trabajo actual es globalmente, y por dimensiones, moderadamente alta.

En el primer caso, la Figura 6.19 de medias muestra cómo todos los promedios alcanzados por los diferentes tipos de satisfacción se sitúan, sin excepción, entre las categorías 3 (suficiente autosatisfacción) y 4 (bastante autosatisfacción), siendo casi el promedio 4 en el caso de las satisfacciones de tipo profesional, personal y social (3.91, 3.95 y 3,98 respectivamente). Ligeramente menor es la autosatisfacción relacionada con las dimensiones emocional (media de 3.79) y familiar (media 3.83).

Finalmente, la menor autosatisfacción se reporta en el asunto económico (media de 3.09).

En el segundo caso, igualmente, la figura comparativa de caja y bigotes (box & whiskers) indica claramente 5 distribuciones de datos (los 5 tipos de satisfacción, menos la económica) con una clara asimetría derecha o negativa, indicador inequívoco de altos promedios.

Sólo el diagrama box & whiskers referente a la satisfacción económica se distribuye de un forma cuasi-simétrica. De hecho, los valores de la mediana son todos altos (de 4 en todas las variables), excepto en la variable satisfacción económica, que es de 3 (parte central, pero no puede considerarse tampoco bajo).

Por otra parte, comparados globalmente todos los promedios mediante la prueba para  $K$  muestras relacionadas de Friedman, se han obtenidos los siguientes resultados:

N válido	354
Chi-cuadrado	349,593
Gl	5
Sig. asintót.	.000*

\* Significación estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 95%.

**Tabla 6.13.** Resultado de la prueba de Friedman en la comparación global de todos los tipos de satisfacción.

Como se muestra en la tabla anterior, se reportan diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) entre las medias aritméticas de los 6 tipos de satisfacción comparados. Dado que no se trata de un análisis de la varianza de tipo paramétrico que lleve asociado los contrastes *post hoc*, se ha decidido implementar análisis comparativos por binomios mediante la prueba de Wilcoxon,

con el fin de indagar más detalladamente qué tipo de satisfacción marca o no diferencias estadísticamente significativas al ser comparadas con el resto.

Para ello, se combinan n- elementos (6 dimensiones de satisfacción) tomados dos a dos, lo que equivaldría a 15 combinaciones posibles. Las significaciones estadísticas resultantes tras aplicar 15 veces la prueba de Wilcoxon por binomios ha sido la siguiente:

	PROF	ECON	PERS	EMOC	FAM	SOC
PROF	-	0.000*	>0.05	0.002*	>0.05	>0.05
ECON		-	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
PERS			-	>0.05	0.025*	>0.05
EMOC				-	>0.05	0.000*
FAM					-	0.001*
SOC						-

\* Estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%.

**Tabla 6.14.** Significaciones estadísticas resultantes tras aplicar la prueba de Wilcoxon por binomios.

De los resultados obtenidos se puede afirmar que la satisfacción económica marca diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) con el resto de ámbitos de satisfacción, es decir, que es claramente la que menos satisfacción reporta a los egresados encuestados.

Por otra parte, entre la satisfacción profesional, social y personal no se reportan diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ), siendo éstas las que mayor autosatisfacción generan.

Finalmente, puede apreciarse también diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) entre los ámbitos de satisfacción altos respecto a los

moderados: entre emocional vs personal, emocional vs social, familiar vs social y personal vs familiar.

En relación con el apartado de ámbitos de satisfacción, los datos recolectados se sometieron a un Escalamiento Multidimensional (EMD). El EMD es una técnica de análisis multivariante de reducción de datos procedente de la tradición EDA, mediante la cual un conjunto de atributos (bien variables, bien casos) se agrupa en un plano, por lo general, bidimensional de coordenadas (“x” e “y”) conformado por distintas dimensiones (por lo general dos), a partir del juicio emitido por una colección de estímulos (casos) y tomando como criterio de distribución algún tipo de medida de proximidad (bien de similaridad, bien disimilaridad) (Real, 2001; Real y Varela, 2003).

También se ha desarrollado un escalamiento multidimensional con las siguientes características:

Procedimiento: ALSCAL

Nivel medida: ordinal.

Modelo de escalamiento: distancias euclideas de diferencias individuales.

Condicionabilidad: Matriz.

Criterio de Convergencia: S Stress .001.

Valor mínimo: .005.

Nº máximo de iteraciones: 30.

*Principales resultados obtenidos*

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared distances)

Young's S-stress formula 1 is used.

Iteration	S-stress	Improvement
1	,04990	
2	,03556	,01435
3	,02553	,01002
4	,01833	,00720
5	,01342	,00492
6	,01026	,00315
7	,00831	,00196
8	,00680	,00150
9	,00558	,00123
10	,00458	,00100

Iterations stopped because  
S-stress improvement is less than ,001000

Stress and squared correlation (RSQ) in distances

RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities) in the partition (row, matrix, or entire data) which is accounted for by their corresponding distances.  
Stress values are Kruskal's stress formula 1.

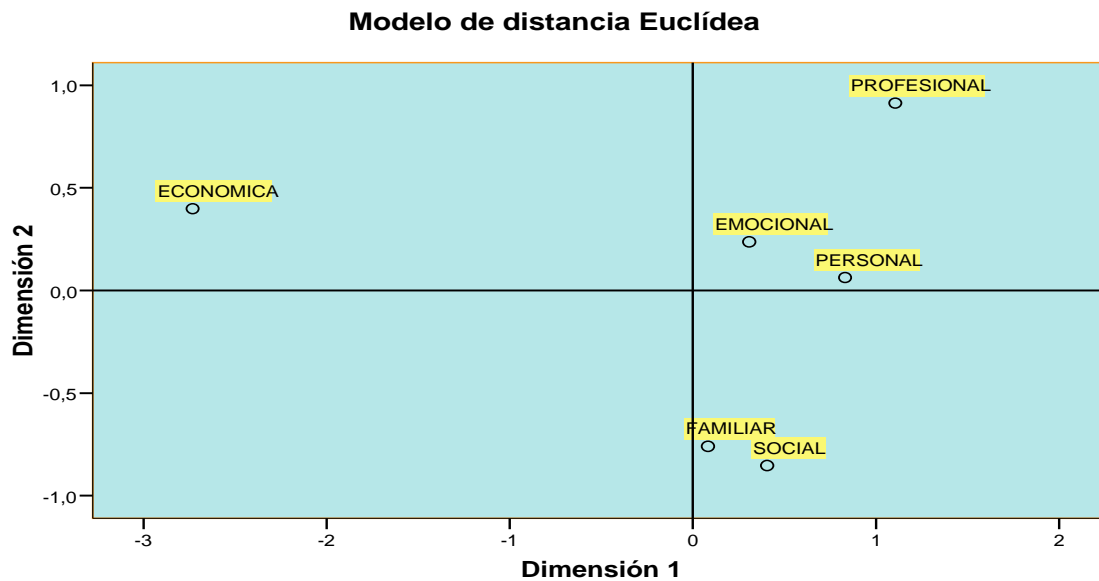
For matrix:

Stress = ,02002    RSQ = ,99981

Configuration derived in 2 dimensions			
		Stimulus Coordinates	
		Dimension	
Stimulus number	Stimulus Name	1	2
1	PROFESIONAL	1.1051	.9135
2	ECONÓMICO	-2.7319	.3989
3	PERSONAL	.8313	.0630
4	EMOCIONAL	.3076	.2372
5	FAMILIAR	.0824	.7592
6	SOCIAL	.4055	.8534

**Tabla 6.15.** Configuración derivada y coordenadas de los estímulos en relación a los tipos de satisfacción con la actividad profesional.

**Configuración de estímulos derivada**



**Figura. 6.21.** Configuración de estímulos derivada en plano biespacial en relación a los tipos de satisfacción con la actividad profesional.

### *Valoración del ajuste y resultados obtenidos*

Antes de cualquier valoración sobre el modelo inferido es preceptivo comprobar su ajuste. Para ello, se han empleado aquí dos tipos básicos de técnicas:

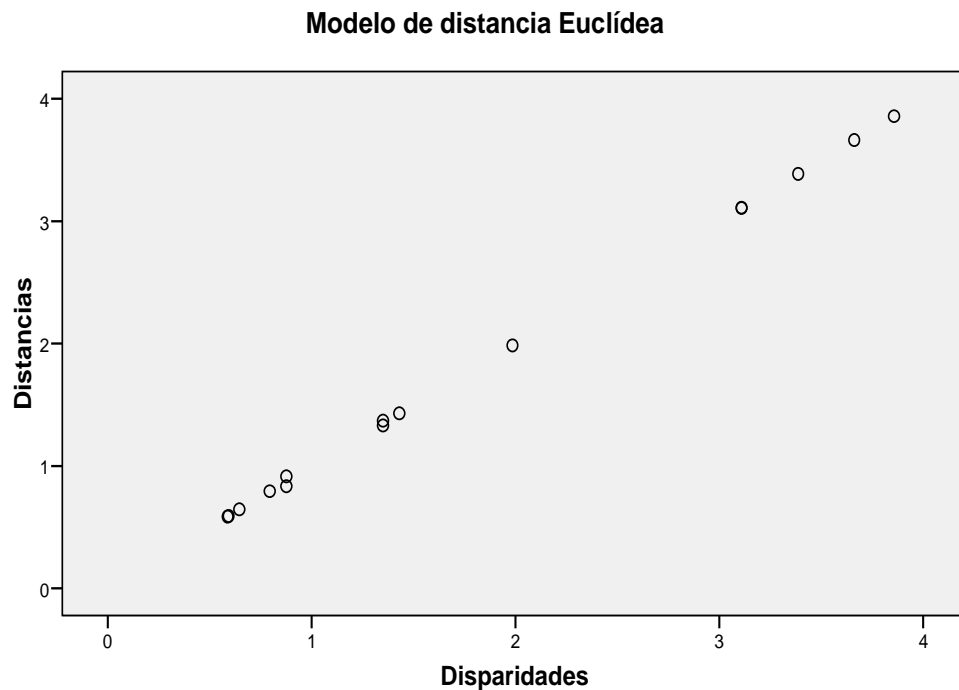
1. Estadísticos de ajuste: el índice de Stress y la varianza explicada por el modelo, RSQ en su acepción anglosajona y correlación cuadrática ( $R^2$ ) en español.
2. Figuras de ajuste: el diagrama de Shepard, que no es más que un diagrama de dispersión en el se representan las coordenadas que configuran las disparidades (eje de abcisas), y las distancias obtenidas (eje de ordenadas).

Se distingue, en primer lugar, cómo el estadístico de Stress ha alcanzado un valor de .02002. Si se tiene en cuenta que Kruskal y Wish (1978) sugieren como referencia que valores de Stress  $S < 0,10$  pueden considerarse aceptables y reveladores de un buen ajuste, se puede afirmar que se da, en efecto, un ajuste bastante efectivo.

Por su parte, la RSQ alcanzada es muy alta = .09998, es decir, una varianza explicada de casi el 100%, lo cual también es indicador del excelente ajuste conseguido. En relación con el diagrama de Shepard, se ha obtenido el siguiente resultado:



### Gráfico de ajuste lineal



**Figura 6.22.** Diagrama de Shepard sobre el ajuste del modelo sobre los tipos de satisfacción con la actividad profesional.

En sintonía con la RSQ conseguida el diagrama de Shepard, la figura anterior muestra un ajuste casi perfecto con el alineamiento de puntos a lo largo de la recta.

#### *Interpretación del modelo inferido*

El diagrama biespacial obtenido denota la formación de dos dimensiones claramente delimitadas. La primera dimensión (dimensión 1 o eje de abscisas "x") hace referencia al grado de satisfacción que los egresados mantienen con su

trabajo actual. De esta forma, se puede apreciar cómo el aspecto económico está situado en la parte izquierda de la dimensión totalmente solo (figura 6.21), mientras el resto de aspectos se sitúa en la parte derecha de la puntuación 0. Si se tienen en cuenta los promedios alcanzados en el nivel de medias, se puede afirmar que la dimensión 1 posee dos claras agrupaciones:

1. Satisfacción elevada: conformada por los componentes social, personal, profesional, familiar y emocional.
2. Satisfacción moderada y suficiente: configurada únicamente por el componente económico.

En relación con la segunda dimensión (dimensión 2 o eje de ordenadas (y), se observan dos agrupaciones. Por una parte, estarían los componentes familiar y social por debajo de 0, y por encima de dicho valor estarían el resto de componentes, o sea, el económico, profesional, emocional y personal.

En cuanto a la naturaleza de los componentes que configuran cada dimensión, se pueden inferir dos dimensiones más o menos consistentes:

1. Dimensión de cariz laboral: integrada por los componentes económico, profesional, emocional y personal.
2. Dimensión de naturaleza extraprofesional: configurada por los componentes familiar y social.

Una vez analizados los diferentes tipos de satisfacción que genera el desarrollo profesional de los egresados, se ha explorado también en qué medida éstos utilizan en su trabajo los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas durante sus estudios musicales (item 6.2).

Los principales resultados de tipo descriptivo se presentan a continuación:

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	$\bar{X}$	S
Niveles de respuesta	Muy poco	31	8,5	8,5	365	4.13	1.98
	Poco	21	5,8	14,2			
	Suficiente	40	11	25,2			
	Bastante	79	21,6	46,8			
	Mucho	194	53,2	100			
	Total	365	100				

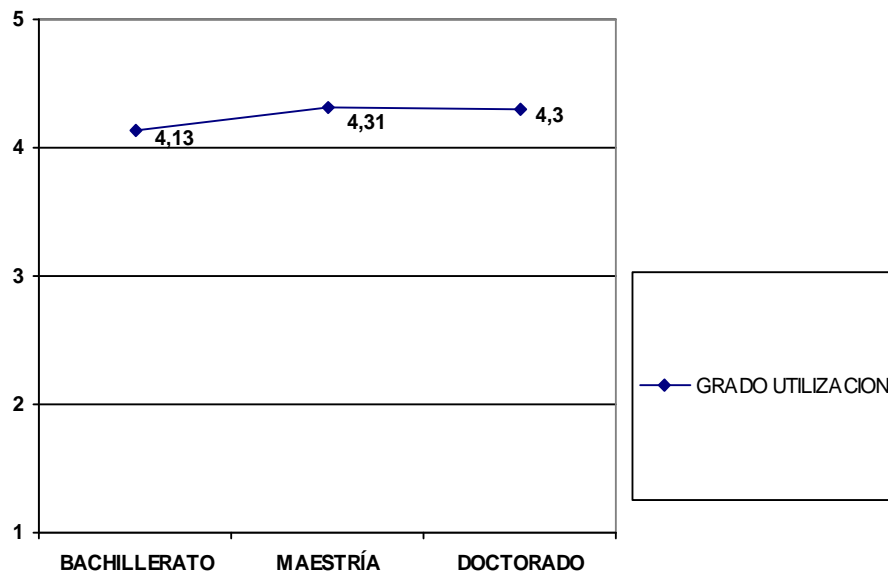
**Tabla 6.16.** Resultados descriptivos de Bachillerato.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	$\bar{X}$	S
Niveles de respuesta	Muy poco	6	3,6	3,6	166	4.31	1.04
	Poco	7	4,2	7,8			
	Suficiente	15	9	16,9			
	Bastante	39	23,5	40,4			
	Mucho	99	59,6	100			
	Total	166	100,0				

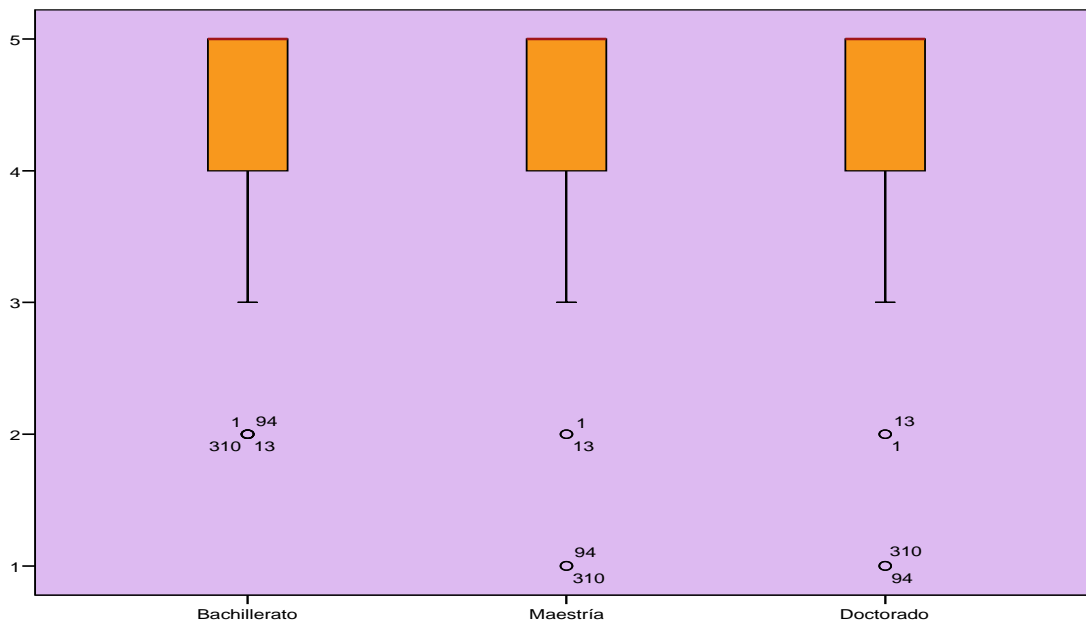
**Tabla 6.17.** Resultados descriptivos de Maestría.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	$\bar{X}$	S
Niveles de respuesta	Muy poco	2	5,4	5,4	37	4.30	1.19
	Poco	2	5,4	10,8			
	Suficiente	4	10,8	21,6			
	Bastante	4	10,8	32,4			
	Mucho	25	67,6	100			
	Total	37	100				

**Tabla 6.18.** Resultados descriptivos de Doctorado.



**Figura 6.23.** Medias de la utilización de conocimientos, competencias... en el trabajo, según nivel académico de adquisición.



**Figura 6.24.** Box & Whiskers comparado sobre grado de utilización de conocimientos... en el trabajo, según nivel académico de adquisición.

A la luz de los resultados obtenidos de tipo descriptivo, se puede afirmar que los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas por los egresados durante sus estudios musicales han sido utilizados con bastante importancia en sus estudios de Bachillerato, Maestría y Doctorado.

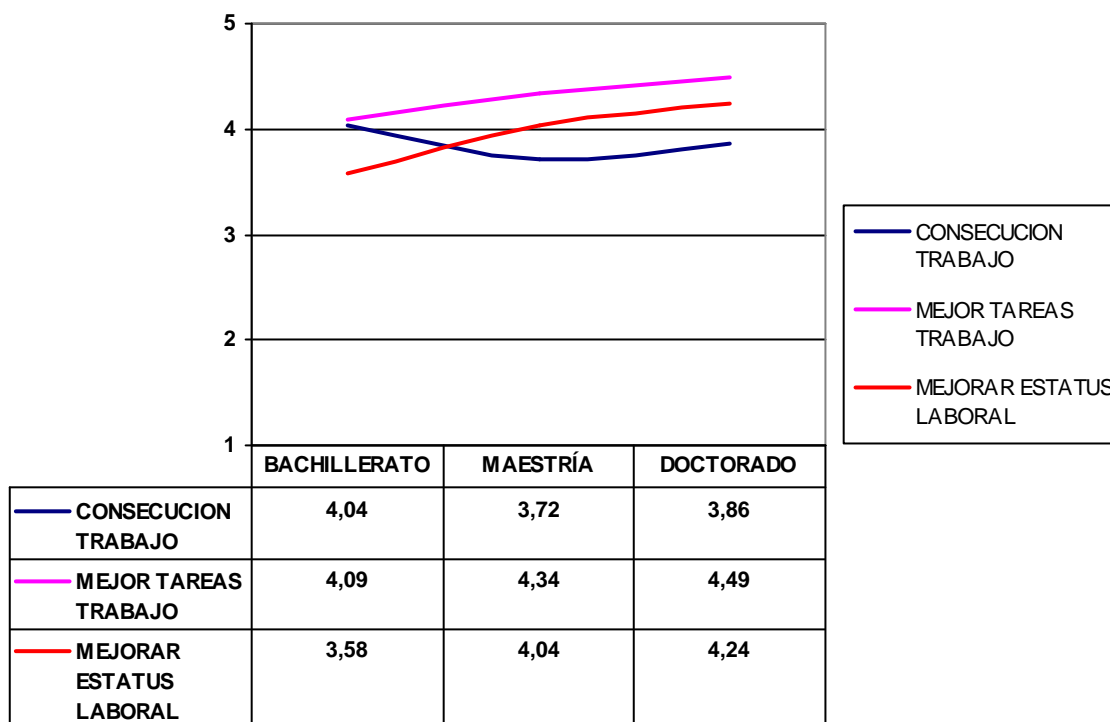
La media aritmética de Bachillerato ha sido de 4,13 (un valor cercano a bastante utilización), mientras los promedios de Maestría y Doctorado son prácticamente los mismos (4,31 el primero y 4,30 el segundo); promedios entre bastante y mucho. De hecho, los diferentes análisis box & whiskers obtenidos muestran distribuciones claramente sesgadas hacia la derecha (asimetría claramente negativa) con medianas en todos los casos de 5 (categoría de mucho).

Por otra parte, también estos análisis han detectado la presencia de algunos participantes extremos (outliers) en los tres niveles contemplados:

1. Bachillerato: los sujetos 1, 13, 94 y 310, con asignación de valores 2.
2. Maestría: los sujetos 1 y 13, con asignación de valores 2, y 94 y 310 con asignación de valores de 1.
3. Doctorado: igual que en el nivel de Maestría.

No obstante, dada la baja amplitud posible del rango contemplado en la asignación de puntuaciones (1-5), no se considera preocupante la presencia de los participantes diagnosticados como extremos ni necesario el cálculo de promedios robustos que sustituyan a la media aritmética.

Otro análisis realizado ha sido el del grado de utilidad que los estudios de grado y postgrado de música han significado para la consecución de un conjunto de aspectos (ítem 6.3). Los principales resultados descriptivos son los siguientes:



**Figura 6.25.** Medias comparadas sobre grado de utilidad de los estudios de música, según grado académico.

## ANÁLISIS INTRA

### A) BACHILLERATO

A nivel interno o *intra*, se observa que lo aprendido en Bachillerato por los egresados durante sus estudios musicales les ha servido, sobre todo, para conseguir trabajo (media = 4,04), mejorar tareas de su trabajo (media = 4,09) y, en menor medida, para mejorar su estatus laboral (media = 3,58). La prueba de contraste de Friedman implementada reporta diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ).

## B) MAESTRÍA

En cuanto a la utilidad de lo aprendido en Maestría por parte de los egresados, se aprecia cómo la menor utilidad se sitúa en la consecución de un empleo (media = 3,72). Mejora la utilidad a la hora de incrementar el estatus laboral (media= 4,04) y, todavía más, a la hora de realizar mejor las tareas de su trabajo (media = 4,34). Igualmente, se han reportado diferencias estadísticamente significativas en la comparación de las tres dimensiones ( $p \leq .05$ ) mediante la prueba de Friedman.

## C) DOCTORADO

Al igual que ha ocurrido en Maestría, en Doctorado la menor utilidad se sitúa en la consecución de un empleo (media = 3,86), mientras la mejora del estatus laboral (media = 4,24) y la mejor realización de las tareas de su trabajo (media = 4,49) han alcanzado mayor grado de utilidad. Como ha ocurrido en los anteriores grados, también en Doctorado se reportan diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación de la prueba de Friedman ( $p \leq .05$ ).

## ANÁLISIS ENTRE O *INTER*

En cuanto a los análisis entre o *inter* se han conformado las siguientes tendencias e incidencias comparativas:

	<b>BACHILLERATO</b>	<b>MAESTRIA</b>	<b>DOCTORADO</b>	<b>TENDENCIA</b>	<b>P</b>
Conseguir trabajo	4,04	3,72	3,86	Alternante en v	$\leq .05^*$
Realizar mejor tareas trabajo	4,09	4,34	4,49	Creciente	$\leq .05^*$
Mejorar estatus	3,58	4,04	4,24	Creciente	$\leq .05^*$

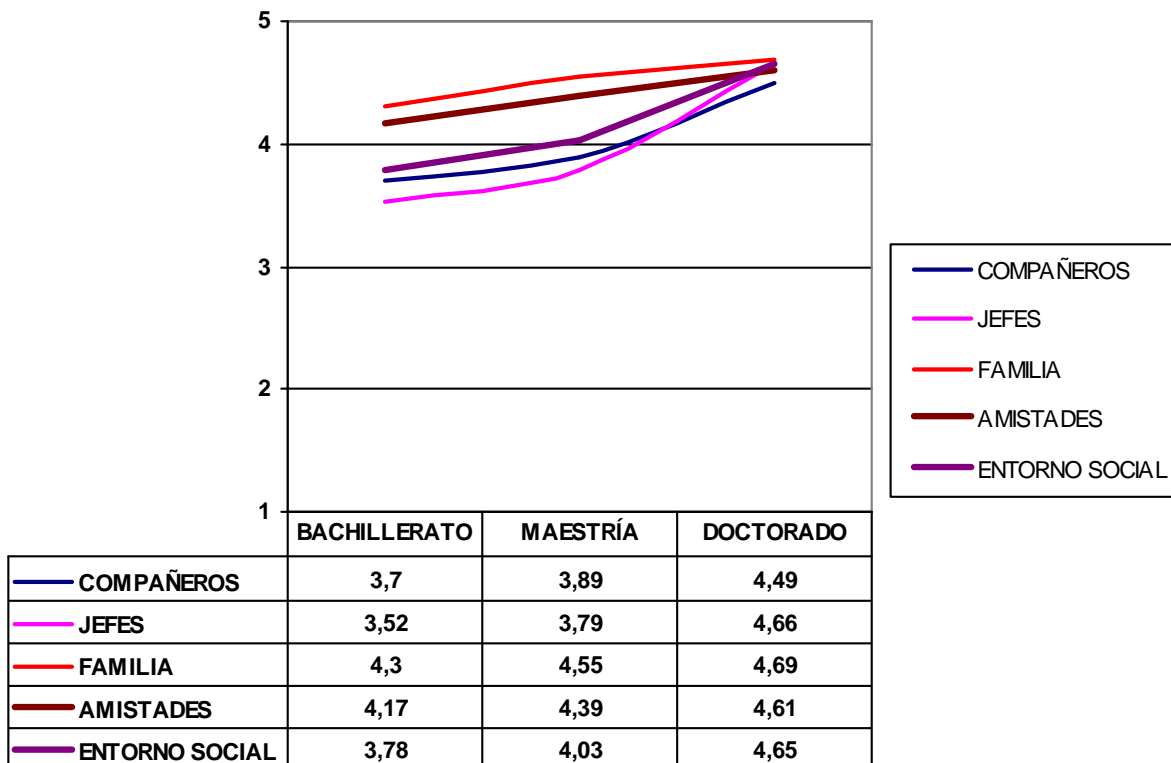
**Tabla 6.19.** Medias comparadas de utilidad de los estudios musicales por grado académico y tendencia y probabilidad estadística asociadas.

Se han generado tres tendencias (dos coincidentes) y una diferente. En este sentido, se observa cómo la consecución de trabajo consigna una tendencia en “v” con una bajada significativa en los estudios de Maestría. Así pues, se puede afirmar que los conocimientos, competencias... adquiridos en Bachillerato y Doctorado son más útiles para encontrar empleo que lo son en Maestría, habiéndose reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ).

Por otra parte, se han consignado dos tendencias ascendentes o crecientes, tanto en la mejora de la realización de tareas de trabajo como en la mejora del estatus laboral, de tal forma que a mayor nivel académico mayor utilidad de ambos aspectos. Igualmente, se reportan diferencias estadísticamente significativas en la evolución de las tendencias configuradas ( $p \leq .05$ ).

En cuanto al reconocimiento que han obtenido los estudios musicales por nivel académico y diferentes agentes (item 6.4), se reportan los siguientes resultados descriptivos:





**Figura 6.26.** Medias sobre reconocimiento de los estudios musicales, según grado académico y agente consultado.

## ANÁLISIS INTRA

### A) BACHILLERATO

A nivel interno o *intra*, se aprecia cómo el menor reconocimiento de la labor profesional de los egresados procede de los superiores inmediatos o jefes (media = 3,52), aunque bien es verdad, que este reconocimiento se sitúa entre suficiente y bastante. Por otra parte, promedios parecidos han obtenidos los compañeros de trabajo (media = 3,7) y el entorno social (media = 3,78). El reconocimiento de amigos (media = 4,17) y familia (media = 4,3), con promedios cercanos a la

categoría *bastante*, son, sin lugar a duda, los de mayor importancia. La prueba de contraste de Friedman implementada reporta diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ).

## B) MAESTRÍA

Parecido patrón han seguido los promedios obtenidos en Maestría. De nuevo, los peores reconocimientos se han obtenido con jefes (media = 3,79) y compañeros de trabajo (media = 3,89), aunque son reconocimientos cercanos a *bastante reconocimiento*. Mejoran los promedios cuando se habla del reconocimiento del entorno social (media = 4,03) y, aún más, del reconocimiento de las amistades (media = 4,33) y familia (media = 4,55). Igualmente, se han reportado diferencias estadísticamente significativas -a la hora de comparar las tres dimensiones ( $p \leq .05$ )- mediante la prueba de Friedman.

## C) DOCTORADO

Finalmente, en Doctorado se han reportado los mayores reconocimientos. Todos los aspectos han obtenido medias por encima de 4, destacando, sobre todo, el reconocimiento familiar (media = 4,69) y el de los superiores inmediatos (media = 4,66). Como ha ocurrido en los anteriores grados, también en Doctorado se reportan diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación de la prueba de Friedman ( $p \leq .05$ ). Es verdad que un estudio más pormenorizado mostraría, posiblemente, que el reconocimiento de los compañeros de trabajo es el único que marca diferencias estadísticamente con el resto.

## ANÁLISIS ENTRE O *INTER*

En cuanto a los análisis entre o *Inter*, se han conformado las siguientes tendencias e incidencias comparativas:

	BACHILLERATO	MAESTRIA	DOCTORADO	TENDENCIA	p
Compañeros	3,7	3,89	4,49	Creciente	≤.05*
Jefes	3,52	3,79	4,66	Creciente	≤.05*
Familia	4,3	4,55	4,69	Creciente	≤.05*
Amistades	4,17	4,39	4,61	Creciente	≤.05*
Entorno social	3,78	4,03	4,65	Creciente	≤.05*

\* Significación asociada a la prueba de Friedman.

**Tabla 6.20.** Medias sobre reconocimiento de los estudios musicales por agentes y nivel de estudios con tendencia y probabilidad estadística asociada.

Se observa una tendencia única creciente o ascendente en todos los aspectos contemplados. De esta forma, puede afirmarse que a mayor nivel académico mayor reconocimiento de compañeros, jefes, familia, amistades y entorno social. De hecho, se han reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .05$ ) entre las medias comparadas. De manera adicional, parece también pertinente medir la relación que existe entre el nivel académico de los estudios y los promedios alcanzados. Para ello, se tomaron los 15 promedios logrados y clasificados por nivel de estudios. Posteriormente, se correlacionaron las dos series de datos, obteniéndose los siguientes resultados:

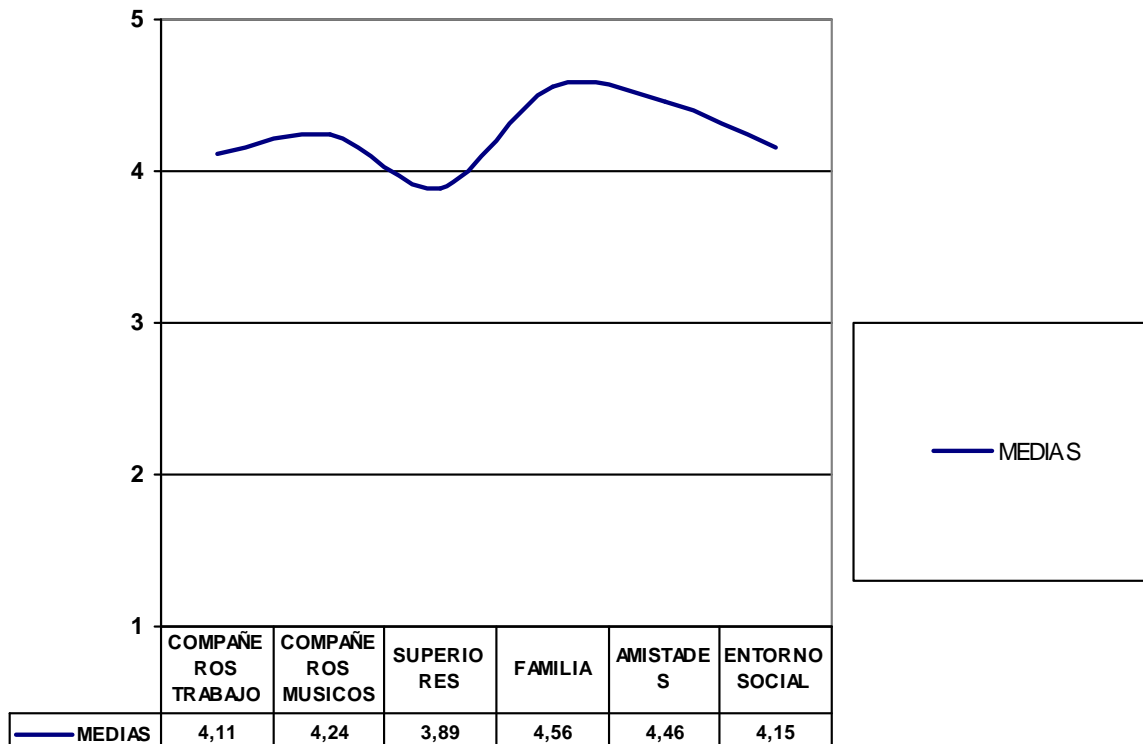
Coeficiente de correlación empleado	VARIABLES CORRELACIONADAS		NIVEL ACADÉMICO	PROMEDIOS RECONOCIMIENTO ESTUDIOS
Rho de Spearman	NIVEL ACADÉMICO	Valor de Rho		,813(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N		15
	PROMEDIOS RECONOCIMIENTO ESTUDIOS	Coeficiente de correlación		
		Sig. (bilateral)		
		N		

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

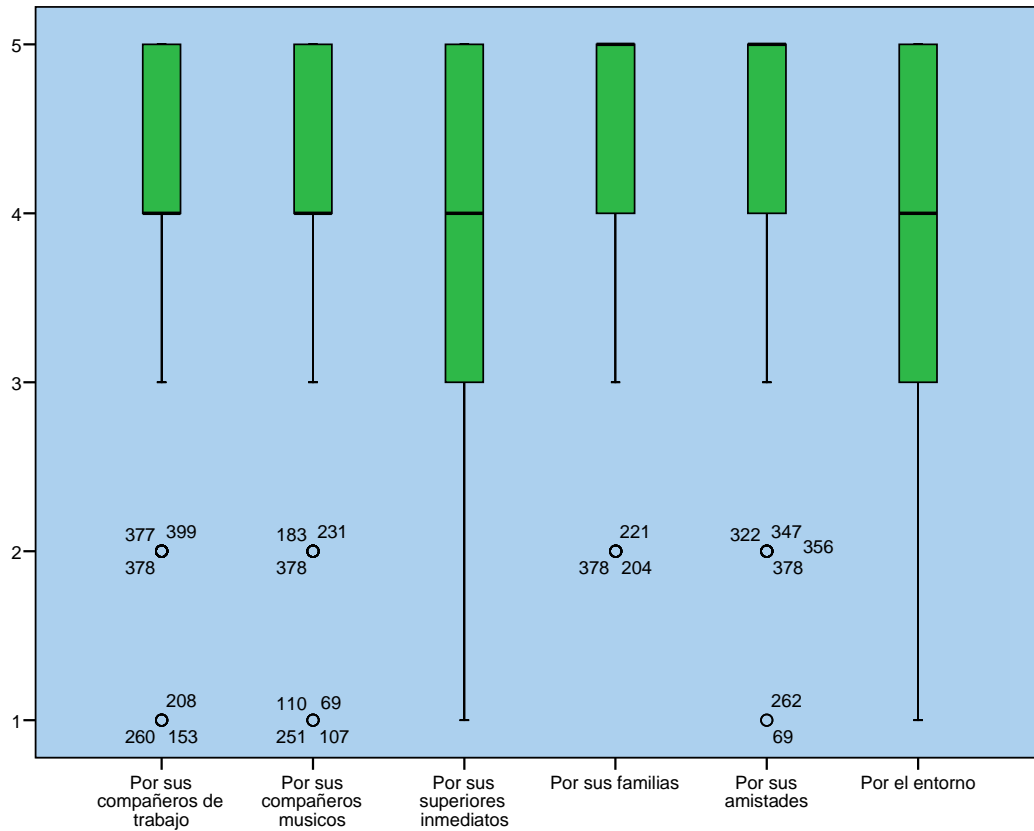
**Tabla 6.21.** Correlación entre nivel académico y reconocimiento de los estudios musicales.

Puede apreciarse cómo la correlación entre el nivel académico y el reconocimiento de los estudios es alta (Rho = .813). Lo más importante, además, es que está asociada a una  $p \leq .01$  y, por tanto, es estadísticamente significativa. Su signo positivo, por otra parte, informa de que es directamente proporcional, por lo que a mayor nivel académico mayor reconocimiento de los estudios musicales y viceversa.

Para finalizar, se ha explorado cómo percibe un conjunto de elementos (compañeros de trabajo, compañeros de música...) el desempeño profesional de los egresados (item 6.5). En un nivel descriptivo se han consignado los siguientes resultados.



**Tabla 6.22.** Medias sobre reconocimiento del desempeño profesional de los egresados por parte de diferentes agentes/aspectos.



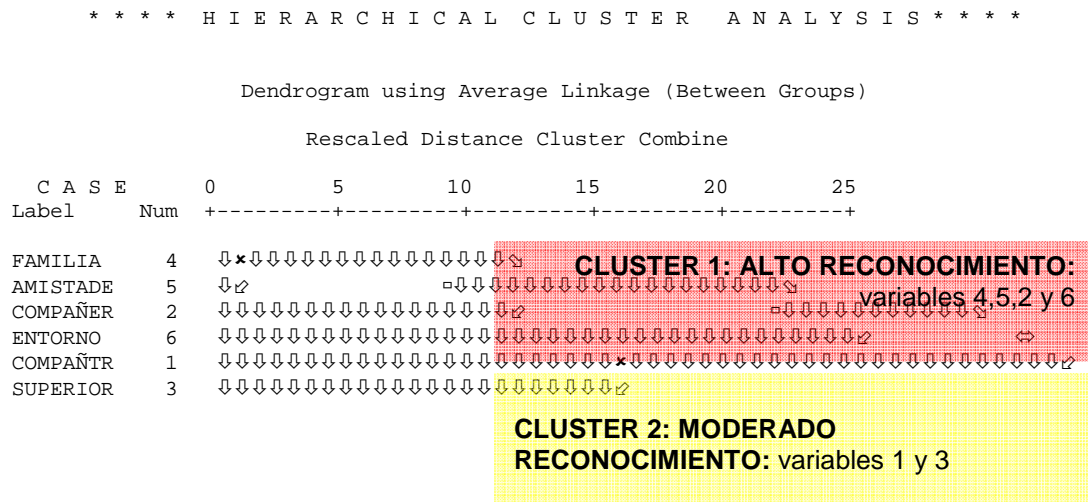
**Figura 6.27.** Box & Whiskers comparado sobre el reconocimiento del desempeño profesional de los egresados por parte de diferentes agentes/aspectos.

La consulta de la tabla 6.22. así como del box & whiskers comparativo indica que el reconocimiento global, por parte de una colección de agentes/aspectos ha sido, en general, elevado con medias y medianas altas. De hecho, la media más baja es 3,89 y todas las medianas están entre los valores 4 y 5.

Por otra parte, la acentuada asimetría derecha o negativa que parecen indicar los diagramas de caja y bigotes es otro indicador más de una concentración de valores en la parte alta de la distribución. No obstante, también

se han diagnosticado algunos valores outliers en 4 de las 6 distribuciones, es decir, valores que traspasan los límites  $Q3-Q1 * 1.5$  (*fences*). Dado que los valores posibles son 1 a 5, no es necesario el cálculo de promedios robustos.

Más detalladamente, se puede apreciar, a tenor de los promedios alcanzados, la presencia de dos grupos de agentes/aspectos de mayor y menor reconocimiento. El grupo de alto reconocimiento estaría integrado por la familia (media = 4,56), amistades (media = 4,46), compañeros músicos (media = 4,24) y por el entorno social (media = 4,15). En cuanto al grupo de moderado reconocimiento, estaría integrado por los compañeros de trabajo (media = 4,11) y por los superiores inmediatos (media = 3,89). Estas agrupaciones, configuradas a priori a partir de promedios más altos o menos altos, quedan refrendadas mediante el cálculo de un análisis de conglomerados o cluster, con el siguiente dendrograma o *tree diagram*:



**Figura 6.28.** Dendrograma sobre reconocimiento del desempeño profesional de los egresados.

Además, se ha calculado un EMD para denotar no sólo la dimensión del grado de reconocimiento, sino, además, una segunda dimensión de diferente naturaleza, que con posterioridad se obtendrá y tratará de interpretar. No obstante, la clasificación realizada por el análisis de conglomerados en dos grupos de alto reconocimiento y moderado reconocimiento es idéntica a la que se observará en apartados posteriores mediante la situación de estímulos en el plano biespacial. Esto legitima los resultados obtenidos, dotándolos de una mayor validez a través de la llamada triangulación analítica (Rodríguez y Gutiérrez, 2005; Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006). El EMD es una técnica multivariable capaz de inferir una segunda dimensión de diferente naturaleza a la ya denotada. Precisamente, es una de las ventajas de esta técnica multivariante, frente a otras de reducción de datos y clasificación de los mismos (Martínez Arias, 1999).

Los principales resultados del EMD calculado sobre el reconocimiento del desempeño profesional, así como su validación e interpretación, son los siguientes:

*Principales resultados obtenidos*

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared distances)

Young's S-stress formula 1 is used.

Iteration	S-stress	Improvement
1	,04195	
2	,02291	,01904
3	,01680	,00612
4	,01256	,00424
5	,00954	,00302
6	,00744	,00210
7	,00601	,00143
8	,00503	,00098

Iterations stopped because  
S-stress improvement is less than ,001000



Stress and squared correlation (RSQ) in distances

RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities) in the partition (row, matrix, or entire data) which is accounted for by their corresponding distances. Stress values are Kruskal's stress formula 1.

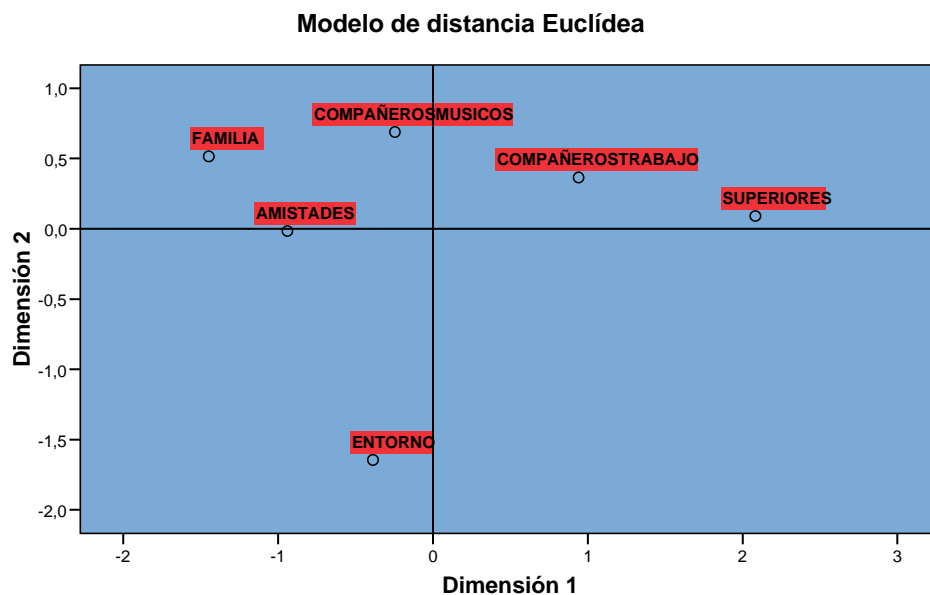
For matrix

Stress = ,00503    RSQ = ,99982

Configuration derived in 2 dimensions			
		Stimulus Coordinates	
		Dimension	
Stimulus number	Stimulus Name	1	2
1	COMPAÑEROS TRABAJOS	.9406	.3651
2	COMPAÑEROS MÚSICOS	-.2462	.6883
3	SUPERIORES	2.082	.0916
4	FAMILIA	-1.4481	.5152
5	AMISTADES	-.9405	-.0154
6	ENTORNO SOCIAL	-.3880	-1.6449

**Tabla 6.23.** Configuración derivada y coordenadas de los estímulos sobre reconocimiento del desempeño profesional de los egresados por parte de diferentes agentes/aspectos.

### Configuración de estímulos derivada



**Figura 6.29.** Configuración de estímulos derivada en plano biespacial sobre reconocimiento del desempeño profesional de los egresados por parte de diferentes agentes/aspectos.

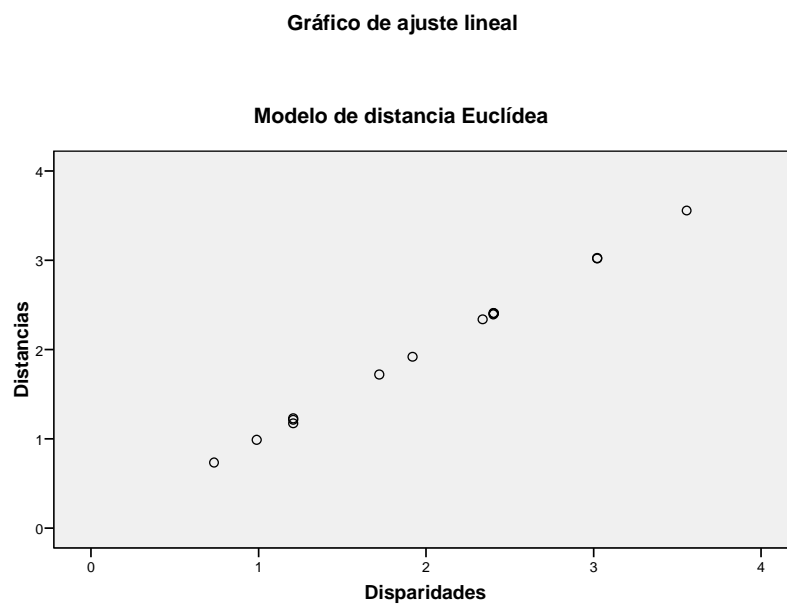
#### Valoración del ajuste y resultados obtenidos

Al igual que se hizo en el desarrollo del anterior EMD, se ha comprobado en este apartado el ajuste del modelo inferido. Cabe recordar a este respecto que se barajan dos tipos básicos de técnicas: estadísticos de ajuste y figuras de ajuste.

Se observa, en primer lugar, cómo el estadístico de Stress ha alcanzado un valor de ,00503, el cual puede considerarse aceptable y revelador de un buen ajuste, por lo que se puede afirmar que se está, en efecto, ante un buen ajuste.

Por su parte, la RSQ alcanzada es muy alta = ,99982, es decir, una varianza explicada de casi el 100%, lo cual también es indicador del excelente ajuste conseguido.

En relación con el diagrama de Shepard, se ha obtenido el siguiente resultado:



**Figura 6.30.** Diagrama de Shepard sobre el ajuste del modelo sobre reconocimiento del desempeño profesional de los egresados por parte de diferentes agentes/aspectos.

En congruencia con la RSQ conseguida, el diagrama de Shepard muestra un ajuste casi perfecto con el alineamiento de puntos a lo largo de la recta imaginaria.

### *Interpretación del modelo inferido*

A partir del diagrama biespacial obtenido, se puede apreciar la formación de dos dimensiones nítidamente delimitadas. La primera dimensión (dimensión 1 o eje de abscisas "x") hace referencia al grado de reconocimiento del desempeño profesional de los egresados por parte de una serie de agentes/aspectos considerados. De esta forma, es posible observar cómo el aspecto relacionado con el entorno social, amistades, familia y compañeros músicos están situados en la parte izquierda de la dimensión, mientras el resto de aspectos (compañeros de trabajo y superiores) se sitúan en la parte derecha de la puntuación 0. Si se toman en cuenta los promedios alcanzados a nivel de medias, se puede afirmar que la dimensión 1 posee dos claras agrupaciones:

1. Reconocimiento elevado: conformado por los compañeros músicos, entorno social, amistades y familia.
2. Reconocimiento moderado: constituido por los compañeros de trabajo y los superiores.

En relación con la segunda dimensión (dimensión 2 o eje de ordenadas (y), se manifiesta la presencia de dos agrupaciones. Por encima de 0 se sitúan la familia, compañeros de trabajo, compañeros músicos y superiores inmediatos. Por debajo de 0 se sitúan el resto, es decir, entorno social y amistades. Se puede establecer que la dimensión 2 posee dos agrupaciones:

1. Ámbito laboral: conformada por compañeros de trabajo, músicos, superiores inmediatos y familia (este aspecto sería el menos pertinente).
2. Ámbito extralaboral: configurada por el entorno social y las amistades.

### **6.3.1. INFLUENCIA DE VARIABLES RELEVANTES EN INDICADORES CLAVE**

El presente apartado, que pretende ser el colofón del capítulo 6, trata de verificar la influencia que una colección de variables independientes posee sobre un conjunto de variables criterio (indicadores).

Dada la gran cantidad de variables en juego, se han acotado las que se consideran básicas en función de los objetivos de investigación planteados. De esta forma, se consideran como variables independientes o predictivas relevantes las variables *sexo* y *edad*. Por el contrario, las variables *tasa vocacional*, *potencial de ocupación*, *tasa de vinculación* y *satisfacción global con el trabajo actual*, han sido consideradas variables criterio relevante.

Para los diferentes cruces de variables se ha decidido utilizar pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico (Camarero, 2010; Pérez Juste, 2009; Tejedor y Etxeberria, 2006).

Se presenta en la siguiente tabla el conjunto de variables propuestas para verificar qué influencia juegan unas sobre otras:

VARIABLES INDEPENDIENTES y NIVELES QUE LAS CONFORMAN	VARIABLES CRITERIO
<p>SEXO:</p> <p>a) Hombre</p> <p>b) Mujer</p> <p>RANGOS DE EDAD:</p> <p>a) &lt; o = 21 años</p> <p>b) de 22 a 25 años</p> <p>c) de 26 a 30 años</p> <p>d) de 31 a 35 años</p> <p>e) de 36 a 40 años</p> <p>f) de 41 a 45 años</p> <p>g) de 46 a 50 años</p> <p>h) &gt;o = 51 años</p>	<p>TASA VOCACIONAL DE LOS ESTUDIOS MUSICALES</p> <p>POTENCIAL DE OCUPACIÓN: desempeño de algún trabajo durante los estudios de:</p> <p>a) Bachillerato.</p> <p>b) Maestría.</p> <p>c) Doctorado.</p> <p>TASA DE VINCULACIÓN CON ESTUDIOS MUSICALES</p> <p>SATISFACCIÓN GLOBAL CON TRABAJO ACTUAL</p>

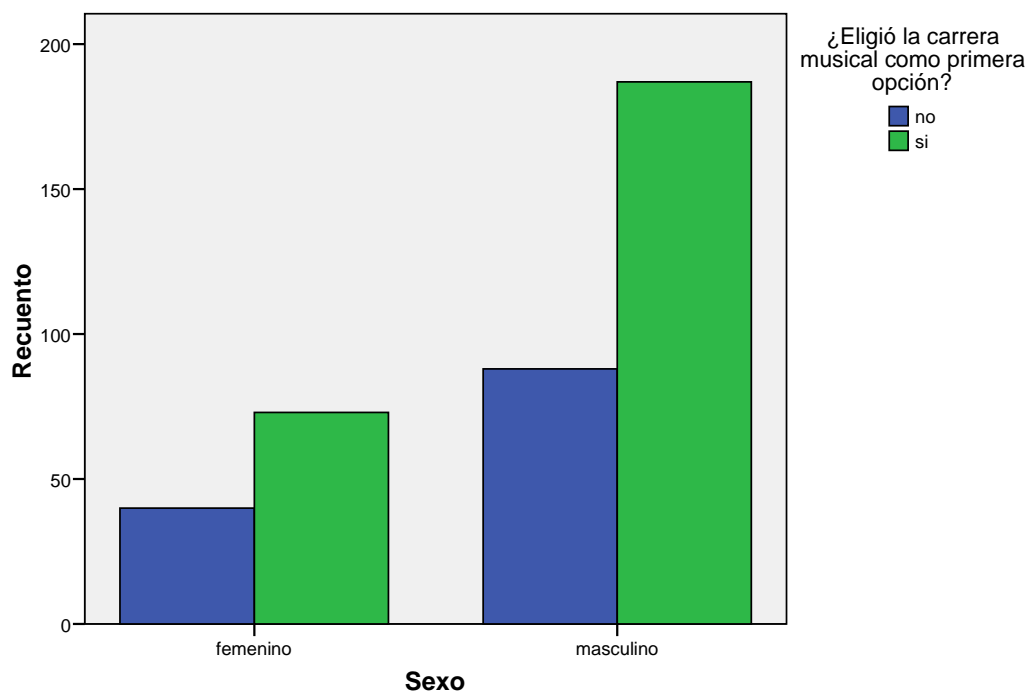
**Tabla 6.24.** Variables independientes y de criterio propuestas para verificar influencia de las primeras sobre las segundas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la implementación de las pruebas de contraste pertinentes.

VARIABLE SEXO por TASA VOCACIONAL

		¿Eligió la carrera musical como primera opción?		Total
		No	si	
Sexo	femenino	40	73	113
	masculino	88	187	275
Total		128	260	388

**Tabla 6. 25.** Tabla de contingencia de las variables sexo por tasa vocacional.



**Figura 6.31.** Frecuencias observadas comparativas de sexo por tasa vocacional.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,418	1	,518

**Tabla 6.26.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de sexo por tasa vocacional.

*VARIBALE SEXO por POTENCIAL OCUPACIONAL EN BACHILLERATO*

		¿Trabajó durante los años de estudio de su Bachillerato?			Total
		sí, a tiempo parcial	sí, a tiempo completo	No	
Sexo	femenino	82	6	26	114
	masculino	218	27	32	277
Total		300	33	58	391

**Tabla 6. 27.** Tabla de contingencia de las variables sexo por tasa ocupacional en Bachillerato.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,303	2	,010*

\*Estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95%.

**Tabla 6. 28.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de sexo por potencial ocupacional en Bachillerato.



*VARIABLE SEXO por POTENCIAL OCUPACIONAL EN MAESTRÍA*

		¿Trabajó durante los años de estudio de su Maestría?			Total
		sí, a tiempo parcial	sí, a tiempo completo	No	
Sexo	femenino	19	19	76	114
	masculino	41	36	199	276
Total		60	55	275	390

**Tabla 6.29.** Tabla de contingencia de las variables sexo por tasa ocupacional en Maestría.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,261	2	,532

**Tabla 6.30.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de sexo por potencial ocupacional en Maestría

*VARIABLE SEXO por POTENCIAL OCUPACIONAL EN DOCTORADO*

		¿Trabajó durante los años de estudio de su Doctorado?			Total
		sí, a tiempo parcial	sí, a tiempo completo	no	
Sexo	femenino	9	8	36	53
	masculino	21	16	54	91
Total		30	24	90	144

**Tabla 6.31.** Tabla de contingencia de las variables sexo por tasa ocupacional en Doctorado.

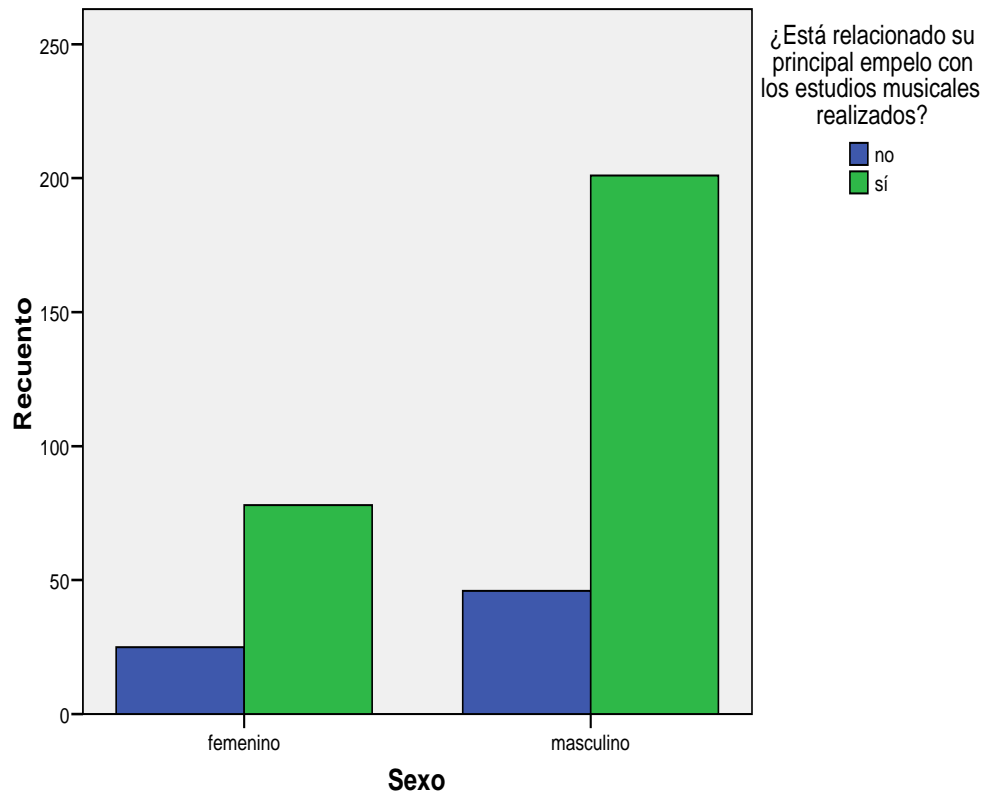
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,302	2	,583

**Tabla 6.32.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de sexo por potencial ocupacional en Doctorado.

*SEXO por TASA DE VINCULACIÓN*

		¿Está relacionado su principal empleo con los estudios musicales realizados?		Total
		No	Sí	
Sexo	femenino	25	78	103
	masculino	46	201	247
Total		71	279	350

**Tabla 6.33.** Tabla de contingencia de las variables sexo por tasa de vinculación con estudios musicales.



**Figura 6. 32.** Frecuencias observadas comparativas de sexo por tasa de vinculación con estudios musicales.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,434	1	,231

**Tabla 6.34.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de sexo por tasa de vinculación con estudios musicales.

*SEXO por SATISFACCIÓN GLOBAL CON TRABAJO ACTUAL*

	Sexo	N	Media
SATISFACCION GLOBAL	femenino	103	3,68
	masculino	256	3,76

**Tabla 6.35.** Medias de satisfacción global por sexo.

	SATISFACCIÓN GLOBAL*
U de Mann-Whitney	12412
Z	-,870
Sig. asintót. (bilateral)	,384

\*Variable de agrupación: Sexo

**Tabla 6.36.** Resultados de la Prueba U de Mann-Whitney de sexo por satisfacción global.

Como se desprende de las tablas y figuras anteriores, la variable sexo ha reportado una sola diferencia estadísticamente significativa ( $p \leq .05$ ) al ser cruzada con las variables criterio contempladas.

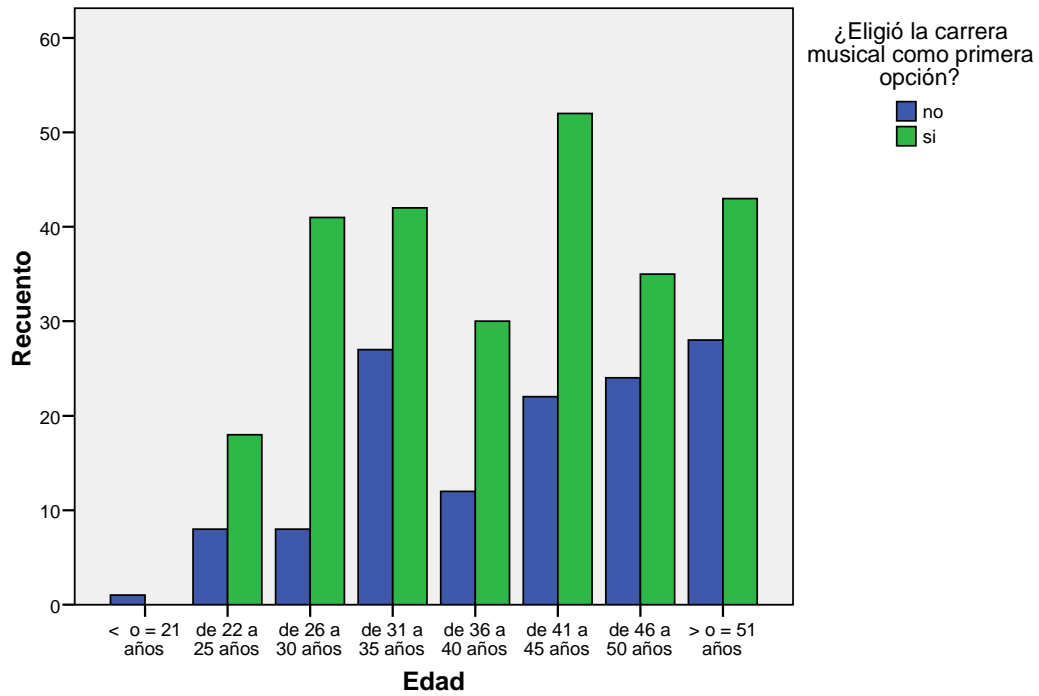
Exactamente, se han reportado diferencias estadísticamente significativas al cruzar sexo con potencial de empleo en Bachillerato ( $p = .010$ ), de tal forma que se puede afirmar que el sexo masculino supera al femenino de manera significativa en las categorías: *sí trabajo a tiempo parcial* y *sí trabajo a tiempo completo*.

Relacionado con la variable edad, se obtuvieron los siguientes resultados:

*VARIABLE EDAD por TASA VOCACIONAL DE ESTUDIOS MUSICALES*

		¿Eligió la carrera musical como primera opción?		Total
		No	Si	
Edad	< o = 21 años	1	0	1
	de 22 a 25 años	8	18	26
	de 26 a 30 años	8	41	49
	de 31 a 35 años	27	42	69
	de 36 a 40 años	12	30	42
	de 41 a 45 años	22	52	74
	de 46 a 50 años	24	35	59
	> o = 51 años	28	43	71
Total		130	261	391

**Tabla 6.37.** Tabla de contingencia de las variables edad por tasa vocacional.



**Figura 6.33.** Frecuencias observadas comparativas de edad por tasa vocacional.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,997	7	,072

**Tabla 6.38.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de edad por tasa vocacional.

*VARIABLE EDAD por POTENCIAL OCUPACIONAL EN BACHILLERATO*

		¿Trabajó durante los años de estudio de su Bachillerato?			Total
		sí, a tiempo parcial	sí, a tiempo completo	no	
Edad	< o = 21 años	0	1	0	1
	de 22 a 25 años	22	0	4	26
	de 26 a 30 años	40	4	5	49
	de 31 a 35 años	50	5	14	69
	de 36 a 40 años	30	4	7	41
	de 41 a 45 años	60	5	10	75
	de 46 a 50 años	46	6	8	60
	> o = 51 años	52	9	12	73
Total		300	34	60	394

**Tabla 6.39.** Tabla de contingencia de las variables edad por potencial ocupacional en Bachillerato.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,123(a)	14	,201

**Tabla 6.40.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de edad potencial ocupacional en Bachillerato.

VARIABLE EDAD por POTENCIAL OCUPACIONAL EN MAESTRÍA

		¿Trabajó durante los años de estudio de su Maestría?			Total
		sí, a tiempo parcial	sí, a tiempo completo	No	
Edad	< o = 21 años	0	1	0	1
	de 22 a 25 años	2	0	24	26
	de 26 a 30 años	5	0	44	49
	de 31 a 35 años	14	14	42	70
	de 36 a 40 años	6	9	26	41
	de 41 a 45 años	12	11	52	75
	de 46 a 50 años	5	14	40	59
	> o = 51 años	16	8	48	72
Total		60	57	276	393

**Tabla 6.41.** Tabla de contingencia de las variables edad por potencial ocupacional en Maestría.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,740	14	,001*

\*Estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95%

**Tabla 6.42.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de edad por potencial ocupacional en Maestría



*VARIABLE EDAD por POTENCIAL OCUPACIONAL EN DOCTORADO*

		¿Trabajó durante los años de estudio de su Doctorado?			Total
		sí, a tiempo parcial	sí, a tiempo completo	No	
Edad	< o = 21 años	0	0	0	0
	de 22 a 25 años	3	22	14	39
	de 26 a 30 años	4	40	15	59
	de 31 a 35 años	12	41	17	70
	de 36 a 40 años	4	21	13	38
	de 41 a 45 años	10	50	2	62
	de 46 a 50 años	4	40	10	54
	> o = 51 años	17	41	9	67
Total		54	255	80	389

**Tabla 6.43.** Tabla de contingencia de las variables edad por potencial ocupacional en Doctorado.

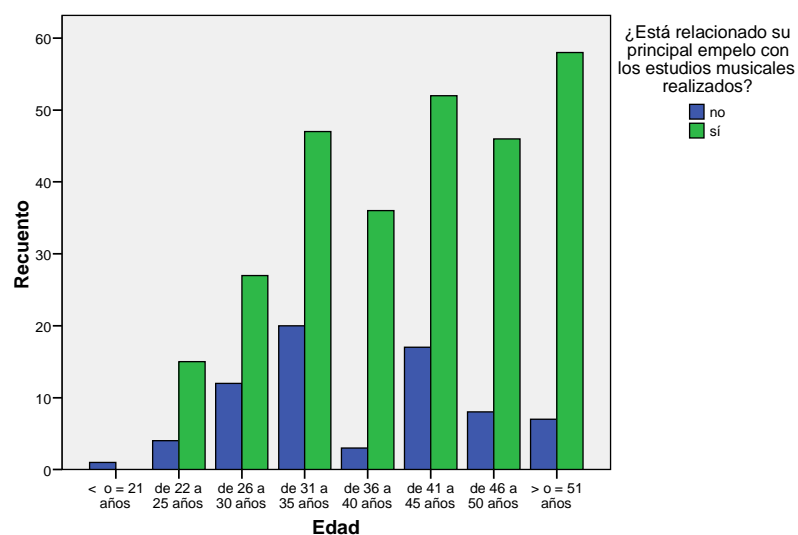
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,168	14	,334

**Tabla 6. 44.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de edad potencial ocupacional en Doctorado.

VARIABLE EDAD por TASA DE VINCULACIÓN CON ESTUDIOS MUSICALES

		¿Está relacionado su principal empleo con los estudios musicales realizados?		Total
		No	Sí	
Edad	< o = 21 años	1	0	1
	de 22 a 25 años	4	15	19
	de 26 a 30 años	12	27	39
	de 31 a 35 años	20	47	67
	de 36 a 40 años	3	36	39
	de 41 a 45 años	17	52	69
	de 46 a 50 años	8	46	54
	> o = 51 años	7	58	65
Total		72	281	353

**Tabla 6.45.** Tabla de contingencia de las variables edad por tasa de vinculación con estudios musicales.



**Figura 6. 34.** Frecuencias observadas comparativas de edad por tasa de vinculación

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,568	7	,007*

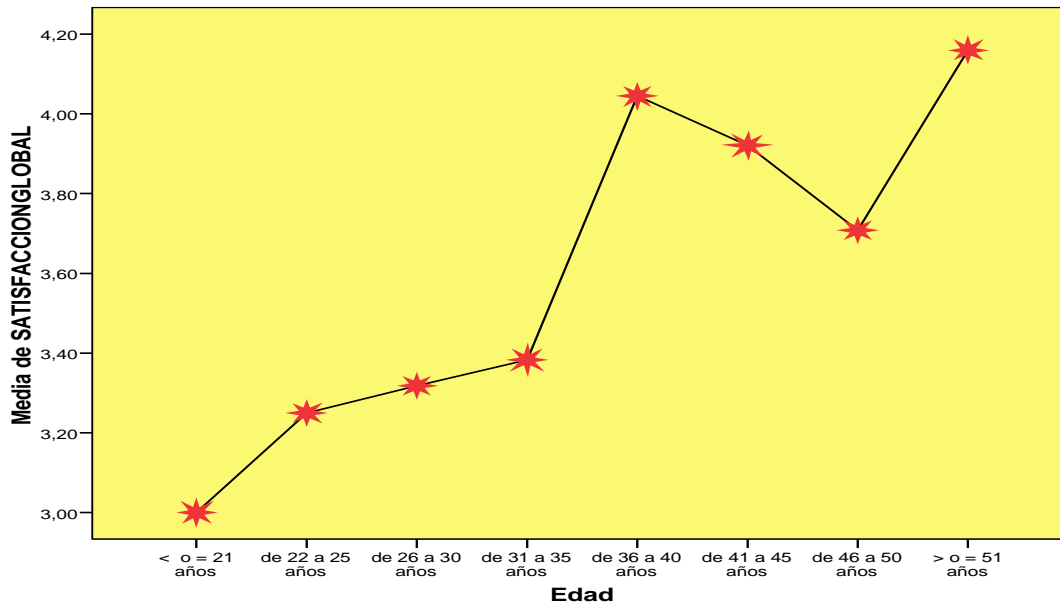
\*Estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95%.

**Tabla 6.46.** Valor de  $\chi^2$  de Pearson asociado a la tabla de contingencia de edad por tasa vinculación.

*VARIABLE EDAD por SATISFACCIÓN GLOBAL CON EMPLEO ACTUAL*

EDAD	N	Media
< o = 21 años	1	3
de 22 a 25 años	18	3,25
de 26 a 30 años	39	3,31
de 31 a 35 años	68	3,33
de 36 a 40 años	41	4,04
de 41 a 45 años	71	3,92
de 46 a 50 años	57	3,70
> o = 51 años	67	4,15
Total	362	3,74

**Tabla 6.47.** Medias de satisfacción global por rangos de edad.



**Figura 6.35.** Medias de satisfacción global por rangos de edad.

Estadísticos	SATISFACCIÓN GLOBAL*
Número de niveles en Edad	8
N	362
Estadístico de J-T observado	33444
Media del estadístico J-T	27528,500
Desviación típica del estadístico de J-T	1131,772
Estadístico de J-T tipificado	5,227
Sig. asintót. (bilateral)	,000**

\* Variable de agrupación: Edad.

\*\* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95% bilateral.

**Tabla 6.44.** Resultados de la Prueba de Jonckheere-Terpstra.

Mientras la variable sexo sólo ha reportado diferencias estadísticamente significativas en un cruce de variables, la variable edad ha reportado en tres:

1. Edad con potencial ocupacional en Maestría.
2. Edad con tasa de vinculación.
3. Edad con satisfacción global con ocupación actual.

Desde estas coordenadas, se puede afirmar que en relación con el potencial ocupacional en Maestría, los menores rangos de edad se asocian en mayor medida a la no actividad laboral, mientras los mayores rangos de edad están asociados con más intensidad a algún tipo de actividad laboral. Todo ello con una  $p \leq .05$ , tras la implementación de la tabla de contingencia (crosstab) pertinente.

En relación con la tasa de vinculación, igualmente, a menor rango de edad también menor vinculación de la profesión con la formación musical y viceversa, es decir, a mayor edad, mayor vinculación de la profesión desempeñada con la formación musical recibida.

Como en el anterior caso, la tabla de contingencia calculada muestra una  $p \leq .05$  asociada al contraste de Chi-cuadrado implementado.

Finalmente, los egresados de mayor edad también muestran una manifiesta superioridad ( $p \leq .05$  en prueba de Jonckheere-Terpstra para "k" muestras independientes) frente a los de menor edad en relación con la satisfacción global con su profesión actual.

Así, se puede apreciar cómo los promedios de satisfacción son más elevados en los rangos de 41-45 años (media = 3,92), pero, sobre todo, en los de 36-40 años (media = 4,04) y los mayores o igual a 51 años, con una media de 4,15.

# CAPÍTULO 7

---

## CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL FUTURO

**E**n esta etapa final de la presente Tesis Doctoral sobre egresados de programas de música en Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico se muestran las conclusiones del estudio de investigación realizado, basadas éstas principalmente en los análisis y resultados contenidos en los dos capítulos anteriores (5 y 6). El primer apartado de este capítulo 7 discute los resultados procedentes de las respuestas al cuestionario sobre inserción, seguido de un segundo apartado donde se reflejan las conclusiones generales del trabajo, junto con las aportaciones al ciclo del conocimiento científico que éste haya podido generar. En un último apartado se presentan las propuestas de mejora del estudio y se sugieren perspectivas de trabajo futuro relacionadas con el mismo.

## **7.1. DISCUSION ACERCA DEL CUESTIONARIO SOBRE INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL**

### **7.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y CONTINUA DE LOS EGRESADOS DE MÚSICA EN PUERTO RICO**

La mayoría de los 411 participantes en esta investigación llegó a los estudios de Bachillerato con alguna experiencia musical previa, obtenida principalmente en las escuelas públicas del país y, en segundo lugar, en escuelas especializadas, conocidas como Escuelas Libres de Música (ELM).

La formación musical de los egresados obtenida a través de las escuelas públicas podría tener que ver con el hecho de que en éstas la enseñanza de una de las Bellas Artes (a escoger entre los posibles ofrecimientos de Arte, Danza, Música o Teatro) es obligatoria en el nivel secundario (que incluye los niveles intermedio y superior), durante un mínimo de un año académico. En muchos casos, los ofrecimientos pueden ser ampliados hasta los tres años que componen el nivel intermedio y los tres que componen el superior, si el estudiante pertenece a alguna agrupación musical escolar de las que suelen reunirse en horario extendido, tras finalizar el horario regular de clases.

Esto demuestra la importancia que tienen los cursos de música en las escuelas, ya que, además de los beneficios propios de la enseñanza musical general, también pueden servir de motivación en la selección de carreras de estudio de elección futura. Diferentes trabajos muestran la influencia que ejercen los cursos de música, así como los maestros sobre la decisión de los estudiantes en el momento de escoger una carrera musical (Hamann y Cutietta, 1996; Hamann y Walker, 1993; Oriol, 2004; Rickels, Council, Fredrickson, Hairston,

Porter y Schmidt, 2009) y sobre las motivaciones que tienen los estudiantes para dicha elección (Gillespie y Hamann, 1999; Jones y Parker, 2009).

Las ELM, por su parte, ofrecen a la población general, sean estudiantes de escuelas públicas o privadas, educación musical gratuita, condicionada al cupo permitido (la instrucción es individualizada) y a pruebas de aptitud musical administradas a los posibles aspirantes. Generalmente, las ELM complementan la necesidad de ofrecimientos musicales de aquellos estudiantes en cuyas escuelas no hay cursos de música, aunque sólo en la medida de sus capacidades de cupo y del acceso que puedan tener los estudiantes de llegar a ellas, ya que solamente hay 7 en la Isla. Las ELM acompañan a los años de estudio musical de sus alumnos con posibilidad de hacerlo desde que éstos se encuentran en la escuela primaria hasta su salida del nivel superior, lo que constituye un segmento superior a los 6 años de estudios musicales.

La estructura educativa del DE incide en los resultados que se obtienen en las dos preguntas que siguen en el cuestionario: el tipo de agrupación al que pertenecieron los egresados antes de ingresar en la universidad y los años de experiencia musical previa.

En cuanto al tipo de agrupación musical, las bandas de concierto/ marcha se encuentran en el primer lugar, seguidas de las agrupaciones de música folklórica/popular y las vocales/corales. Las bandas de música han tenido importancia en la vida musical de la Isla desde la época española (Malavet, 2002), estando presentes en las escuelas y en las IES desde principios del siglo pasado (Fitzmaurice, 1970). Actualmente hay un número importante de bandas en el sistema público de enseñanza (Nieves, 2006), razón que puede haber influido en el alto porcentaje de participantes que dice haber pertenecido a una banda antes de ingresar en la universidad. La experiencia en las otras dos agrupaciones mencionadas entre los participantes: música folklórica o popular y vocal/coral, puede provenir igualmente de la influencia de las escuelas públicas, así como de las ELM, iglesias, escuelas privadas u otras.



Finalizando con el aspecto de la formación musical previa al ingreso a la universidad, se encuentra que los tiempos de esta formación fueron, para la mayoría de los participantes, de seis años. Este aparente patrón de varios años de estudios musicales previos a la entrada a la universidad aparece también en otros estudios relacionados con músicos (Gillespie y Hamann, 1999).

Otro de los elementos a subrayar en este apartado tiene que ver con la elección de la carrera musical. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de los participantes escogió como primera opción de estudios universitarios una titulación musical, y que esa decisión provino principalmente de su interés y vocación hacia la música.

Gran parte de los participantes terminó la carrera en la misma institución en la que la comenzó y pocos fueron los que realizaron otros estudios durante ésta, lo que puede estar relacionado con la decisión firme y vocacional de estudiar música y del lugar donde realizar esos estudios. Además, esta determinación en los egresados constituye un elemento de seguridad académica que pudiera influir positivamente en la eventual estabilidad laboral que se refleja dentro de la profesión.

En cuanto a las instituciones donde obtuvieron el grado de Bachillerato los egresados, es la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán, donde mayor cantidad de participantes cursó sus estudios. Esto puede deberse a que fue la primera IES en la Isla en ofrecer un grado académico en música, además de que actualmente cuenta con programas de Bachillerato y Maestría, lo que puede estar reforzando su visibilidad como opción institucional para estudiar una carrera musical. Las instituciones que le siguen a esta universidad en cantidad de grados de Bachillerato otorgados son el CMPR y la UPRRP. En conjunto, son estas las tres instituciones que primeramente comenzaron los programas de formación musical superior en la Isla alrededor de 1960. A esto hay que sumar que la edad de los participantes de esta investigación se encuentra, casi al 50%, entre los rangos de 41 a 45 años, y más de 51, por lo que estos graduados debieron de

provenir de instituciones establecidas en la Isla hace más de 25 ó 30 años. En ese momento ni la PUCPR, la UA o la Inter Metro contaban con programas superiores de música.

Entre los Bachilleratos y Maestrías obtenidas por los egresados, la mayoría de éstos fueron cursados en la especialidad de educación musical, concentración ofrecida por todos los programas de música de la Isla. Esta preferencia de especialización podría estar relacionada con el recuerdo estimulante en el egresado de la labor profesional del maestro que lo inició en la música en los años escolares y el hecho de que la educación musical parece ser una de las áreas con mayor permanencia y vocación entre los estudiantes de música en general (Allen, 2003; Hellman, 2008; Mark, 1998; Rickels, Council, Fredrickson, Hairston, Porter y Schmidt, 2009).

Por otro lado, un número importante de participantes en el estudio (165) posee grado de Maestría, lo que de nuevo denota un alto grado de compromiso con las enseñanzas musicales para los egresados, puesto que antes de 2004 los interesados en proseguir estos estudios tenían que trasladarse para ello forzosamente al exterior, particularmente a los EEUU, ya que no había en la Isla ninguna IES que ofertara Maestrías de Educación Musical. Coincidiendo con las edades cronológicas de la mayoría de la muestra, esto puede explicar por qué casi la mitad de las Maestrías cursadas por los egresados son de instituciones extranjeras.

Del mismo modo, parece haber influido en la creación de los programas de Maestría, y el auge que han tenido desde su implantación, el aumento salarial que supone la obtención de un grado terminal en la materia de enseñanza para los maestros de escuela pública en PR. El DE también ofrecía un incentivo económico para estos estudios, del cual se aprovecharon muchos de los maestros del sistema.

De modo similar a la situación dada con las Maestrías y aludiendo a las mismas razones de accesibilidad y de edad de los participantes que tienen grado

doctoral (26), la mayoría -18 de ellos- lo obtuvieron también en instituciones del exterior, destacándose entre el tipo de Doctorado el de educación musical.

El hecho de que un gran número de participantes ya cuente con un postgrado en música puede explicar las razones de la respuesta a la pregunta sobre si cursa o piensa cursar estudios de postgrados, donde casi la totalidad de la muestra manifestó no hacerlo actualmente y menos de la mitad piensa iniciar un postgrado en el futuro.

Los participantes con Bachillerato indicaron que fue la *distancia entre la institución y el hogar* uno de los factores que más dificultaron su desempeño. Para aquellos con Maestría lo constituyeron *otros aspectos, compaginar estudios y trabajo* y el *coste de la carrera*, mientras que para los que tienen Doctorado ha sido el *coste de la carrera* y el *compaginar estudios y trabajo* las cuestiones que más dificultaron su desempeño académico. Se observa en los resultados que a medida que se avanza en el grado académico (Bachillerato, Maestría y Doctorado) más costosa es la carrera y más difícil compaginarla con el trabajo. Similares resultados se han encontrado en estudios llevados a cabo sobre incentivos y barreras que enfrentan los candidatos a estudios doctorales en educación musical, que confirman como primera preocupación la situación financiera (Teachout, 2004).

### **7.1.2. RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO DE LOS EGRESADOS DE MÚSICA DE PUERTO RICO**

Durante la realización del Bachillerato, los egresados trabajaban más a tiempo parcial que durante los estudios de Maestría o Doctorado. Esto concuerda con estudios similares realizados por Mark (1998) y Mills (2006) con estudiantes

de conservatorio y programas de música de universidades, quienes complementan sus estudios con experiencias de trabajo musicales.

Sin embargo, en cuanto a la Maestría, la mayoría de los participantes indica no haber trabajado durante esos estudios, y entre quienes trabajaron el grado de relación entre el trabajo y los estudios es muy poco o ninguno. Aunque se hace necesario indagar un poco más sobre este resultado, especialmente con las contestaciones a las preguntas abiertas, una explicación posible sería el hecho de que una gran parte de la muestra realizó su Maestría en el exterior, lo que puede suponer que se dedicaban únicamente a sus estudios.

Una vez finaliza la carrera, el potencial de trabajo a tiempo completo de los egresados es de tendencia creciente. Además, la inserción profesional de los egresados de programas de música en PR es rápida. Sumando aquellos participantes que tenían trabajo cuando terminaron los estudios y los que tardaron menos de seis meses en conseguirlo, se obtiene que la gran mayoría de los egresados de música de Puerto Rico logra empleo en tiempos de inserción relativamente cortos. Estos tiempos de inserción laboral son coincidentes con los de egresados de titulaciones musicales superiores de otras IES no puertorriqueñas, como, por ejemplo, los de la Universidad de Granada (UGR), donde los patrones de inserción son similares y permiten a un gran porcentaje de estudiantes contar con un empleo antes incluso de graduarse (Licenciatura de Historia y Ciencias de la Música) o conseguirlo en menos de un año tras haberse graduado (Diplomatura de Maestro-Especialidad de Educación Musical) (UGR, 2010). Estos datos son coincidentes también con otras carreras no musicales, donde los tiempos de ingreso en un empleo son menores de un año (Borra, Gómez-García y Salas-Velasco, 2009).

El medio por el cual la mayoría de los participantes accedió a su trabajo tras graduarse fue a través del DE. La auto búsqueda y la recomendación de familiares o amigos también se indicó como medio para acceder al empleo, mientras que las agencias de colocación, universitarias o no, no parecen ser una opción garante de

empleo para los egresados de música en PR. Estos resultados coinciden con los obtenidos en la encuesta de egresados de la UGR, donde la alternativa de auto búsqueda y recomendaciones de amigos o familiares fue mayormente utilizada para buscar trabajo, mientras que en mucho menor medida lo fue el servicio de empleo de la institución (UGR, 2010).

Tal como se expuso en el marco teórico de esta Tesis, la entrada al mundo laboral no significa necesariamente inserción profesional. Para muchos, ésta última implica cambios de empleo y periodos de desempleo o de formación continua (Aguilar, 2005; Gallardo, 2006). El caso de los egresados de música de PR no es la excepción, ya que, como muestran los resultados, la mayoría de éstos ha tenido entre 1 y 3 empleos antes del empleo actual. Sin embargo, respecto a los años de empleo en el empleo actual, los resultados muestran que en la mayoría de los casos se sobrepasa los 5 años. Esto sugiere una estabilidad laboral en los egresados, debido, en parte, a las edades de los mismos.

Por otro lado, el ámbito donde ejercen los egresados su profesión actualmente se concentra en dos áreas mayoritarias: la de *bandas, coros, orquestas y agrupaciones "free lance"*, seguido por el del maestro de música, específicamente en el DE. La naturaleza de la profesión musical, donde el músico tiene la opción de participar de actividades artísticas, propicia el tipo de respuesta que se ha obtenido. La ejecución musical puede ir de la mano con la enseñanza, algo que se ha visto en trabajos anteriores relacionados con este asunto (Bennet y Stanberg, 2006; Bennet, 2009).

La mayoría de los empleos de los egresados de música de PR están relacionados con los estudios efectuados. Si a esto se le suma que la mayoría de los participantes indicó que el nivel de relación es de *mucha relación y bastante relación*, se revalida aun más el alto nivel entre estudios y trabajo.

Otro aspecto relacionado con el empleo es el de los logros alcanzados en el trabajo musical. En este sentido, las respuestas muestran que los logros de tipo práctico musical, como la *creación y mantenimiento de agrupaciones musicales y*

*la participación en conciertos y festivales*, ocupan las primeras posiciones, muy por encima de los logros de tipo académico (publicación de artículos y participación en proyectos de investigación) o de corte administrativo, como el ascenso a posiciones administrativas de importancia. Estos resultados podrían explicarse en relación con los siguientes extremos:

- La mayoría de los participantes en el estudio son actualmente maestros de escuela pública que trabajan con agrupaciones musicales.
- Los que obtuvieron sus postgrados en el exterior no continuaron sus líneas de trabajo o investigación, dedicándose más bien a sus empleos actuales.
- Los recientes programas de Maestría en Música en la Isla no han desarrollado aún una cultura de investigación y difusión de la misma en publicaciones científicas.

Al unir los anteriores factores se obtiene una población que se caracteriza en su trabajo por el tipo de experiencia musical con el cual se desarrolló y en donde se desenvuelve prioritariamente aunque haya completado estudios de postgrado, pues no necesariamente advierte la importancia de su desarrollo profesional a través de la investigación y las publicaciones y no dispone tiempo para investigar pues considera que con la docencia ya tienen bastante. Estos resultados se corresponden con los de otras investigaciones relacionadas con las actitudes de los educadores musicales hacia la investigación, los postgrados y su empleo en clase (Barry, Taylor y Hair, 2001; Conway, Eron y Stanley, 2009; Dorfman y Lipscomb, 2005; LeBlanc, 2003; Subirats, 2000), así como con los avances y desarrollo científico general sobre la disciplina educación musical encontrados por Lorenzo, Herrera y Hernández (2007).

### **7.1.3. NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y EL DESARROLLO SOCIOPROFESIONAL**

Los egresados de música participantes en el estudio tienen un nivel de autosatisfacción elevado en prácticamente todos los aspectos: sociales, personales y profesionales, seguidos por los de nivel familiar y emocional. Estos resultados coinciden con los encontrados en estudios similares sobre satisfacción laboral de graduados (DeVaney y Chen, 2003) y de áreas relacionadas con la música (Braswell, Decuir, y Jacobs, 1989; Breda y Kulesa, 1999; Cohen y Behrens, 2002).

Sin embargo, los egresados no están satisfechos con el aspecto económico. Aunque este resultado requeriría de estudios posteriores específicos sobre satisfacción económica, una primera perspectiva de análisis podría partir desde la naturaleza misma de la profesión musical, que en su dimensión más práctica implica numerosas horas de dedicación para mantener vivas las habilidades de ejecución con el instrumento o la voz y requiere, aun habiendo terminado el grado académico, de tiempo diario adicional para las otras actividades musicales en la cuales muchas veces participan los egresados. Estas, que suelen ser en horario nocturno o en lugares lejos del hogar, o a veces fuera del país, no siempre ofrecen un tipo de estabilidad económica o beneficios añadidos como pensión o plan médico, especialmente para aquellos “*free lance*”, por lo cual, el dinero recibido muchas veces no recompensa el tiempo y esfuerzo invertidos. Aun así, es de destacar que los egresados se muestren satisfechos en todos los otros aspectos evaluados, lo que revalida el hecho de que escogieron su profesión sobre las bases de la vocación e interés por la música.

Los egresados de música de Bachillerato utilizan en su trabajo los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas en sus estudios, los cuales le ayudan a obtener otros trabajos, mientras que los estudios de Maestría y

Doctorado ayudan a realizar mejor las tareas y crecer en estatus laboral, valorándose positivamente la formación recibida en todos los niveles.

Los estudios musicales realizados, en los tres niveles, son especialmente reconocidos por las amistades y familia, mientras que el menor reconocimiento proviene de los superiores inmediatos. De igual manera, se advierte en el nivel de los estudios de Maestría que son la familia y las amistades los que más los reconocen. En cuanto al Doctorado, en este nivel el reconocimiento proviene de todos los ámbitos, especialmente del familiar y el de los superiores inmediatos.

En cuanto al desempeño profesional y cómo éste es visto por los compañeros de trabajo, compañeros músicos, superiores, familia, amistades y entorno social, los egresados manifiestan contar con un reconocimiento global alto en prácticamente todos los aspectos, en menor medida en el caso de los superiores inmediatos. Estos resultados son convergentes con estudios realizados con directores de bandas, coros y orquestas en escuelas públicas y privadas, así como con estudiantes y profesores universitarios (Benhard, 2005; Hamann, 1989; Heston, Dedrick, Rashke y Whitehead, 1996; Kreuger, 2000).

En términos de edad, a mayor número de años mayor relación de la profesión desempeñada con la formación musical recibida. Igualmente, los egresados de mayor edad muestran una mayor satisfacción, frente a los de menor edad, con relación a su profesión actual.

Exceptuando el potencial de empleo del hombre frente a la mujer, donde el sexo masculino supera al femenino en las categorías de trabajo a tiempo parcial y trabajo a tiempo completo durante el Bachillerato, ninguno de los resultados de este estudio mostró diferencias significativas en cuanto a la variable sexo, en relación con la tasa de vinculación con los estudios musicales y la satisfacción global con el trabajo actual, aún cuando la cantidad de participantes hombres es ostensiblemente más alta que de mujeres, algo que en la profesión musical es notable (Bennet, 2008), especialmente en el campo de la enseñanza musical (Gould, 2005).



Pudiera parecer que este resultado contrasta con otras investigaciones de carácter general en torno a la diferencia de género relacionada con la satisfacción laboral, donde las mujeres suelen estar menos satisfechas que los hombres con algunas dimensiones de su trabajo (Mora y Carbonell, 2009). No obstante, estudios recientes en este sentido muestran que las diferencias de sexo no necesariamente implican también diferencias de satisfacción laboral por parte del hombre o la mujer, sino que están vinculadas antes a factores relacionados con las particularidades de cada país y su mercado de trabajo (Kaiser, 2007; Sousa-Poza y Sousa-Poza, 2003, 2007).

## **7.2. CONCLUSIONES GENERALES**

El primer objetivo de este estudio buscaba explorar las características de la formación académica y continua de los egresados superiores de música de Puerto Rico. En este sentido, esta investigación dibuja un perfil de egresado como individuo con inquietudes por aprender música más allá de sus estudios universitarios, principalmente en los programas de música de las escuelas públicas del país, sean éstas del Departamento de Educación o de las Escuelas Libres de Música, y participar activamente durante años en entornos prácticos de interpretación musical, como en agrupaciones musicales instrumentales o vocales. Debido a ello, no es de extrañar la vocación hacia la carrera universitaria sobre música que ha mostrado la mayoría de participantes.

El grupo de egresados aquí estudiado, compuesto en su mayoría por hombres entre las edades de 41 a 45 años, o de más de 51 años de edad, se inclinó por estudios de educación musical en Bachillerato, Maestría o Doctorado seguramente por continuar el camino profesional de aquellos que les iniciaron en la música.

El alto porcentaje de egresados con postgrado indica la importancia del desarrollo y la mejora profesional que estos han dado a su formación continua,

asumiendo el sacrificio económico y familiar que implicó para aquellos que obtuvieron su postgrado en el exterior. También se ha visto demostrado en las respuestas recibidas que a mayor nivel de estudios mayor porcentaje de empleo a tiempo completo en el área de estudios. Estos datos reafirman una de las razones del egresado para proseguir estudios de postgrado: las mayores posibilidades de obtener empleo.

Como segundo objetivo de este estudio se pretendía evaluar la relación existente entre la formación y el empleo de los egresados. Los resultados muestran una sólida unión entre ambos factores, sugiriendo que la formación recibida en los programas de música de la Isla es adecuada y se ajusta bien a las expectativas del empleo desempeñado. La pluralidad de las actividades musicales que caracteriza el entorno laboral (organización de agrupaciones musicales, enseñanza individualizada o grupal, grupos de estudiantes talentosos, “free lance”, etc) contribuye a que el músico pueda adaptar bien sus capacidades, destrezas e intereses adquiridos en su formación a su trabajo.

El hecho de que la inserción laboral se dé de forma temprana tras la formación académica (en un año o menos) es un indicador de la adecuada preparación de los egresados. A ello hay que sumar el hecho de que la mayoría de ellos se integran en empleos docentes como maestros del DE, que implica superar los actuales requisitos de entrada, que incluyen pruebas de reválida sin las cuales no se puede ejercer la profesión de maestro en el sistema público de enseñanza de Puerto Rico.

La estabilidad laboral del egresado se refleja en el alto porcentaje de contrataciones de carácter permanente que disfruta éste, frente a una baja contratación de carácter provisional o de contrato probatorio, y a los años de permanencia en el empleo actual (más de 5). Se puede afirmar que los egresados superiores de música de PR cuentan con estabilidad laboral y que ésta está muy relacionada con sus estudios.

Por otra parte, los resultados relacionados con los logros alcanzados en el trabajo musical, dentro de los cuales destaca la organización y mantenimiento de agrupaciones y participación en conciertos y festivales, sobre las opciones más académicas, como participar en proyectos de investigación o la publicación en revistas de prestigio, son un elemento que debe servir de reflexión, especialmente para los programas de postgrado en música en la Isla. Una de las cualidades necesarias de toda profesión de tipo académico debe ser la identificación de una masa crítica de profesionales con cierto nivel crítico e intelectual y desarrollo científico articulado mediante investigaciones que produzcan resultados útiles difundidos en publicaciones en revistas de prestigio académico y congresos. La profesión musical en Puerto Rico no debería mostrarse rezagada en este sentido, por lo que es necesario incidir en este aspecto ya desde los estudios de Bachillerato, de manera que la inquietud hacia la investigación de calidad sea parte de la cultura formativa musical del estudiante y posterior profesional. Del mismo modo, se debería promover la asociación-pertenencia de los egresados en organizaciones y publicaciones internacionales relevantes; ampliar la oferta de capítulos regionales de estas organizaciones; crear grupos que respondan a las necesidades y a la realidad musical puertorriqueña; y fomentar la participación en los congresos y foros que auspician las IES en la Isla y fuera de ésta.

El tercer objetivo de esta investigación requería analizar el grado de satisfacción de los egresados con su formación académica y con su empleo. Destacan en los resultados de esta sección el alto nivel de satisfacción con la formación académica y del uso en el empleo de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante la formación. Del mismo modo, los egresados reflejan satisfacción en la manera en que son percibidos sus estudios musicales y su desempeño profesional en casi todos los ámbitos encuestados. Los únicos dos aspectos que, como anteriormente se mencionó, merecen un futuro análisis y estudio son el menor nivel de satisfacción que perciben los egresados por parte de sus superiores y la baja satisfacción en el aspecto económico.

Diferentes estudios realizados con docentes de música en EEUU indican que 1 de cada 5 intenta dejar la profesión (Killan y Baker, 2006) y las escuelas pierden casi el 16% sus maestros de música anualmente (Hancock, 2009), lo que ha originado cierto temor de que esta situación afecte a la calidad y desarrollo de la educación musical en el futuro (Asmus, 1999, 2001; Madsen y Hancock, 2002; Teachout, 2004). Si embargo, los datos del presente estudio apuntan a que la profesión musical en PR, particularmente la relacionada con la educación musical, parece estar aquí bien asentada, con un alto número de participantes que se muestra satisfecho con su profesión y trabaja en puestos estables, sobre todo tras 5 años de empleo.

Los resultados de este estudio, tomando como base las características educativas, personales y profesionales que han indicado los participantes, permiten establecer el perfil del egresado de Bachillerato y postgrados musicales en PR:

1. Es mayoritariamente hombre, entre 41 y 45 años de edad.
2. Tiene experiencia musical previa a la formación universitaria, obtenida principalmente a través de agrupaciones musicales enmarcadas en el sistema público de enseñanza.
3. Está satisfecho con su formación académica.
4. Se inserta rápidamente al campo laboral.
5. Trabaja en áreas relacionadas con su especialidad, principalmente en agrupaciones musicales y en docencia de educación musical.
6. Utiliza en su empleo los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas en su formación.
7. Está satisfecho con sus estudios musicales y con su empleo.
8. Sus estudios y desempeño profesional son reconocidos por familiares, amigos, compañeros de trabajo y entorno social.
9. No está muy satisfecho con el aspecto económico de su trabajo.

10. Continúa su formación cursando postgrados, ya sea en la Isla o en el exterior.

### **7.3. PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL FUTURO**

Cualquier trabajo de investigación plantea interrogantes y problemas tras su finalización que no siempre han podido ser atendidos con la suficiente profundidad. El presente trabajo no es una excepción y, por ello, es necesario hacer aquí un ejercicio de sinceridad sobre aquellos aspectos del mismo que necesitarán en el futuro cercano de un aporte de soluciones que mejoren sus procedimientos y resultados.

En primer lugar, se debe manifestar que las restricciones que se han presentado para contar con información personal de localización de los egresados de programas de música de las IES analizadas deben ser superadas, de manera que cualquier otra investigación con esta población pueda ser llevada a cabo sin las limitaciones aparecidas en este sentido, logrando de esta forma la participación de un mayor número de egresados.

Por otra parte, resulta una consecuencia lógica de este trabajo demandar a las IES de las que se obtuvieron los participantes encuestados que consideren una necesidad la realización de estudios de seguimiento -puntuales y longitudinales- a egresados de los programas de música, lo que deberá permitir a las instituciones retroalimentarse con una información crítica para el avance de la mejora de los programas formativos y su continua asimilación de las necesidades laborales de los empleadores y los egresados. En esta dirección juegan un papel importante las oficinas de ex alumnos, las de planificación o los propios departamentos académicos.

La manera en que los graduados de música sienten que es percibida la formación recibida y su desempeño profesional supone una vertiente de alto potencial para desarrollar estudios con cruce de variables desde las perspectivas social, de familia, compañeros de trabajo, salarial y, particularmente, de los superiores inmediatos. La posibilidad de que esa percepción esté influenciada por la visión, a veces menospreciativa, que la sociedad tiene de la profesión musical debería ser investigada y ver si guarda relación con la insatisfacción económica indicada por los encuestados.

El poco interés que muestran los egresados, aun los que cuentan con un postgrado, por participar en actividades investigadoras y académicas merece una reflexión singular por parte de las IES que ofrecen programas graduados de música.

La cantidad de egresados de música que continúa su formación en el exterior o decide establecerse en otros países fuera de PR se puede convertir en materia prima de investigaciones de carácter socio cultural que complementarían los trabajos que recogen las aportaciones de los músicos de la diáspora puertorriqueña a través de los muchos años de emigración. Con una cantidad de puertorriqueños cada vez mayor viviendo en EEUU, las posibilidades de que entre ese grupo se encuentren más egresados de programas de música son altas. Los logros alcanzados por los egresados que triunfan en el exterior pueden ser seguidos por las IES, de manera que sirvan, además, de promoción, reconocimiento y orgullo, no sólo de la institución sino también de la Isla.

Finalmente, es muy importante insistir en que los programas de música en todos los niveles educativos no solo se mantengan, sino que en las etapas primarias y secundarias sean de carácter obligatorio, con un mínimo de un año académico, de manera que puedan seguir constituyendo el yacimiento artístico del cual se nutren las universidades y el conservatorio, para producir los futuros músicos y profesionales que nutren la cultura y la sociedad puertorriqueña.



*REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS*

---





- Acosta-Belén, E. & Santiago, C.E. (2006). *Puerto Ricans in de United States. A contemporary portrait*. Colorado, EE.UU: Lynne Reinner Publishers, Inc.
- Adames, A. I. (1986). *Preparación y dinámica ocupacional: estudio de seguimiento de los egresados de Administración y Supervisión de la Escuela Graduada de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico durante los años 1980-1985*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Aguilar, M. I. (2005). *La inserción laboral de los jóvenes en España. Un enfoque microeconómico*. Navarra: Editorial Aranzadi.
- Alcina, P., & Sesé, F. (2006). *La música y su evolución*. Barcelona: Graó.
- AlmaLaurea (2010). Desde 1994 AlmaLaurea para quién, por qué y cómo. Documento consultado el 26 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.almalaurea.it/esp/info/chisiamo/dal1994/index.shtml#obietti>
- Álvarez, S., & Raffucci, C. (Eds.). (2005). *Frente a La Torre: Ensayos del Centenario de la Universidad de Puerto Rico, 1903-2003*. San Juan: La Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Alves, M. (2005). La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 34, 30-44.
- Allen, M. (2003). A Longitudinal Study of Vocational Commitment among Undergraduate Music Majors. *Journal of Music Teacher Education*, 12, 12-18.
- Allende, N. (2008). Africanía de la música puertorriqueña. *Enciclopedia de Puerto Rico*. Documento consultado el 25 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.encyclopediapr.org>
- Aponte, E. (2005). La economía de Puerto Rico en la economía global y la educación superior. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 19, Documento consultado el 20 de agosto de 2009. Disponible en: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/19/pdfcuaderno19/c19art4.pdf>

- Aponte, J. T. (2006). *Una vida consagrada a la música: Padre Abel di Marco*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S.A
- Asmus, E. P. (1999). The Increasing Demand for Music Teachers. *Journal of Music Teachers Education, 8*, 5-6.
- Asmus, E. P. (2001). Recruiting the Teachers of Music Teachers. *Journal of Music Teachers Education, 11*, 3-4.
- Ayala, C., & Bernabe, R. (2007). *Puerto Rico in the American Century. A History Since 1898*. Chapel Hill, EEUU: North Carolina Press.
- Aznar, I., & Hinojo, F. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista Iberoamericana de Educación, 48* (6), 1-10.
- Baker, R. (2001). Evaluating Quality and Effectiveness: Regional Accreditation Principles and Practices. *The Journal of Academic Librarianship, 28* (1), 3-7.
- Banco Gubernamental de Fomento para Puerto Rico (2007). *Puerto Rico en cifras 2007*. Documento consultado el 10 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.gdb-pur.com/spa/publications-reports>
- Barón, M. (2001). La música como profesión. *Babab: Revista de Cultura, 8*. Documento consultado el 13 de diciembre de 2009. Disponible en: <http://www.babab.com/no08/musica.htm>
- Barry, N. H., Taylor, J. A., & Hair, H. I. (2001). A National Survey of State Music Education Board Members: Their interests in and attitudes toward Education Research. *Update: Applications of Research in Music Education, 20*, 19-25.
- Benhard, H. C. (2005). Burnout and the College Music Education Major. *Journal of Music Teacher Education, 15*, 43-51.
- Bennet, D. (2007). Utopia for music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined? *British Journal of Music Education, 24* (2), 179-189.

- Bennet, D. (2008). A gendered study of the working patterns of classical musicians: implications for practice. *International Journal of Music Education, 26*, 89-100.
- Bennett, D. (2009). Academy and the Real World: Developing realistic notions of career in the performing arts. *Arts and Humanities in Higher Education 8*, 309-327.
- Bennet, D., & Stanberg, A. (2006). Musicians as teachers: developing a positive view through collaborative learning partnerships. *International Journal of Music Education, 24*, 219-230.
- Berríos, J. (2006). *El programa de orquestas sinfónicas juveniles (POSJU), implicaciones en el desarrollo de la autoestima y la disciplina de sus participantes*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Bills, D. (2003). Credentials, Signals and Screens, Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. *Review of Educational Research, 73* (4), 441-469.
- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C. & Sianesi, B. (1999). Human Capital Investment: the Return from Education and Training from the Individual, the Firm and the Economy. *Fiscal Studies, 20* (1), 1-23.
- Borden, V. (2003). Las encuestas a egresados universitarios como medio para la mejora de las universidades: lecciones desde Estados Unidos. En J. Vidal (Ed.), *Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de Universitarios* (pp. 81-94). Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- Borra, C., Gómez-García, F., & Salas-Velazco, M. (2009). Entry of young economists into working life: analysis of the determinants of first unemployment duration, *Applied Economics Letters, 16* (14), 1483-1488.
- Braswell, C., Decuir, A., & Jacobs, K. (1989). Job satisfaction among music therapists. *Journal of Music Therapy, 26* (1), 2-27.
- Breda, J., & Kulesa, P. (1999). *Stress and Job Satisfaction among Symphony Musicians*. Evanston, IL, EEUU: Symphony Orchestra Institute.

- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven economy. *Journal of Education and work*, 16 (2), 107-126.
- Buriel, R., & Beas, M. (2008). *El procedimiento de análisis de la inserción laboral de los graduados: una propuesta de modelo longitudinal*. Jornada nacional sobre estudios universitarios: de los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos. Universitat Jaume I. Documento consultado el 24 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/serveis/ocie/acil/prog/obser/2008/ilabgrad.pdf>
- Cabrera, A., Weerts, D., & Zulick, B. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento a egresados universitarios. En J. Vidal (Ed.), *Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de Universitarios* (pp.55-80). Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- Cachón, L. (2002). Las políticas de transición, entre las biografías individuales y los mercados de trabajo. Estrategias de los actores, lógicas y políticas de empleo juvenil en Europa. *Revista de Estudios de la Juventud*, 65, 51-63.
- Calderón, J. (1974). *An investigation of conditions which tend to impede the general growth of instrumental music programs in the public schools of Puerto Rico*. Tesis de maestría no publicada, Austin Peay State University, Tennessee, EEUU.
- Callejo, F. (1915). *Música y Músicos Puertorriqueños*. Tip, Cantero Fernández & Co.
- Camarero, L. (2010). *Estadística para la investigación social*. Madrid: Garceta.
- Cancel, J. (1974). *Perfil del Administrador Público Profesional: estudio de los egresados de la Escuela de Administración Pública*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Rio Piedras.
- Cañibano, C. (2005, noviembre). *El capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento*. Conferencia presentada en el Sexto Congreso: Competitividad y Crecimiento Económico. Pamplona, España.
- Cao, R., & Matos, H. (1988). *Educación Universitaria y oportunidad económica en Puerto Rico*. Madrid: Editorial Betania.

- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión. La educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía social, Revista interuniversitaria*, 9, 21-125.
- Carot, J. (2008, noviembre). *El mercado laboral de los graduados. Europa y América Latina*. Ponencia del Seminario Internacional El Mercado Laboral y las Competencias de los Graduados Universitarios de Europa y América Latina. Valencia, España.
- Carter, R. (1990, abril-mayo). Un bosquejo sobre la música en el Politécnico. *Interamericana*, 11, pp. 6-8.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-318.
- Casal, J., Masjuán, J. & Planas, J. (1991). *Inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Catalá, F. (2009, octubre). Economía en dos tiempos: algo anda mal. *Claridad*. Documento consultado el 23 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.claridadpuertorico.com/content.html?news=7ECA53BA304856266F72DDDE4DDC678B&page=2>
- Cebrián, I., & Toharia, L. (2008). La entrada en el mercado de trabajo. Un análisis basado en la MCVL. *Revista de Economía Aplicada*, XVI, 137-172.
- Centro Empresarial para Músicos Culturalte (2010). Documento consultado el 4 de marzo de 2010. Disponible en: <http://www.cemcapr.com>
- CEREQ (2010). Centro público de evaluación especializada. Documento consultado el 25 de enero de 2010. Disponible en: [www.cereq.fr/centropublico.htm](http://www.cereq.fr/centropublico.htm)
- Claudio, R. (1978). Job reward, individual success and follow-up study of the graduate from the studies department - 1965-1973. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Claudio, R., Rodríguez, M., & Torres, L. (1995). *Primer estudio de egresados del programa Doctoral en Educación*. Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano.
- Cohen, N., & Behrens, G. (2002). The relationship between type of degree and professional status in clinical music therapists. *Journal of Music Therapy*, 39 (3), 188-208.
- Colón, J. (2006). *Características actuales del aguinaldo y el seis, implicaciones en la educación musical*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Colón, W. (2002, enero). *Conversatorio: Ante la nueva guerra, ¿puedo objetar?* Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Proyecto Caribeño de Justicia y Paz. Documento consultado el 24 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Conversatorios/ObjetarWanda.htm>
- Collado, A. (2009). *Soberanías exitosas. Seis modelos para el desarrollo económico de Puerto Rico*. Colombia: Servi-flash impresores.
- Collins, R. (1979). *The credential society: and historical sociology of education and stratification*. London: Academic Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2004). *Financiamiento y Gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. San Juan, Puerto Rico: Autor.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2008). *Acerca de la CEPAL*. Documento consultado el 10 de agosto de 2008. Disponible en: <http://www.cepal.org>
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (1975). *First Follow-up Study of Technical Associate Degree Programs in the Campus and Regional Colleges of the University of Puerto Rico Graduation Year 1972-73*. San Juan, Puerto Rico.

- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2000). *Educación Superior de Puerto Rico: Hacia una visión del futuro Documento Base*. San Juan, Puerto Rico.
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2004). *La educación superior en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico.
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2005). *Los estudios de Postgrado en Puerto Rico: Primer Informe Nacional*. San Juan, Puerto Rico.
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2007). *Informe Anual 2004-2007*. Centro de Estudios y Documentación de la Educación Superior Puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico.
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2009). *Reglamento para el Otorgamiento de Licencia a Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico.
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2010). Grados conferidos en profesiones relacionadas a las Bellas Artes. San Juan, Puerto Rico.
- Consejo General de Educación de Puerto Rico (2007). Documento consultado el 12 de octubre de 2007. Disponible en: <http://www.cge.gobierno.pr/leyesyreglamentos.htm>
- Conservatorio de Música de Puerto Rico. (2010). Documento consultado el 16 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.cmpr.edu/cmpr/index.html>
- Conway, C., Eron, J., & Stanley, A. M. (2009). Perceived effects of the Master of Music in music education on P\_12 teaching practice. *Research Studies in Music Education*, 31, 129-141.
- Cortés, E. (2007). *Educación musical Kindergarten*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*. 31 (2), 169-184.
- Cruz, J. R. (2007). *Aportación de Germán Peña a la educación musical mediante su labor como director de bandas*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.



- Cubano, M. (10 de octubre, 2004). Nuevo programa en educación musical. Documento consultado el 13 de diciembre de 2009. Disponible en: <http://noticias.universia.pr/vida-universitaria>
- Cuesta Mendoza, A. (1946). *Historia de la Educación en el Puerto Rico colonial: 1508-1821*. México: Imprenta Manuel León Sánchez.
- Cuesta Mendoza, A. (1948). *Historia de la Educación en el Puerto Rico colonial: 1821-1898*. Vol. II. República Dominicana: Imprenta Arte y Cine.
- Curet, E. (2003). *Economía política de Puerto Rico: 1950 a 2000*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones M.A.C.
- D'Aniello, S. (2008). Beginning Teacher Follow-Up Studies: A Critical Component of Teacher Education Program Evaluation and Policy Decisions. *Intervention in School and Clinic*, 43, 309-312.
- Del Pilar, A. (2006). *The praxial philosophy of music and self esteem. The validity of this model for promoting positive self esteem in students*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, M. (2009). *Nivel de conocimientos, destrezas y actitudes de los egresados de programas de enfermería de instituciones de educación superior público y privado en los servicios de enfermería que prestan a los adultos de edad avanzada en el ambiente hospitalario*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- Departamento de Instrucción Pública (1970). *Manual y guía para maestros de música de escuela elemental*. Hato Rey, Puerto Rico: Editorial del Departamento de Instrucción Pública.
- Departamento de Instrucción Pública (1978). *Informe del estudio de seguimiento a los graduados de programas vocacionales, año 1974-75*. Hato Rey, Puerto Rico.

- Departamento del Trabajo y Recursos Humanos (2003). *Proyecciones de empleo (por industria y ocupación) 2000-2010*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Departamento del Trabajo y Recursos Humanos (2006). *Estadísticas de empleo por ocupación*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Departamento del Trabajo y Recursos Humanos (2007). *Encuesta de destrezas y ocupaciones en mayor demanda*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Departamento del Trabajo y Recursos Humanos (2009). *Boletín del Mercado Laboral*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- DeVaney, S., & Chen, Z. (2003). Job Satisfaction of Recent Graduates in Financial Services. Compensation and Working Conditions. Bureau of Labor Statistics. Documento consultado el 15 de abril, 2010. Disponible en: <http://www.bls.gov/opub/cwc/cm20030522ar01p1.htm>
- Díaz, C. (1998). *La Marcha de los Jíbaros 1898-1997: Cien años de música puertorriqueña por el mundo*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- Díaz-Quñones, A. (1991). Puerto Rico. Cultura, memoria y diáspora. *Nueva Sociedad*, 116, 153-158.
- Dingwall, R. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Documento consultado el 25 de febrero de 2010. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-dingwall.html>
- Donoso, T., & Figuera, M. P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(5), 103-124.
- Dorfman, J., & Lipscomb, S. D. (2005). Graduate music students' attitudes toward research. *Journal of Music Teacher Education*, 15 (1), 31–42.
- Dower, C. (1983). *Puerto Rican Music following the Spanish War. 1898: The aftermath of the Spanish American War and it's influence on the musical culture of Puerto Rico*. Lanham, EEUU: University Press of America.

- Duany, J. (2002). *The Puerto Rican nation on the move: Identities on the Island and in the United States*. North Carolina, EEUU: North Carolina Press.
- Duany, J. (2007). La nación en la diáspora: las múltiples repercusiones de la emigración puertorriqueña a Estados Unidos. *Revista de Ciencias Sociales*, 17, 118-153.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes en formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Elias, P., & Purcell, K. (2004). Is Mass Higher Education Working? Evidence from the Labour Market Experiences of Recent Graduates. *National Institute of Economic Review*, 190, 60-74.
- Enciclopedia Filosófica (2008). *Artes Liberales*. Documento consultado el 1 de junio de 2008. Disponible en: [http://symploke.trujaman.org/index.php?title=Artes liberales](http://symploke.trujaman.org/index.php?title=Artes_liberales)
- Enchautegui, M. (2007). Rendimientos de la educación entre el 1980 y el 2000 y la pérdida de ventaja salarial de los graduados universitarios en Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales*, 16, 98-117.
- European Commission (2010). *The Bologna Process- Towards the European Higher Education Area*. Documento consultado el 24 de enero de 2010. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/highereducation/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/highereducation/doc1290_en.htm)
- Eyres, H. (2007, 8 de septiembre). A Mission not a profession. *Financial Times*. London (versión electrónica). Documento consultado el 2 de junio de 2008. Disponible en: ProQuest código 1332649101.
- Family Educational Rights and Privacy Act (2010). Documento consultado el 8 de marzo de 2010. Disponible en: <http://www.privacyrights.org/spanish/pi29.htm>
- Feliciano, H. (1999). *Historia de la Universidad Interamericana. Segunda parte. La Isla: una Universidad. 1956-1996*. San Germán, PR: Centro de Publicaciones Universidad Interamericana de Puerto Rico.

- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), 23-39. Documento consultado el 1 de junio de 2008. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>
- Fernández, M. (2001). Las profesiones como poder social: el caso del profesorado. *Revista de Educación*, 324, 143-154.
- Fernós, A. (2003). *¡Ser nosotros mismos! (La angustiosa lucha del pueblo puertorriqueño por su soberanía nacional)*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Figuroa, Y. (2006). *Metodología para identificar fortalezas y debilidades en el currículo de Administración de Empresas del Recinto Universitario de Mayagüez*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez.
- Figuroa de Thompson, A. (1977). *Bibliografía anotada sobre la música en Puerto Rico*. San Juan: Instituto de Cultura de Puerto Rico.
- Finkel, L. (1999). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. En C. Castillo (Ed.), *Economía, organización y trabajo* (pp. 198-209). Madrid: Pirámide.
- Fitzmaurice, R. (1970). *Music Education in Puerto Rico: A historical survey*. Tesis Doctoral no publicada, The Florida State University, Florida, EEUU.
- Flores, J. (2006). "Creolité" en el barrio: la diáspora como fuente y desafío. *Nueva Sociedad*, 201, 117-128.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gallardo, M. A. (2006). Evaluación de las Competencias Profesionales para la Inserción Laboral de los Maestros de Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9, 469-492.

- Garced, D. (1980). *Características de los egresados con BBA de la UPR, Recinto de Río Piedras, que obtuvieron su grado y aprobaron su examen de CPA durante los años académicos 1965-66 al 1976-77*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- García, C. (2006). Ética de las profesiones. *Revista de la Educación Superior*, 137 (1), 127-132.
- García, F. (2004). *Perfiles sociodemográficos que configuran los flujos de inserción laboral de los trabajadores sociales en Andalucía*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- García, I. (2008, 10 al 16 de julio). ¿Un sindicato para los músicos riqueños? *Claridad*, pp. 26-27
- García, I. (2009, 23 al 29 de abril). Música popular ≠ Música para las masas. *Claridad*, p. 24.
- García, J. M., & Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 269-294.
- García, R., Sales, A., Moliner, O., & Fernández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Biblid*, 21 (1), 199-221.
- Gaud, R. (2007). *Seguimiento a egresados del nivel sub-graduado de la Facultad de Ciencias Agrícolas del Recinto Universitario de Mayagüez según su especialidad, 1990-2000*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez.
- Gillespie, R., & Hamann, D. (1999). Career Choice among String Music Education Students in American. *Journal of Research in Music Education*, 47, 266-278.
- Giret, J.F. (2009). De la tesis al empleo. Los comienzos profesionales de los jóvenes titulares de un empleo. *Calificaciones y Empleo. Piette/Cereq* 65, 1-4.

- Glasser, R. (1995). *My music is my flag: Puerto Rican musicians and their New York Communities, 1917-1940*. Berkeley: University of California Press.
- Gómez, R. (2005). Radiografía de una profesión: los trabajadores sociales de Castilla y León. *Humanismo y Trabajo Social*, 4, 199-222.
- González, E. (1998). Nuestros músicos en los Estados Unidos: 1960 al 1998. En C. Díaz (Coord.), *La Marcha de los Jíbaros 1898-1997: Cien años de música puertorriqueña por el mundo* (pp.157-206). San Juan, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- González, J. (2008). *El director de coros y su función educativa*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Gould, E. (2005). Nomadic Turns. Epistemology, Experience, and Women University Band Directors. *Philosophy of Music Education Review*, 13 (2), 147-164.
- Goyette, M. (2005). Redes sociales e inserción social: El interés en un enfoque relacional para la Investigación en trabajo social, *Tabula Rasa*, 3, 223-251.
- Gradua2 (2009). Informe on line del proyecto Alfa Gradua2. Documento consultado el 27 de noviembre de 2009. Disponible en: [www.gradua2.org.mx](http://www.gradua2.org.mx)
- Grosfoguel, R. (2003). *Colonial Subjects, Puerto Ricans in a Global Perspective*. Los Ángeles: University of California Press.
- Guadalupe, H. (2005). *Historia de la Salsa*. Guaynabo, Puerto Rico: Editorial Primera Hora.
- Guiven, C. (1998). Vigencia en Puerto Rico de la Carta Autonómica de 1897 a cien años de su promulgación. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*. 37 (10), 399-423.
- Hamann, D. L. (1989). Burnout and the public school orchestra director. *Update: Applications of Research in Music Education*, 4(3), 11–14.
- Hamann, D. L., & Cutietta, R. A. (1996). Music teachers as role models for Hispanic American students. *The Quarterly: Journal of Music Teaching and Learning*, 7, 102-111.

- Hamann, D. L., & Walker, L. M. (1993). Music Teachers as Role Models for African-American Students. *Journal of Research in Music Education*, 41, 303-314.
- Hancock, C. (2009). National Estimates of Retention, Migration, and Attrition: A Multiyear Comparison of Music and Non-music Teachers. *Journal of Research in Music Education* 57, 92-107.
- Hartwig, F., & Dearing, B. (1979). *Exploratory data analysis*. Newbury Park, CA EEUU: Sage.
- Harvey, E. R. (2006). *Política y financiación pública de la música. Países iberoamericanos en el contexto internacional (Antecedentes, instituciones y experiencias)*. Madrid: Fundación Autor.
- Hellman, D. (2008). Do Music Education Major Intended to Teach Music? An exploratory survey. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27, 65-70.
- Hernández, M. (2007). *La educación musical y la música en la base de datos ERIC. Un estudio bibliométrico a partir de la tipología de los registros y del análisis de contenido cualitativo-cuantitativo de los abstract de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004*. Trabajo de investigación de Doctorado en Educación Musical, Universidad de Granada, España.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Heston, M., Dedrick, C., Rashke, D., & Whitehead, J. (1996). Job Satisfaction and Stress among Band Directors. *Journal of Research in Music Education*, 44, 319-327.
- Hopkins, B. (2008). La música como profesión. *Revista de Cultura Lenguas de fuego*. Documento consultado el 1 de marzo de 2010. Disponible en: [http://www.lenguasdefuego.net/Musica\\_Profesion](http://www.lenguasdefuego.net/Musica_Profesion)
- Hortal A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

- Hutchinson, S. (2004). Survey Research. En K. de Marris & S. Lapan (Eds). *Foundations for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (pp. 283-301). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaun Associates, Inc.
- Ibernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Inglefield, B. (1962). Music in the public schools of Puerto Rico. *Music Educators Journal*, 48 (5), 86-88.
- Instituto de Cultura Puertorriqueña (2010). Ley de la Música Autóctona Tradicional Puertorriqueña. Documento consultado el 2 de febrero de 2010. Disponible en: [http://www.icp.gobierno.pr/mus/coms/reglamento\\_ley25.htm](http://www.icp.gobierno.pr/mus/coms/reglamento_ley25.htm)
- Javariz, J. (1998). Músicos puertorriqueños en Nueva York 1898-1960. En C. Díaz (Coord.), *La marcha de los jíbaros 1898-1997: cien años de música puertorriqueña por el mundo* (pp. 46-82). San Juan, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Documento consultado el 17 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>
- Jones, P. (2007). Developing Strategic Thinkers through Music Teacher Education: A "Best Practice" for Overcoming Professional Myopia and Transforming Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108 (6), 3-10.
- Jones, B., & Parkes, K. (2009). The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 19, 41-56.



- Junta de Planificación de Puerto Rico (2009). *Encuesta sobre la comunidad de Puerto Rico*. Documento consultado el 11 de noviembre de 2009. Disponible en: [http://factfinder.census.gov/servlet/ADPTable?\\_lang=en&-ds\\_name=ACS\\_2008\\_3YR\\_G00\\_DP2PR&-geo\\_id=04000US72&-ds\\_name=ACS\\_2008\\_3YR\\_G00\\_-lang=es](http://factfinder.census.gov/servlet/ADPTable?_lang=en&-ds_name=ACS_2008_3YR_G00_DP2PR&-geo_id=04000US72&-ds_name=ACS_2008_3YR_G00_-lang=es)
- Kaiser, L. (2007). Gender-job satisfaction differences across Europe. An indicator for labour market modernization. *International Journal of Manpower*, 28, 75-94.
- Kearney, M.L. (2009). Higher Education Research and Innovation: Charting the course of the changing dynamics of the knowledge society. In V. Meek, U. Theichler, & M. L. Kearney (Eds.), *Higher Education, Research and Innovation: Changing dynamics* (pp.7-25). Kassel, Alemania: INCHER
- Killian, J., & Baker, V. (2006). The Effect of Personal and Situational Factors in the Attrition and Retention of Texas Music Educators. *Journal of Music Teacher Education*, 16, 41-54.
- Kohler, H., & Martín, A. (2007). *Manual de la sociología del trabajo y de las relaciones laborales*. Madrid: Publicaciones Universitarias.
- Krueger, P. J. (2000). Beginning music teachers: Will they leave the profession? *Update: Applications of Research in Music Education*, 19 (1), 22–26.
- Ladd, H., & Rivera-Batiz, F. (2006). Education and Economic Development. In S. Collins, B. Bosworth & M. Soto-Class (Eds.), *Restoring Growth in Puerto Rico Overview and Policy Options* (pp.43-53). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Lambert, T., Goldacre, M., Davidson, J., & Parkhouse, J. (2004). Estimation of numbers of British medical graduates working in the National Health Service: comparison of capture-recapture analysis and exhaustive tracing. *Journal of Health Services, Research & Policy*, 9 (4), 234-236.

- Latorre, I. (2008). *Inserción socioprofesional de egresados de programas (titulaciones) de Bachilleratos (licenciaturas) en educación musical y artes con concentración en música en Puerto Rico*. Trabajo de investigación de Doctorado en Educación Musical, Universidad de Granada, España.
- LeBlanc, A. (2003). Building and maintaining a research career in Music Education. *Research Studies in Music Education*, 21, 80-89.
- Leandry, R. (2006). *El método Suzuki en PR, su historia y labor comunitaria*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Ley Núm. 17 del 1993. Ley Orgánica del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Ley Núm. 213 del 2003. Para establecer un Centro de Estudios y Documentación de la Educación Superior Puertorriqueña. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Lohmann, G. (1990). Los dominicos en la vida cultural y académica del Perú en el siglo XVI. En J. R. Barquilla (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional sobre los dominicos y el nuevo mundo* (pp.403-432). Salamanca: Editorial San Esteban.
- Lope, A., Lozares, C., & Miguélez, F. (1997). Perspectivas de Análisis y Primeros Resultados de una Investigación sobre la Relación entre Formación y Empleo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 78, 283-305.
- López, A. (1997). *Historia Documental de la Educación en Puerto Rico*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- López, A. (1999). *Compendio Historia y Filosofía de la Educación*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- López, A. (2005). *Mi escuelita Educación y arquitectura en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- López, R. (2008). *La educación musical escolar (6 a 12 años) en Puerto Rico: un estudio desde la perspectiva de los maestros de música*. Trabajo de investigación de Doctorado en Educación Musical, Universidad de Granada, España.

- Lorenzo, O., & Latorre, I. (2010). Inserción socioprofesional de egresados de grado y posgrado. Un estudio sobre titulaciones universitarias musicales en Puerto Rico. *Publicaciones*, 40 (en prensa).
- Lorenzo, O., & Latorre, I. (2010). Análisis de planes de estudio de Educación Superior Musical en Puerto Rico. En M.A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia Creación y Responsabilidad* (pp. 313-329). Coimbra, Portugal: Impressões e Soluções.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Hernández, M. (2007). Scientific production in music education at the international level: an analysis of the education resources information center (ERIC) database. *Research Perspectives in Music Education*, 11, 12-21.
- Luciano, Y. (2006). Metodología para identificar fortalezas y debilidades en el currículo de Administración de Empresas del Recinto Universitario de Mayagüez. Tesis de maestría. (ProQuest UMI Microform No. 1438342).
- Madsen, C., & Hancock, C. (2002). Support for Music Education: A Case Study of Issues Concerning Teacher Retention and Attrition. *Journal of Research in Music Education*, 50, 6-19.
- Malavet, P. (1987). *Navidad que Vuelve. La canción y el cantar navideño en Puerto Rico*. Ponce, Puerto Rico: Autor.
- Malavet, P. (1988). *Del Bolero a la Nueva canción*. Ponce, Puerto Rico: Autor.
- Malavet, P. (1990). *Historia de la canción popular en Puerto Rico (1493-1898)*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Corripio.
- Malavet, P. (2002). *De las Bandas al Trío Borinquen (1900-1927)*. Ponce, Puerto Rico: Ediciones Lorena.
- Maldonado, R. (1998). *¿Hasta cuándo? La lucha de los maestros por la justicia salarial, antes y después de la invasión de Estados Unidos a Puerto Rico: 1880-1901*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Nueva Provincia.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Matilla, A. (1992). *De Música*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Marín, R. (1969). *Características de los egresados de la escuela de Trabajo Social de la UPR*. Informe de la Escuela Graduada de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma. *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Martínez, J. (1998). La marcha comienza: La música y los músicos "clásicos" en Puerto Rico durante el siglo XX. En C. Díaz, (Coord.), *La marcha de los jíbaros 1898-1997: cien años de música puertorriqueña por el mundo* (pp. 17-46). San Juan, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- Martínez, R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla.
- Martínez, R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral, *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales*, 25, 65-92.
- Marrero, R. (2009, 8 de noviembre). Economía en el abismo. *Primera Hora*, p.13.
- Mattos, A. D. (2007). *Método de banda para Puerto Rico*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- McIlveen, P., & Pensiero, D. (2008). Transition of graduates from backpack- to-briefcase: a case study. *Education and Training*, 50 (6), 489-499.
- Meléndez, E. (1993). *Movimiento anexionista en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Mills, J. (2006). Performing and teaching: beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music*, 34, 372-390.
- Molina, A. (2002). Introducción. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. 18. Documento consultado el 11 de junio 2009. Disponible en: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/18/index.htm>
- Molina, M. (2008). Introducción al estudio de la universidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4 (1), 129-142.

- Mora, J., & Vidal, J. (2005). The emerging uses of alumni research in Spain. *New Directions for Institutional Research*, 126, 73-82.
- Mora, J. Vila, L., & García, A. (2005). European Higher Education Graduates and Job Satisfaction. *European Journal of Education*, 40 (1), 35-44.
- Mora, T., & Carbonell, A. (2009). The job satisfaction gender gap among young recent university graduates: Evidence from Catalonia. *The Journal of Socio-Economics* 38, 581–589.
- Morales, P. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreland, N. (2006). Entrepreneurship & Higher Education: An Employability Perspective. *Learning & Employability Series One*. York, UK: ESECT.
- Morlá, E. (2006). *La vida musical de José Mariano, Sonia Ivette y Ricardo Javier Morales Matos*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, M. L. (1966). *La música en Puerto Rico: Panorama histórico-cultural*. Conn, EEUU: Troutman Press.
- National Association of Colleges and Employers (2010). Stategic Plan 2009. Documento consultado el 26 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.naceweb.org/Home.aspx>
- National Center for Education Statistics (2009). Degree-granting institutions and branches, by type and control of institution and state or jurisdiction: 2006-07. Documento consultado el 11 de noviembre 2009. Disponible en: [http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07\\_256.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_256.asp)
- National Center for Education Statistics (2010). Baccalaureate and Beyond. Documento consultado el 26 de enero de 2010. Disponible en: <http://nces.ed.gov/surveys/B&B>

- Ng, T., & Feldman, D. (2007). The school work transition: A role identity perspective. *Journal of vocational behavior*, 71, 114-134.
- Nieves, N. (2006). *Bandas escolares de Puerto Rico y su tradición en el área metropolitana*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Nieves, L., & Cintrón, P. (1975) *Los maestros de instrucción pública de Puerto Rico (Perfiles sociológicos y profesionales)*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Universitaria.
- Núñez, M., Agüero, J., & Rodríguez, V. (1993). Desarrollo ocupacional y profesional de los egresados de un programa de psicología de Puerto Rico. *Revista puertorriqueña de psicología*, 9, 221-240.
- Oficina de Planificación Académica (2001). *Resumen de hallazgos: Institucional. Cuestionario de estudiantes egresados de bachillerato. Años 1996-97 y 1997-98*. Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras.
- Oficina de Planificación y Estudios Institucionales (2004). *Estudio de egresados*. Universidad de Puerto Rico en Ponce.
- Oramas, B. (2008). *Coro de campanas: Formación y desarrollo*. Caroll Stream, IL, EEUU: HOPE Publishing Company.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (3), 1-63. Documento consultado el 15 de febrero de 2008. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/reciem>
- Ossenbach, G. (1994). La educación en América y Filipinas. Cuba y Puerto Rico. En B. Bartolomé Martínez, (Comp.), *Historia de la educación en España y América. Educación española contemporánea (1789-1975)* (pp.505-507). Madrid: Ediciones Morata.
- Ostolaza, M. (2001). *Hacia la reforma integral de la educación superior en Puerto Rico. Informe preliminar*. Informe de la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura, Senado de Puerto Rico. San Juan: Puerto Rico.

- Osuna, J.J. (1949). *A History of Education in Puerto Rico*. Rio Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- PALATINE, (2009). Palatine briefing: February 2009. Documento consultado el 11 de marzo de 2010. Disponible en: <http://www.palatine.ac.uk/briefings/1819>
- Pantoja, L. (1998). Un esbozo de código deontológico del educador social. *Claves de educación social*, 4, 41-48.
- Pantojas, E. (2000). End of the century studies review on PR economics, culture and politics. *Latin American Research Review*, 3, 227-240.
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17 (4), 457-467.
- Parsons, T. (1976). Profesiones liberales. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* 8, (pp. 538-547).
- Pérez, G. ( 2006). *Alí Rivera Vargas, un maestro de música puertorriqueño y su aportación la educación musical*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Pérez, J. (1983). *A study of the Conservatory of Music of Puerto Rico, with implications for future development*. Tesis Doctoral no publicada, Columbia University, EEUU.
- Pérez, R. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Pew Hispanic Center (2009). *Puerto Ricans in the United States, 2007*. Documento consultado el 1 de marzo de 2010. Disponible en: <http://pewhispanic.org/factsheets/factsheet.php?FactsheetID=48>
- Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (2008). Documento consultado el 26 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.pucpr.edu>
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2002). Returns to Investment in Education: A further Update. *World Bank Policy Research Working Paper No. 2881*. Documento consultado el 21 de febrero de 2008. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=367780>
- Puerto Rico Louis Stokes Alliance for Minority Participation (2009). Documento consultado el 12 de diciembre de 2009. Disponible en: [www.prlsamp.org](http://www.prlsamp.org)

- Pupo, L. (2008). *Cecilia Negrón de Talavera, su vida artística entre los años 1969-1990*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Quintero, M. (2009). *Comentario sobre la Ley de la Música Tradicional Autóctona Puertorriqueña*. Mapa Cultural del Puerto Rico Contemporáneo. Documento consultado el 1 de abril de 2010. Disponible en: <http://mapacultural.wordpress.com/2009/02/25/comentario-sobre-la-ley-de-la-musica-autoctona-tradicional-puertorriquena>
- Quiñones, M., & Romero, A. (2003). *Músicos, intérpretes y compositores puertorriqueños 1811-2003*. Gurabo, Puerto Rico: Editorial Jaquemate.
- Rae, D. (2007). Connecting enterprise and graduate employability. *Education + Training*, 49, 605-619.
- Rae, D. (2008). Riding out the storm: graduates, enterprise and careers in turbulent economic times. *Education + Training*, 50, 748-763.
- Ramírez, F. (2006). De la crisis a la confianza en las profesiones. *Pedagogía social, Revista interuniversitaria*, 12, 279-288.
- Ramírez, N. (2008). *Seguimiento a los egresados del Colegio de Ciencias Agrícolas del programa de Preparación de Maestros de Educación Agrícola durante los años del 2000-2005 certificados y desempeñándose en un puesto docente en el programa de educación agrícola del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez.
- Ramos, R. (2009). *La enseñanza del bajo electrónico en las Escuelas Libres de Música*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- Real, J. E. (2001). *Escalamiento multidimensional*. Madrid: La Muralla.
- Real, J.E., & Varela, J. (2003). Escalamiento multidimensional. En Lévy, J.P. y Varela, J. (Coords.). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.



- Resto, J. A. (2007). *Factores que contribuyen al desarrollo musical basado en la experiencia del profesor Víctor Meléndez Donhert*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Reyes, E. (1976). *Estudio sobre el estado ocupacional de los graduados de la Universidad de Puerto Rico: estado ocupacional de los egresados de bachillerato en junio 1974, de las facultades de Ciencias Sociales y Administración Comercial de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, a mayo de 1976*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Rickels, D.A., Council, K. H., Fredrickson, W., Hairston, M. J., Porter, A. M., & Schmidt, M. (2009). Influences on Career Choice Among Music Education Audition Candidates: A Pilot Study. *Journal of Research in Music Education*, 57, 292-307.
- Rivera, J. A. (2006). *Personality, socio cultural factors and musical experiences, implications on music learning*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Roberts, V. (2001). Global Trends in Tertiary Education Quality Assurance: Implications for the Anglophone Caribbean. *Educational Management Administration Leadership*, 29, 425-440.
- Rodón, C. M. (2004). *El libro de la salsa* (2da edición). Colombia: Ediciones B.
- Rodríguez, A. (1994). La educación en América y Filipinas. En B. Bartolomé Martínez (Comp.), *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp.182-185). Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, C. (2002). *Prontuario de Musicología*. Barcelona: Clivis.
- Rodríguez, I. (2005). *Rafael Hernández Marín: Cantor de la afirmación nacional puertorriqueña*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Yuquiyú.
- Rodríguez, J. (2008). Algunos aspectos demográficos de la población de Puerto Rico. Documento consultado el 9 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.estadisticapr.com>

- Rodríguez, M. (2009). Historia de los frailes dominicos en Puerto Rico 1509 al 2009. *Puerto Rico en Breve*. Documento consultado el 27 de diciembre de 2009. Disponible en: <http://www.preb.com/devisita/domenpr.htm>
- Rodríguez, O. (19 de mayo de 2009). La UPR con iniciativa modelo de acreditación profesional. Documento consultado el 8 de marzo de 2010. Disponible en: <http://www.universia.net>
- Rodríguez, R. (1968). *Seguimiento vocacional de graduados de Bachillerato en artes en Educación secundaria de la facultad de Pedagogía de la UPR durante los años 1962 al 1966*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Rodríguez, J., & Guillén, M. (1992). Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 59, 9-18.
- Rodríguez, C., & Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 39, 135-157.
- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 2 (12), 289-305.
- Rodríguez, S., Pradez, A., Bernáldez, L., & Sánchez, J. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Román, V. (2008). *Estudio comparativo de métodos de práctica utilizado por tres profesores de saxofón jazz en PR*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Rose, J. (1994). Nuevos planteamientos a propósito de la inserción profesional, *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 69-73.

- Ruíz, N. (2006). *Método para la enseñanza del tiple a nivel elemental*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- Salvá, F. (2005, noviembre). *Formación e inserción socio laboral de jóvenes con bajo nivel educativo*. Documento presentado en el IV Congreso de Formación para el Trabajo en Zaragoza, España. Documento consultado el 20 de enero de 2010. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/temas/temas.htm>
- Salvá, F. (2008). Itinerarios de inserción socio laboral. *Formación XXI, Revista de Formación y Empleo*, 11. Documento consultado el 20 de enero de 2010. Disponible en: <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazine/2009/10/text/xml/13.xml.html>
- Sánchez, M. E., & Pesquero, E. (2002). La importancia de la formación en la inserción laboral de los maestros. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 141-160.
- Santana, E. (2006). *La clase de música y el TDAH*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Santana, L. (2010). La transición a la vida activa. *Revista de educación*, 351, 15-21.
- Santini, G. (1997). *La industria de la música en Puerto Rico: la necesidad de ocupaciones alternas como medio de sustento entre los cantantes y músicos profesionales*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Scarano, F. (2008). *Puerto Rico: cinco siglos de historia*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Schomburg, H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 42 (1), 35-57.
- Shah, A., Pell, K., & Brooke, P. (2004). Beyond First Destinations: Graduate Employability Survey. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 9-26.

- Smetherham, C. (2006). First among equals? Evidence on the contemporary relationship between educational credentials and the occupational structure. *Journal of Education and Work, 19* (1), 29-45.
- Silva, J. M. (2002). ¿Qué es eso de ética profesional? *Contaduría y Administración, 205*, 5-11.
- Silva, S. (2005). *Catolicismo y Política en Puerto Rico: bajo España y Estados Unidos: siglos XIX y XX*. San Juan: La Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM) (2010). Documento consultado el 25 de febrero de 2010. Disponible en: [www.suagm.edu](http://www.suagm.edu)
- Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A. A. (2003). Gender differences in job satisfaction in Great Britain, 1991–2000: permanent or transitory? *Applied Economics Letters, 10*, 691–694.
- Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A. A. (2007). The effect of job satisfaction on labor turnover by gender: An analysis for Switzerland. *The Journal of Socio-Economics, 36*, 895–913.
- Spencer, H. (1992). El origen de las profesiones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 59*, 315-325.
- Stull, W. (2003). School to work in Schools: An Overview. En W. Stull & N. Sanders (Eds.), *The School to Work Movement: Origins and Destinations* (pp. 3-26). London: Praeger.
- Strategic National Arts Alumni Project (2009). Documento consultado el 14 de enero de 2010. Disponible en: <http://snaap.indiana.edu>
- Subirats, M.A. (2000). La investigación en Educación Musical: perspectivas desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación), 5*, 1-4. Documento consultado el 5 de marzo de 2010. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/subirats00.pdf>

- Sweetland, S. (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry. *Review of Educational Research*, 66 (3), 341-359.
- Taylor, A. (2008). Do music degree programs create professional musicians? Documento consultado el 1 de Julio de 2008. Disponible en: <http://www.artsjournal.com/artfulmanager/mobile/083812.html>
- Teachout, D. (2004). Incentives and Barriers for Potential Music Teacher Education Doctoral Students. *Journal of Research in Music Education*, 54 (3), 234-247.
- Teichler, U. (1998). The transition From Higher Education to Employment in Europe. *Higher Education in Europe*, 23 (4), 535-558.
- Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos en las encuestas a graduados universitarios. En J. Vidal (Ed.), *Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de Universitarios* (pp.15-30). Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- Teichler, U. (2006). Reformas en educación superior desde una perspectiva comparada: respuestas diversas a desafíos similares. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matters? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34.
- Tejedor, J., & Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Tenorth, H. (1998). Profesiones y profesionalización: Un marco de referencia para el análisis del enseñante y sus organizaciones. *Revista de educación*, 285, 77-92.
- Thompson, A. (1980). *Puerto Rican newspapers and journals of the Spanish colonial period as source materials for musicological research: an analysis of their musical content*. Tesis doctoral no publicada, The Florida State University, EEUU.

- Thompson, D. (1993). The *Cronistas de Indias* Revisited: Historical Reports, Archeological Evidence, and Literary and Artistic Traces of Indigenous Music and dance in the Greater Antilles at the Time of the *Conquista*. *Latin American Music Review*, 14 (2), 181-201.
- Thompson, D. (2002). *Music in Puerto Rico. A Reader's Anthology*. Maryland, EEUU: Scarecrow Press.
- Thompson, D., & Figueroa de Thompson, A. (1991). *Music and dance in Puerto Rico from the age of Columbus to modern times*. Metuchen, N. J., London: The Scarecrow Press Inc.
- Thompson, D., & Schwartz, F. (1998). *Concert life in Puerto Rico, 1957-1992: views and review*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Torres, A. (2006). *Filosofía de auspicio de los gerentes de sucursal y los oficiales de reinversión comunitaria de dos instituciones bancarias de PR, implicaciones en la educación musical*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Torres, R. (2002). *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: La presencia del inglés en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Trías, J. (1999). *Puerto Rico Las penas de la colonia más antigua del mundo*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Tukey, J.W. (1977). *Exploratory data analysis*. Reading, Mass, EEUU: Addison-Wesley.
- Universidad Adventista de las Antillas (2010). Documento consultado el 18 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.uaa.edu>
- Universidad de Granada (2010). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. Año 2006*.
- Universidad Interamericana de Puerto Rico (2010). Documento consultado el 20 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.inter.edu>
- Universidad de Puerto Rico (2010). Documento consultado el 18 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.uprrp.edu>

- Universidad de Puerto Rico en Ponce (2010). Perfil del egresado. Documento consultado el 2 de febrero de 2010. Disponible en: [http://www.uprp.edu/images/documents/opei\\_documents/Perfil%20del%20Egresado%202002.pdf](http://www.uprp.edu/images/documents/opei_documents/Perfil%20del%20Egresado%202002.pdf)
- Universidad del Sagrado Corazón (2010). Catálogo General. Documento consultado el 20 de febrero de 2010. Disponible en: [www.sagrado.edu](http://www.sagrado.edu)
- Vargas, E. (2001). La enseñanza de historia de Puerto Rico en la universidad del estado, Recinto de Río Piedras. En R. Maldonado (Comp.), *Historia y educación. Acercamiento a la historia social de la educación en Puerto Rico* (pp.31-161). San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Vázquez, C. (2008). *Juan Sorroche, Una perspectiva filosófica en su desarrollo musical*. Tesis de maestría no publicada, Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Vázquez, E. (2005). *Puerto Rico, el Caribe y la Globalización*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Situm.
- Velázquez, G. (1976). *A Follow up study of 331 Humacao, PR, Regional College Alumni 5 years after starting as freshmen*. Tesis Doctoral no publicada, Houston University, EEUU.
- Vélez, W. (2002). *El financiamiento de la educación superior en Puerto Rico*. San Juan: Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
- Vélez, W., & Aponte E. (2005). El impacto de la investigación sobre educación superior en la gestión y manejo de las instituciones y en el desarrollo de políticas públicas: la experiencia de Puerto Rico. Documento consultado el 15 de julio de 2009. Disponible en: <http://www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/CBBA271F-7D79-42F5-A36E-BF67E63BADF1/0/velezAponte1.pdf>
- Ventura, J. (2005). *El Practicum en los Estudios Pedagógicos y la Inserción Laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, España.

- Vieira de Cunha, M. (2003). El sistema de profesiones y el profesional de la información. *Scire*, 9(1), 85-93.
- Vilar, J. (2000). Deontología y Práctica Profesional Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. *Ars Brevis*, 6, 275-294.
- Vivoni, E. (2005). La Torre: intersecciones en la universidad del treinta. En S. Alvarez & C. Raffucci (Eds.), *Frente a La Torre: Ensayos del Centenario de la Universidad de Puerto Rico, 1903-2003* (pp. 102-131). San Juan: La Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Walters, D. (2004). A Comparison of the Labour Market Outcomes of Postsecondary Graduates of Various Levels and Fields over Four-Cohort Period. *Canadian Journal of Sociology*, 29 (1), 1-27.
- Weber, M. (1991). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Premia Editora.
- Weller, J. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá: CEPAL: Mayol Ediciones.
- Wendlandt, N. & Rochlen, A. (2008). Addressing the College-to-Work Transition: Implications for University Career Counselors. *Journal of Career Development*, 35 (2), 151-165.
- Yzaguirre, L. (2007). Educación y calidad; ¿Por qué utilizar la guía IWA2? *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-13.





*ANEXOS*

---



**ANEXO 1.** Instituciones de Educación Superior en Puerto Rico.

INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	NIVEL DE OFRECIMIENTO				DIRECCIÓN URL
	GA	BA	MA	PhD	
COLEGIO UNIVERSITARIO DE JUSTICIA CRIMINAL DE PUERTO RICO	X				<a href="http://www.cujcpr.com">www.cujcpr.com</a>
COLEGIO UNIVERSITARIO DE SAN JUAN	X	X			<a href="http://www.cunisanjuan.edu">www.cunisanjuan.edu</a>
CONSERVATORIO DE MÚSICA DE PUERTO RICO		X	X		<a href="http://www.cmpr.edu">www.cmpr.edu</a>
ESCUELA DE ARTES PLÁSTICAS		X			<a href="http://www.eap.edu">www.eap.edu</a>
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUERTO RICO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN	X				<a href="http://www.de.gobierno.pr">www.de.gobierno.pr</a>
Recinto de Guayama	X				
Recinto de Manatí	X				
Recinto de Ponce	X				
Recinto de San Juan	X				

<b>UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO</b>		X	X	X	<a href="http://www.upr.edu">www.upr.edu</a>
Recinto de Río Piedras		X	X	X	<a href="http://www.uprrp.edu">www.uprrp.edu</a>
Recinto Universitario de Mayagüez		X	X	X	<a href="http://www.uprm.edu">www.uprm.edu</a>
Recinto de Ciencias Médicas		X	X	X	<a href="http://www.rcm.upr.edu">www.rcm.upr.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla	X	X			<a href="http://www.uprag.edu">www.uprag.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Arecibo	X	X			<a href="http://www.uprpa.edu">www.uprpa.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Bayamón	X	X			<a href="http://www.uprb.edu">www.uprb.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Carolina	X	X			<a href="http://www.uprc.edu">www.uprc.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Cayey	X	X			<a href="http://www.cayey.upr.edu">www.cayey.upr.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Humacao	X	X			<a href="http://www.uprh.edu">www.uprh.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Ponce	X	X			<a href="http://www.uprp.edu">www.uprp.edu</a>
Universidad de Puerto Rico en Utuado	X	X			<a href="http://www.uprutuado.edu">www.uprutuado.edu</a>

INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	NIVEL DE OFRECIMIENTO				DIRECCION URL
	GA	BA	MA	PhD	
AMERICAN UNIVERSITY	X	X	X		<a href="http://www.aupr.edu">www.aupr.edu</a>
Recinto de Bayamón	X	X	X		
Centro de Manatí	X	X	X		
ATENAS COLLEGE	X	X			<a href="http://www.atenascollege.com">www.atenascollege.com</a>
ATLANTIC COLLEGE	X	X	X		<a href="http://www.atlanticcollege.edu">www.atlanticcollege.edu</a>
CAMBRIDGE COLLEGE		X			<a href="http://www.cambridgecollege.edu/">www.cambridgecollege.edu/</a>
CARIBBEAN UNIVERSITY	X	X	X		<a href="http://www.caribbean.edu">www.caribbean.edu</a>
Recinto de Bayamón	X	X	X		
Centro de Carolina	X	X	X		
Centro de Ponce	X	X	X		
Centro de Vega Baja	X	X	X		
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS DE PUERTO RICO Y EL CARIBE			X	X	<a href="http://www.ceaprc.org">www.ceaprc.org</a>
CENTRO DE ESTUDIOS MULTIDISCIPLINARIOS RECINTO METROPOLITANO	X				<a href="http://www.cempr.edu">www.cempr.edu</a>
Centro de Extensión de Bayamón	X				
Centro de Extensión de Humacao	X				

<b>COLEGIO DE CINEMATOGRAFIA, ARTES Y TELEVISIÓN</b>	X				<a href="http://www.ccat.edu">www.ccat.edu</a>
<b>COLUMBIA CENTRO UNIVERSITARIO</b>					<a href="http://www.columbiaco.edu">www.columbiaco.edu</a>
Recinto de Caguas	X	X	X		
Centro de Yauco	X	X			
<b>EDP COLLEGE OF PUERTO RICO, INC.</b>	X	X	X		<a href="http://www.edpcollege.com">www.edpcollege.com</a>
Recinto de Hato Rey	X	X	X		
Recinto de San Sebastián	X	X			
<b>ESCUELA DE MEDICINA SAN JUAN BAUTISTA</b>			X	X	<a href="http://www.sanjuanbautista.edu">www.sanjuanbautista.edu</a>
<b>FACULTAD DE DERECHO EUGENIO MARÍA DE HOSTOS</b>				X	<a href="http://www.hostos.edu">www.hostos.edu</a>
<b>HUERTAS JUNIOR COLLEGE</b>	X				<a href="http://www.huertas.edu">www.huertas.edu</a>
<b>HUMACAO COMMUNITY COLLEGE</b>	X				<a href="http://www.communitycollege">www.communitycollege</a> review.com
<b>INSTITUTO COMERCIAL DE PUERTO RICO JUNIOR COLLEGE</b>	X				<a href="http://www.icprjc.edu">www.icprjc.edu</a>
Recinto de Hato Rey	X				
Recinto de Arecibo	X				
Recinto de Mayagüez	X				
<b>INSTITUTO DE BANCA Y COMERCIO</b>	X				<a href="http://www.ibanca.net">www.ibanca.net</a>

Recinto de San Juan	X				
<b>INSTITUTO PARA EL DESARROLLO HUMANO</b>			X		<a href="http://www.idhpr.org">www.idhpr.org</a>
<b>JOHN DEWEY COLLEGE RECINTO DE HATO REY</b>	X	X			<a href="http://www.jdc.edu">www.jdc.edu</a>
Centro de Bayamón	X	X			
Centro de Carolina	X	X			
Centro de Fajardo	X	X			
Centro de Juana Díaz	X	X			
Centro de Manatí	X	X			
<b>MECH TECH COLLEGE</b>	X				<a href="http://www.mechtech.edu">www.mechtech.edu</a>
Recinto de Caguas	X				
Centro de Vega Baja	X				
<b>NATIONAL UNIVERSITY COLLEGE</b>	X	X			<a href="http://www.nationalcollegepr.edu">www.nationalcollegepr.edu</a>
Recinto de Bayamón	X	X			
Recinto de Arecibo	X	X			
Recinto de Río Grande	X	X			
Recinto de Ponce	X	X			
<b>NOVA SOUTHEASTERN UNIVERSITY</b>				X	<a href="http://www.nova.edu">www.nova.edu</a>
College of Pharmacy en la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico				X	
College of Pharmacy en la Universidad del Este Recinto de Carolina			X	X	



College of Education en el National University College Recinto de Bayamón		X			
<b>PONCE PARAMEDICAL COLLEGE</b>	X				<a href="http://www.popac.edu">www.popac.edu</a>
Centro de Extensión de Mayagüez	X				
<b>PONCE SCHOOL OF MEDICINE</b>			X	X	<a href="http://www.psm.edu">www.psm.edu</a>
<b>PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PUERTO RICO</b>	X	X	X	X	<a href="http://www.pucpr.edu">www.pucpr.edu</a>
Recinto de Ponce	X	X	X	X	
Centro de Extensión Recinto de Mayagüez	X	X	X		
Centro de Extensión Recinto de Arecibo	X	X	X		
<b>RAMÍREZ COLLEGE OF BUSINESS AND TECHNOLOGY</b>	X				<a href="http://www.ramirezcollege.com">www.ramirezcollege.com</a>
Centro de Extensión de Mayagüez	X				
<b>SEMINARIO EVANGÉLICO DE PUERTO RICO</b>			X		<a href="http://www.se-pr.edu">www.se-pr.edu</a>
<b>UNIVERSAL CAREER COMMUNITY COLLEGE, INC</b>	X				<a href="http://www.universalcareer.org">www.universalcareer.org</a>
Recinto de San Juan	X				

Recinto de Humacao	X				
Recinto de Manatí	X				
<b>UNIVERSAL TECHNOLOGY COLLEGE OF PUERTO RICO, INC.</b>	X				<a href="http://www.unitechpr.edu">www.unitechpr.edu</a>
<b>UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE LAS ANTILLAS</b>	X	X	X		<a href="http://www.uaa.edu">www.uaa.edu</a>
<b>UNIVERSIDAD CARLOS ALBIZU</b>		X	X	X	<a href="http://www.sj.albizu.edu">www.sj.albizu.edu</a>
<b>RECINTO DE SAN JUAN</b>					
<b>UNIVERSIDAD CENTRAL DE BAYAMÓN</b>	X	X	X		<a href="http://www.ucb.edu.pr">www.ucb.edu.pr</a>
<b>UNIVERSIDAD CENTRAL DEL CARIBE</b>	X	X	X	X	<a href="http://www.uccaribe.edu">www.uccaribe.edu</a>
<b>UNIVERSIDAD DEL ESTE</b>	X	X	X		<a href="http://www.suagm.edu">www.suagm.edu</a>
Recinto de Carolina	X	X	X		
Centro Universitario de Cabo Rojo	X	X	X		
Centro Universitario de Barceloneta	X	X	X		
Centro Universitario de Santa Isabel	X	X	X		
Centro Universitario de Utuado	X	X	X		
Centro Universitario de Yauco	X	X	X		
<b>UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO</b>	X	X	X	X	<a href="http://www.inter.edu">www.inter.edu</a>
Recinto de San Germán	X	X	X	X	<a href="http://www.sg.inter.edu">www.sg.inter.edu</a>
Recinto Metropolitano	X	X	X	X	<a href="http://www.metro.inter.edu">www.metro.inter.edu</a>
Escuela de Optometría				X	<a href="http://www.optonet.inter.edu">www.optonet.inter.edu</a>

Recinto de Aguadilla	X	X	X		<a href="http://www.aguadilla.inter.edu">www.aguadilla.inter.edu</a>
Recinto de Arecibo	X	X	X		<a href="http://www.arecibo.inter.edu">www.arecibo.inter.edu</a>
Recinto de Barranquitas	X	X	X		<a href="http://www.br.inter.edu">www.br.inter.edu</a>
Recinto de Bayamón	X	X	X		<a href="http://www.bc.inter.edu">www.bc.inter.edu</a>
Recinto de Fajardo	X	X	X		<a href="http://www.fajardo.inter.edu">www.fajardo.inter.edu</a>
Recinto de Guayama	X	X	X		<a href="http://www.guayama.inter.edu">www.guayama.inter.edu</a>
Recinto de Ponce	X	X	X		<a href="http://www.ponce.inter.edu">www.ponce.inter.edu</a>
Facultad de Derecho				X	<a href="http://www.derecho.inter.edu">www.derecho.inter.edu</a>
<b>UNIVERSIDAD METROPOLITANA RECINTO DE CUPEY</b>	X	X	X	X	<a href="http://www.suagm.edu">www.suagm.edu</a>
Centro Universitario de Aguadilla	X	X	X		
Centro Universitario de Bayamón	X	X	X		
Centro Universitario de Jayuya					
Centro De Extensión de Vieques		X			
<b>UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE PUERTO RICO</b>	X	X	X		<a href="http://www.pupr.edu">www.pupr.edu</a>
<b>UNIVERSIDAD DEL SAGRADO CORAZÓN</b>	X	X	X		<a href="http://www.sagrado.edu">www.sagrado.edu</a>
<b>UNIVERSIDAD DEL TURABO RECINTO DE GURABO</b>	X	X	X	X	<a href="http://www.suagm.edu">www.suagm.edu</a>
Centro Universitario de Cayey	X	X	X		
Centro Universitario de Isabela	X	X	X		
Centro Wyeth Pharmaceutical en el Municipio de Guayama	X				

Centro Universitario de Naguabo	X	X	X		
Centro Universitario de Ponce	X	X	X		
Centro Universitario de Yabucoa	X	X	X		
Centro de Excelencia de la Tecnología (Ceta) en el Municipio de Barceloneta	X	X	X		
<b>UNIVERSITY OF NEW ORLEANS</b>			X		<a href="http://www.uno.com">www.uno.com</a>
<b>UNIVERSITY OF PHOENIX</b>					<a href="http://www.phoenix.edu">www.phoenix.edu</a>
Puerto Rico Campus		X	X		
Centro de Extensión Escorial Learning Center		X	X		
<b>UNIVERSITY OF MIAMI</b>			X		<a href="http://www.miami.edu">www.miami.edu</a>

Leyenda:

GA- Grado Asociado- Dos años de estudios

BA- Bachillerato (en Artes o Ciencias)

MA- Maestría (en Artes o Ciencias) o Certificados Graduados

PhD- Doctorado



**ANEXO 2.** Cuestionario piloto.

**CUESTIONARIO SOBRE INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DE GRADUADOS DE BACHILLERATO Y POSTGRADOS MUSICALES EN PUERTO RICO**

Este cuestionario pretende obtener información sobre el proceso de inserción socio-profesional de los graduados de programas de bachillerato y postgrados musicales en Puerto Rico, su ubicación en el ámbito laboral, la valoración de los estudios superiores obtenidos y su reconocimiento profesional en la sociedad.

Favor de responder el cuestionario marcando con una X en los recuadros correspondientes y completando la información requerida.

Le agradecemos sinceramente su participación respondiendo a este cuestionario.

**Datos de identificación**

Sexo F  M

Edad:

- De 21 a 25 años
- De 26 a 30
- De 31 a 35
- De 36 a 40
- De 41 a 45
- De 46 a 50
- De 51 en adelante

Municipio y país de residencia actual

---

Grados académicos obtenidos:

- Bachillerato  Especialidad \_\_\_\_\_

Nombre de la institución \_\_\_\_\_

Año de ingreso \_\_\_\_\_ Año de graduación \_\_\_\_\_

- Maestría  Especialidad \_\_\_\_\_

Nombre de la institución \_\_\_\_\_

Año de ingreso \_\_\_\_\_ Año de graduación \_\_\_\_\_

- Doctorado  Especialidad \_\_\_\_\_

Nombre de la institución \_\_\_\_\_

Año de ingreso \_\_\_\_\_ Año de graduación \_\_\_\_\_

### **1. Historial musical previo al ingreso en la universidad y/o conservatorio**

1.1. Al iniciar sus estudios en la universidad y/o conservatorio, ¿tenía alguna formación o experiencia musical previa?

1 2 3 4

Sí

No

Si no tenía formación o experiencia musical previa, pase a la pregunta 2.

1.2. Si ha respondido afirmativamente a la pregunta 1.1., ¿dónde obtuvo la formación o experiencia musical?

Puede marcar más de una opción.

1 2 3 4

Indique los años o meses de estudio

Años	Meses		
	<input type="checkbox"/> 1. Instituto de música	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 2. Escuela Libre de Música	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 3. Academia privada	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 4. Escuela pública	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 5. Autodidacta	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 6. En el hogar	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 7. Conservatorio	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 8. Otro	_____	_____
(especifique)	_____		

1.3. Agrupaciones musicales a las cuales perteneció antes del ingreso en la universidad y/o conservatorio. Puede marcar más de una opción.  
1 2 3 4

Años	Meses		
	<input type="checkbox"/> 1. Coro	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 2. Banda	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 3. Rondalla	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 4. Conjunto de música folklórica o popular	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 5. Coro de campanas	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 6. Orquesta	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 7. Otra (especifique)	_____	_____
	<input type="checkbox"/> 8. Ninguna		

## **2. Realización de estudios universitarios y/o de conservatorio**

2.1. ¿Elegió una carrera musical como primera opción de estudios universitarios y/o de conservatorio?  
1 2 3 4

Sí       No



2.2. ¿Por qué seleccionó una carrera de música? Puede marcar más de una opción. 1 2 3 4

- 1. Por interés
- 2. Por vocación
- 3. Por recomendación de amistades
- 4. Por recomendación de familiares
- 5. Por recomendación de profesores
- 6. Por sus salidas profesionales
- 7. Por no poder entrar a otra carrera
- 8. Otro (especifique) \_\_\_\_\_

2.3. ¿Terminó la carrera de bachillerato en la misma institución donde la comenzó? 1 2 3 4

Sí  No

2.4. Calificación promedio que obtuvo al graduarse \_\_\_\_\_  
1 2 3 4

2.5. ¿Realizó otros estudios durante la carrera de música?  
1 2 3 4

Sí  No

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

2.6. Durante sus estudios universitarios y/o de conservatorio, ¿cuál era su situación económica?  
1 2 3 4

- 1. Dependía económicamente de mis padres o tutores.
- 2. Era independiente económicamente de mis padres.
- 3. Tenía personas que dependían económicamente de mí.

2.7. Estrato social de la familia de origen:

1 2 3 4

- 1. Alto
- 2. Medio alto
- 3. Medio
- 4. Medio bajo
- 5. Bajo

**3. Historial de actividades profesionales**

3.1. ¿Trabajó durante los años de estudios universitarios y/o de conservatorio?

1 2 3 4

Sí

- 1. Trabajo a tiempo parcial
- 2. Trabajo a tiempo completo

No

3.2. Si trabajó durante los años de estudios universitarios y/o de conservatorio, ¿qué relación existía entre el trabajo y el contenido de los estudios?

1 2 3 4

Poca  
o ninguna  
relación

Mucha  
relación

- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.3. Situación desde que terminó la carrera de música. Puede marcar más de una opción.

1 2 3 4

- He estado siempre desempleado.
- He realizado trabajos a tiempo completo relacionados con mis estudios musicales.
- He realizado trabajos a tiempo parcial relacionados con mis estudios musicales.
- He tenido trabajos no relacionados con mis estudios musicales.
- He proseguido otros estudios. Indique cuáles. \_\_\_\_\_
- Otros (especifique) \_\_\_\_\_

3.4. Si ha estado desempleado desde que terminó la carrera de música, ¿cuáles han sido las causas? Puede marcar más de una opción.

1 2 3 4

- 1. No he conseguido empleo en mi especialidad.
- 2. Decidí comenzar estudios de postgrado.
- 3. Los empleos que me han ofrecido estaban muy lejos de mi lugar de residencia.
- 4. Las condiciones de trabajo no han sido apropiadas.
- 5. Los salarios no han satisfecho mis expectativas.
- 6. Las obligaciones y/o deberes familiares me han impedido trabajar.
- 7. No he estado interesado en comenzar a trabajar.
- 8. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

3.5. Si no está trabajando actualmente, ¿cuáles han sido las causas? Puede marcar más de una opción.

1 2 3 4

- 1. No consigo empleo en mi especialidad.
- 2. Voy a comenzar estudios de postgrado.
- 3. El empleo que me ofrecen está muy lejos de mi lugar de residencia.

- 4. Las condiciones de trabajo son inapropiadas.
- 5. El sueldo es inapropiado.
- 6. Las obligaciones y/o deberes familiares me impiden trabajar .
- 7. No estoy interesado en trabajar por ahora.
- 8. Me traslado a otro país.
- 9. He dejado el trabajo que tenía porque he decidido cambiar a una profesión no musical.
- 10. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

#### **4. Inserción (primer empleo)**

Si no ha trabajado desde que se graduó, pase a la pregunta 6.

4.1. Indique el tiempo transcurrido en meses, desde que se graduó, para la obtención del primer empleo \_\_\_\_\_

1 2 3 4

4.2. Vía de acceso al primer empleo:

1 2 3 4

- 1. Oficina de empleo de la institución donde se graduó.
- 2. Departamento de Educación de Puerto Rico.
- 3. Autobúsqueda (prensa, Internet...)
- 4. A través de familiares o amigos.
- 5. Agencia de empleo.
- 6. Otro (Indique) \_\_\_\_\_

4.3. Tipo de empleador y tiempos de empleo. Favor de indicar la fecha completa de inicio y finalización, por ejemplo: Desde día/mes/año Hasta día/mes/año

1 2 3 4

<b>Primer empleo</b>			<b>Empleo actual</b>	
Desde	Hasta		Desde	Hasta
_____	_____	1. Departamento de Educación de PR	_____	_____
_____	_____	2. Sistema privado de educación	_____	_____
_____	_____	3. Academias de música	_____	_____
_____	_____	4. Conservatorio	_____	_____
_____	_____	5. Universidad	_____	_____
_____	_____	6. Empleo propio	_____	_____
_____	_____	7. "Free lance"	_____	_____
_____	_____	8. Empleo no relacionado con mis estudios musicales	_____	_____
_____	_____	9. Gobierno de PR	_____	_____
_____	_____	10. Escuela Libre de Música	_____	_____
_____	_____	11. Instituto de música	_____	_____
_____	_____	12. Empresa privada	_____	_____
_____	_____	13. Orquesta Sinfónica	_____	_____
_____	_____	14. Orquesta Filarmónica	_____	_____
_____	_____	15. Orquestas de baile	_____	_____
_____	_____	16. Banda Municipal	_____	_____
_____	_____	17. Banda Estatal	_____	_____
_____	_____	18. Otros (indique)	_____	_____

4.4. Hasta el momento de la situación laboral actual, ¿ha cambiado de trabajo?  
1 2 3 4

Sí  No

### **5. Situación laboral actual**

Si no está trabajando actualmente, pase a la pregunta 6.

5.1. Municipio (s) donde trabaja \_\_\_\_\_  
1 2 3 4

5.2. ¿Está relacionado su principal empleo con los estudios musicales que realizó?  
1 2 3 4

Sí  No

5.3. Tipo de contrato:

1 2 3 4

- 1. Provisional-transitorio
- 2. Permanente

5.4. Logros en su puesto de trabajo:

1 2 3 4

- De tipo académico:
  - \_\_\_\_\_ Organización de estudios de postgrado
  - \_\_\_\_\_ Publicación de artículos de impacto
- De tipo práctico:
  - \_\_\_\_\_ Creación y mantenimiento de agrupaciones musicales como coros, bandas, orquestas, rondallas, ¿cuáles? \_\_\_\_\_
- De tipo administrativo:
  - \_\_\_\_\_ Ascenso a posiciones administrativas
- Otros (explique) \_\_\_\_\_

5.6. Nivel de autosatisfacción en el trabajo actual:

1 2 3 4

Poco o nada satisfecho				Satisfecho en grado muy alto	
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Satisfacción profesional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Satisfacción económica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Satisfacción personal
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Satisfacción emocional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Satisfacción familiar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Satisfacción social

## **6. Valoración de la educación superior recibida**

6.1. ¿Hasta qué punto utiliza en su trabajo los conocimientos, las competencias y las habilidades adquiridas durante sus estudios de bachillerato?

1 2 3 4

Poco o nada				En un grado muy alto
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2. ¿Hasta qué punto utiliza en su trabajo los conocimientos, las competencias y las habilidades adquiridas durante sus estudios de maestría? Si no cuenta con estudios de maestría, pase a la pregunta 6.4.

1 2 3 4

Poco o nada			En un grado muy alto	
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.3. ¿Hasta qué punto utiliza en su trabajo los conocimientos, las competencias y las habilidades adquiridas durante sus estudios de doctorado?

1 2 3 4

Poco o nada			En un grado muy alto	
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.4. Hasta qué punto sus estudios superiores le han servido de ayuda para

1 2 3 4

Poco o nada		En un grado muy alto			
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. conseguir trabajo;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. realizar mejor las tareas de su trabajo;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. mejorar su estatus laboral (mayores ingresos, promoción...)

6.5. Cómo percibe usted que reconocen los estudios superiores musicales que ha realizado

1 2 3 4

	Poco o nada		En grado muy alto		
	1	2	3	4	5
1. sus compañeros de trabajo;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. sus superiores inmediatos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. su familia;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. sus amistades;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. el entorno social;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.6. Condiciones y/o situaciones que dificultaron su desempeño académico durante la realización de sus estudios musicales superiores. Puede marcar más de una opción. 1 2 3 4

- 1. El costo de la carrera.
- 2. La distancia de la universidad o conservatorio a mi lugar de residencia.
- 3. Tiempo de dedicación al estudio del instrumento musical.
- 4. Simultanear estudios y trabajo.
- 5. Otras (especifique) \_\_\_\_\_
- 6. Ninguna.



## **7. Valoración socio-profesional**

### 7.1. Cómo percibe que reconocen su desempeño profesional

1 2 3 4

	Poco o nada		En grado muy alto		
	1	2	3	4	5
1. sus compañeros de trabajo;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. sus compañeros músicos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. sus superiores inmediatos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. su familia;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. sus amistades;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. el entorno social;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **8. Estudios de postgrado**

### 8.1. ¿Está cursando actualmente estudios de postgrado?

1 2 3 4

Sí

No

Tipo de postgrado (maestría, doctorado, certificados profesionales, etc.)

\_\_\_\_\_

Nombre de la Institución \_\_\_\_\_

### 8.2. ¿Piensa comenzar a estudiar un postgrado pronto o a medio plazo?

1 2 3 4

Sí

No

### ANEXO 3. Carta de presentación a jueces.



**UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)**  
**CAMPUS DE MELILLA**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN  
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL  
Ctra. de Alfonso XIII s/n. TEL.: (+34) 607997996;  
FAX: (+34) 952691170  
52005 MELILLA  
E-mail: oswaldo@ugr.es



#### Estimado/a colega:

Como usted sabe, entre las aspiraciones actuales de los profesores de música de las universidades en Puerto Rico está la de incorporarse a las corrientes de formación e innovación investigadora que sin duda harán que mejore la calidad de su docencia y la profesionalización del colectivo. Una de las vías para alcanzar esta meta es la de la realización de estudios de Doctorado en una Universidad, y para ello es necesario emprender determinados trabajos de investigación a partir de la obtención empírica de datos con los que elaborar el informe final de estos trabajos. Por ello, le rogamos que nos preste su ayuda para valorar la pertinencia del Cuestionario adjunto sobre **INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE GRADUADOS DE BACHILLERATO Y POSTGRADOS MUSICALES EN PUERTO RICO.**

La ayuda que le solicitamos **no consiste en que responda al Cuestionario, sino en que se identifique en el apartado de cuestiones de identificación personal e indique su grado de acuerdo sobre cada uno de los ítems que lo componen**, señalando en una escala de 1 a 4 su mayor o menor coincidencia con la redacción y contenido de cada ítem. De esta forma, la escala de valoración tendría la siguiente significación:

1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
4. Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Además, debajo de cada ítem hemos dejado un espacio suficiente para que indique, en los casos en los que no esté nada de acuerdo o poco de acuerdo con un ítem, cómo lo hubiera planteado usted. Igualmente, si considera que habría que incluir algún ítem que no hayamos contemplado, le estaremos muy agradecidos si usted tiene la amabilidad de indicárnoslo y escribirlo.

Finalmente, queremos agradecer su necesaria colaboración en este Trabajo de Investigación Tutelada de la doctoranda Ileana Latorre Rodríguez, que se está elaborando bajo mi dirección.

Universidad de Granada (España), 1 de julio de 2007.

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles.

**ANEXO 4.** Análisis de concordancia interjueces.

ÍTEM	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P <sub>25</sub>	P <sub>50</sub>	P <sub>75</sub>	P <sub>75</sub> -P <sub>25</sub>	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.1.	1	2	1	8	3.33	1.07	4.00	2.25	4.00	4.00	1.75	Revisar y reformular
1.2.	0	1	1	10	3.75	0.62	3.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
1.3.	1	2	5	4	3.00	0.95	4.00	2.25	3.00	4.00	1.75	Revisar y reformular
2.1.	2	0	3	7	3.25	1.13	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.2.	0	2	3	7	3.41	0.79	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.3.	1	0	4	7	3.41	0.90	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
<b>2.4.</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2.27</b>	<b>1.10</b>	<b>2.00</b>	<b>1.00</b>	<b>2.00</b>	<b>3.00</b>	<b>2.00</b>	<b>Eliminar</b>
2.5.	0	1	6	5	3.33	0.65	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
2.6.	2	2	3	5	2.91	1.16	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y reformular
2.7.	2	3	4	3	2.66	1.07	3.00	2.00	3.00	3.00	1.00	Aceptar
3.1.	1	1	3	7	3.33	0.98	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.2.	1	1	4	6	3.25	0.96	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar

3.3.	0	0	7	5	3.41	0.51	3.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.4.	2	0	4	6	3.16	1.11	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
3.5.	2	0	3	7	3.25	1.13	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.1.	1	2	2	8	3.41	0.99	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.2.	0	0	6	6	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
4.3.	1	0	4	3	3.12	0.99	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
<b>4.4.</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2.33</b>	<b>1.37</b>	<b>2.00</b>	<b>1.00</b>	<b>2.00</b>	<b>4.00</b>	<b>3.00</b>	<b>Eliminar</b>
5.1.	0	0	1	8	3.88	0.33	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
5.2.	1	1	2	8	3.41	0.99	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.3.	0	3	4	5	3.16	0.83	3.00	2.25	3.00	4.00	1.75	Revisar y modificar
5.4.	0	1	4	7	3.50	0.67	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.5.	1	1	1	9	3.50	1.00	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
6.1.	1	1	3	7	3.33	0.98	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.2.	2	0	3	6	3.18	1.16	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.3.	2	1	3	5	3.00	1.18	3.00	2.00	3.00	3.00	1.00	Aceptar
6.4.	3	3	0	6	2.75	1.35	3.00	1.25	3.00	4.00	2.25	Revisar y modificar
6.5.	1	1	3	6	3.27	1.00	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.6.	0	1	4	5	3.40	0.69	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
7.1.	1	1	1	8	3.45	1.03	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar

---

8.1.	0	0	2	10	3.83	0.38	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.2.	1	1	4	5	3.18	0.98	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar

Leyenda: Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario, realizada a través de juicio de expertos.



## **ANEXO 5. Cuestionario definitivo tras juicio de expertos.**



**UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA**  
CAMPUS DE MELILLA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y  
HUMANIDADES



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN  
PONCE**  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

### **CUESTIONARIO SOBRE INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE EGRESADOS DE BACHILLERATOS Y POSTGRADOS MUSICALES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUERTO RICO**

Este cuestionario se ha diseñado para obtener información sobre el proceso de inserción socio-profesional de los egresados de programas de bachillerato y postgrados (principalmente Maestría y Doctorado) musicales en Puerto Rico: su ubicación en el ámbito laboral, la valoración de los estudios de grado y postgrado obtenidos y su reconocimiento profesional en la sociedad.

Favor de responder al cuestionario marcando con una X el/los recuadro/s correspondiente/s y aportando la información requerida.

**LE AGRADECEMOS SINCERAMENTE SU PARTICIPACIÓN RESPONDIENDO A ESTE CUESTIONARIO, GARANTIZÁNDOLE QUE SU IDENTIDAD PERSONAL ES AQUÍ ANÓNIMA Y, POR TANTO, QUEDARÁ TOTALMENTE AL MARGEN DE SUS RESPUESTAS.**

#### **1. VOCACION Y EXPERIENCIAS MUSICALES PREVIAS A LOS ESTUDIOS**

1.1. Al iniciar sus estudios en la universidad o conservatorio, ¿tenía alguna formación o experiencia musical activa previa?

- Sí       No

Si no tenía formación o experiencia musical previa, pase a la pregunta 2.



1.2. Si ha respondido afirmativamente a la pregunta 1.1., ¿dónde obtuvo la formación o experiencia musical? Puede marcar más de una opción.

Indique los años de formación o experiencia en cada caso

- |   | Años  |
|---|-------|
| <input type="checkbox"/> 1. Escuela pública         | _____ |
| <input type="checkbox"/> 2. Escuela privada         | _____ |
| <input type="checkbox"/> 3. Escuela Libre de Música | _____ |
| <input type="checkbox"/> 4. Iglesia                 | _____ |
| <input type="checkbox"/> 5. En el hogar             | _____ |
| <input type="checkbox"/> 6. Autodidacta             | _____ |
| <input type="checkbox"/> 7. Otros                   | _____ |
| (especifique) _____                                 |       |

1.3. Indique las agrupaciones musicales a las que perteneció antes del ingreso en la universidad o conservatorio. Puede marcar más de una opción.

Indique los años de pertenencia en cada caso

- |  | Años  |
|--|-------|
| <input type="checkbox"/> 1. Agrupaciones vocales/corales                     | _____ |
| <input type="checkbox"/> 2. Bandas de concierto/ marcha                      | _____ |
| <input type="checkbox"/> 3. Conjuntos de cuerdas/rondallas/tunas             | _____ |
| <input type="checkbox"/> 4. Agrupaciones de música folklórica o popular      | _____ |
| <input type="checkbox"/> 5. Conjunto de percusión/ jazz                      | _____ |
| <input type="checkbox"/> 6. Orquesta sinfónica/filarmónica                   | _____ |
| <input type="checkbox"/> 7. Conjunto de cámara/flauta dulce/coro de campanas | _____ |
| <input type="checkbox"/> 9. Otros  | _____ |
| (especifique) _____  | _____ |
| <input type="checkbox"/> 10. Ninguna   |       |

## **2. FORMACIÓN ACADÉMICA**

2.1. ¿Elegió una carrera musical como primera opción de estudios universitarios o de conservatorio?

- Sí       No

2.2. ¿Por qué seleccionó una carrera de música? Puede marcar más de una opción.

- 1. Por interés musical
- 2. Por vocación
- 3. Por influencia o recomendación de amistades
- 4. Por influencia o recomendación de familiares
- 5. Por influencia o recomendación de profesores
- 6. Por sus posibilidades de empleo
- 7. Por no ser admitido en otra carrera
- 8. Otros (especifique) \_\_\_\_\_

2.3. ¿Finalizó la carrera de bachillerato en la misma institución donde la comenzó?

- Sí
- No

2.4. ¿Realizó otros estudios durante la carrera de música?

- Sí
- No

Si ha respondido Sí, ¿de qué tipo fueron esos otros estudios? \_\_\_\_\_

Si ha respondido Sí, ¿dónde realizó esos otros estudios? \_\_\_\_\_

2.5. ¿En qué medida las siguientes cuestiones dificultaron su desempeño académico durante la realización de sus estudios musicales de grado y/o postgrado? Puede marcar más de una opción.

Cada opción numérica tiene el siguiente significado:

1. Muy poco. 2. Poco. 3. Suficiente 4. Bastante. 5. Mucho.

Bachillerato

	1	2	3	4	5
1. El costo de la carrera en sus diferentes aspectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La distancia de la universidad o conservatorio a mi lugar de residencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tiempo de dedicación al instrumento/voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estudiar y trabajar simultáneamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dificultad para obtener la certificación de maestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Otras (especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ninguna _____					

Maestría (responda sólo si cuenta con estos estudios)

	1	2	3	4	5
1. El costo de la carrera en sus diferentes aspectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La distancia de la universidad o conservatorio a mi lugar de residencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tiempo de dedicación al instrumento/voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estudiar y trabajar simultáneamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dificultad para obtener la certificación de maestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Otras (especifique)_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Doctorado (responda sólo si cuenta con estos estudios)

	1	2	3	4	5
1. El costo de la carrera en sus diferentes aspectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La distancia de la universidad o conservatorio a mi lugar de residencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tiempo de dedicación al instrumento/voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estudiar y trabajar simultáneamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dificultad para obtener la certificación de maestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Otras (especifique)_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA**

Bachillerato

3.1. ¿Trabajó durante los años de estudio de su bachillerato? Puede marcar más de una opción.

- 1. Sí, a tiempo parcial
- 2. Sí, a tiempo completo
- 3. No

3.2. Si trabajó durante los años de estudios de bachillerato, indique el grado de relación que existía entre su trabajo y la formación académica recibida en sus estudios.

- 1. Ninguna relación
- 2. Poca relación
- 3. Suficiente relación
- 4. Bastante relación
- 5. Mucha relación

3.3. Situación **desde que terminó el bachillerato**. Puede marcar más de una opción.

- 1. He realizado trabajos a tiempo completo relacionados con mis estudios musicales.
- 2. He realizado trabajos a tiempo parcial relacionados con mis estudios musicales.
- 3. He tenido trabajos no relacionados con mis estudios musicales.
- 4. He estado siempre desempleado.
- 5. He proseguido estudios de postgrado
- 6. He proseguido otros estudios. Indique cuáles: \_\_\_\_\_
- 7. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

**SI NO HA ESTADO DESEMPLEADO DESDE QUE TERMINO EL BACHILLERATO, PASE A LA PREGUNTA 3.5**

3.4. Si ha estado desempleado **desde que terminó el bachillerato**, ¿cuáles han sido las causas? Puede marcar más de una opción.

- 1. No he conseguido empleo en mi especialidad.
- 2. Decidí comenzar estudios de postgrado.
- 3. Los empleos que me han ofrecido estaban muy lejos de mi lugar de residencia.
- 4. Las condiciones de trabajo no han sido apropiadas.
- 5. Los salarios no han satisfecho mis expectativas.
- 6. Las obligaciones o deberes familiares me han impedido trabajar.
- 7. No he estado interesado en comenzar a trabajar.
- 8. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

3.5. Si no está trabajando **actualmente**, ¿cuáles son las causas? Puede marcar más de una opción.

- 1. No consigo empleo en mi especialidad.
- 2. Voy a comenzar otros estudios.
- 3. El empleo que me ofrecen está muy lejos de mi lugar de residencia.
- 4. Las condiciones de trabajo son inapropiadas.
- 5. El sueldo es inapropiado.
- 6. Las obligaciones y/o deberes familiares me impiden trabajar
- 7. No estoy interesado en trabajar por ahora.
- 8. Me traslado a otro país.
- 9. He dejado el trabajo que tenía porque he decidido cambiar a una profesión no musical.
- 10. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

**SI NO HA TRABAJADO DESDE QUE SE GRADUO DE BACHILLERATO, NI HA CONTINUADO ESTUDIOS DE POSTGRADO, PASE A LA PREGUNTA 6.3.**

Maestría (responda sólo si cuenta con estos estudios)

3.6. ¿Trabajó durante los años de estudio de su maestría? Puede marcar más de una opción.

- 1. Sí, a tiempo parcial
- 2. Sí, a tiempo completo
- 3. No

3.7. Si trabajó durante los años de estudios de **maestría**, indique el grado de relación que existía entre su trabajo y la formación académica recibida en sus estudios.

- 1. Ninguna relación
- 2. Poca relación
- 3. Suficiente relación
- 4. Bastante relación
- 5. Mucha relación

3.8. Situación **desde que terminó la maestría**. Puede marcar más de una opción.

- 1. He realizado trabajos a tiempo completo relacionados con mis estudios musicales
- 2. He realizado trabajos a tiempo parcial relacionados con mis estudios musicales.
- 3. He tenido trabajos no relacionados con mis estudios musicales.
- 4. He estado siempre desempleado.
- 5. He proseguido otros estudios. Indique cuáles: \_\_\_\_\_
- 6. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

3.9. Si ha estado desempleado **desde que terminó la maestría**, ¿cuáles han sido las causas? Puede marcar más de una opción.

- 1. No he conseguido empleo en mi especialidad.
- 2. Decidí comenzar otros estudios.
- 3. Los empleos que me han ofrecido estaban muy lejos de mi lugar de residencia.
- 4. Las condiciones de trabajo no han sido apropiadas.
- 5. Los salarios no han satisfecho mis expectativas.
- 6. Las obligaciones o deberes familiares me han impedido trabajar.
- 7. No he estado interesado en comenzar a trabajar.
- 8. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

3.10. Si no está trabajando **actualmente**, ¿cuáles son las causas? Puede marcar más de una opción

- 1. No consigo empleo en mi especialidad.
- 2. Voy a comenzar otros estudios.
- 3. El empleo que me ofrecen está muy lejos de mi lugar de residencia.
- 4. Las condiciones de trabajo son inapropiadas.
- 5. El sueldo es inapropiado.
- 6. Las obligaciones y/o deberes familiares me impiden trabajar
- 7. No estoy interesado en trabajar por ahora.
- 8. Me traslado a otro país.
- 9. He dejado el trabajo que tenía porque he decidido cambiar a una profesión no musical.
- 10. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

**SI NO HA TRABAJADO DESDE QUE SE GRADUO DE MAESTRÍA, PASE A LA PREGUNTA 6.3.**

Doctorado (responda sólo si cuenta con estos estudios)

3.11. ¿Trabajó durante los años de estudio de doctorado? Puede marcar más de una opción.

- 1. Sí, a tiempo parcial
- 2. Sí, a tiempo completo
- 3. No

3.12. Si trabajó durante los años de estudios de doctorado, indique el grado de relación que existía entre su trabajo y la formación académica recibida en sus estudios.

- 1. Ninguna relación
- 2. Poca relación
- 3. Suficiente relación
- 4. Bastante relación
- 5. Mucha relación

3.13. Situación **desde que terminó el doctorado**. Puede marcar más de una opción.

- 1. He realizado trabajos a tiempo completo relacionados con mis estudios musicales.
- 2. He realizado trabajos a tiempo parcial relacionados con mis estudios musicales.
- 3. He tenido trabajos no relacionados con mis estudios musicales.
- 4. He estado siempre desempleado.
- 5. He proseguido otros estudios. Indique cuáles: \_\_\_\_\_
- 6. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

3.14. Si ha estado desempleado **desde que terminó el doctorado**, ¿cuáles han sido las causas? Puede marcar más de una opción.

- 1. No he conseguido empleo en mi especialidad.
- 2. Decidí comenzar estudios de postgrado.
- 3. Los empleos que me han ofrecido estaban muy lejos de mi lugar de residencia.
- 4. Las condiciones de trabajo no han sido apropiadas.
- 5. Los salarios no han satisfecho mis expectativas.
- 6. Las obligaciones o deberes familiares me han impedido trabajar.
- 7. No he estado interesado en comenzar a trabajar.
- 8. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

3.15. Si no está trabajando **actualmente**, ¿cuáles son las causas? Puede marcar más de una opción.

- 1. No consigo empleo en mi especialidad.
- 2. Voy a comenzar otros estudios.

- 3. El empleo que me ofrecen está muy lejos de mi lugar de residencia.
- 4. Las condiciones de trabajo son inapropiadas.
- 5. El sueldo es inapropiado.
- 6. Las obligaciones y/o deberes familiares me impiden trabajar
- 7. No estoy interesado en trabajar por ahora.
- 8. Me traslado a otro país.
- 9. He dejado el trabajo que tenía porque he decidido cambiar a una profesión no musical.
- 10. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

#### **4. PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL**

4.1. Indique el tiempo transcurrido, desde que se graduó, para la obtención del primer empleo:

- 1. Ya tenía empleo cuando me gradué
- 2. De 0 a 6 meses
- 3. De 7 a 12 meses
- 4. De 13 a 24 meses
- 5. Más de 24 meses

4.2. Medio/s por el que accedió al primer empleo. Puede marcar más de una opción.

- 1. Oficina de empleo de la institución donde se graduó.
- 2. Departamento de Educación de Puerto Rico.
- 3. Auto búsqueda (prensa, Internet...)
- 4. A través de familiares o amigos.
- 5. Agencia de empleo.
- 6. Otro (especifique) \_\_\_\_\_

4.3 ¿Ha tenido otros empleos antes del empleo actual principal?

- Sí             No

Si ha respondido Sí, indique cuántos empleos ha tenido:

- 1     2     3     4     5     Más de 5 empleos

Indique el tipo de empleo/s: \_\_\_\_\_



4.4. Empleo actual. Puede marcar más de una opción. Indique los años de empleo en cada caso.

	Años
Educación	
<input type="checkbox"/> 1. Departamento de Educación de PR	_____
<input type="checkbox"/> 2. Sistema privado de educación	_____
<input type="checkbox"/> 3. Academias de música	_____
<input type="checkbox"/> 4. Conservatorio	_____
<input type="checkbox"/> 5. Universidad	_____
<input type="checkbox"/> 6. Escuelas Libres de música	_____
<input type="checkbox"/> 7. Instituto de música	_____

Músico práctico:

8. Bandas, Coros, Orquestas, agrupaciones, "free lance" \_\_\_\_\_

Otros empleos relacionados con la música:

13. Compañía de sonido, estudio de grabación, tienda de música \_\_\_\_\_

14. Director, arreglista, compositor \_\_\_\_\_

15. Otro (especifique) \_\_\_\_\_

Empleo no relacionado con los estudios musicales \_\_\_\_\_

## **5. RELACIÓN ESTUDIO Y TRABAJO**

5.1 ¿Está relacionado su principal empleo actual con los estudios musicales que realizó?

Sí       No

**SI HA RESPONDIDO NO, POR FAVOR, PASE A LA SECCION 6**

Si ha respondido afirmativamente, indique el grado de relación existente entre el empleo actual y los estudios musicales realizados.

- 1. Muy poca relación
- 2. Poca relación
- 3. Suficiente relación
- 4. Bastante relación
- 5. Mucha relación

5.2. Tipo de contrato actual.

- 1. Provisional-transitorio
- 2. Probatorio
- 3. Permanente

5.3. Indique los logros alcanzados en su trabajo MUSICAL actual. Puede indicar más de una opción.

A. De tipo académico:

- Participación en la organización académica de estudios de postgrado
- Publicación de artículos en revistas de prestigio
- Participación en proyectos de investigación
- Presentación de trabajos en conferencias nacionales e internacionales

B. De tipo práctico musical:

- Creación y mantenimiento de agrupaciones musicales como coros, bandas, orquestas,
- Participación en conciertos, festivales o competencias de prestigio

C. De tipo administrativo:

- Ascenso a posiciones administrativas de importancia
- Otros (especifique) \_\_\_\_\_

## **6. NIVEL DE SATISFACCIÓN SOCIO PROFESIONAL**

6.1 Indique el nivel de autosatisfacción con su trabajo actual. Sólo puede señalar una de las cinco opciones numéricas equivalentes a: 1. Muy poco 2. Poco 3. Suficiente 4. Bastante 5. Mucho

	1	2	3	4	5
1. Satisfacción profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Satisfacción económica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Satisfacción personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Satisfacción emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Satisfacción familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Satisfacción social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2. ¿En qué medida utiliza en su trabajo los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas durante sus estudios musicales?

Cada opción numérica tiene el siguiente significado:

1. Muy poco 2. Poco 3. Suficiente 4. Bastante 5. Mucho

	1	2	3	4	5
1. Bachillerato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Maestría	1	2	3	4	5
<u>(responda sólo si cuenta con estos estudios)</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Doctorado	1	2	3	4	5
<u>(responda sólo si cuenta con estos estudios)</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.3. ¿En qué medida los estudios de grado y/o postgrado cursados le han servido de ayuda en las siguientes opciones?

Cada opción numérica tiene el siguiente significado:

1. Muy poco. 2. Poco. 3. Suficiente 4. Bastante. 5. Mucho.

Bachillerato

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Conseguir trabajo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Realizar mejor las tareas de su trabajo                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mejorar mi estatus laboral<br>(mayores ingresos, promoción...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Maestría (responda sólo si cuenta con estos estudios)

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Conseguir trabajo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Realizar mejor las tareas de su trabajo                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mejorar mi estatus laboral<br>(mayores ingresos, promoción...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Doctorado (responda sólo si cuenta con estos estudios)

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Conseguir trabajo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Realizar mejor las tareas de su trabajo                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mejorar mi estatus laboral<br>(mayores ingresos, promoción...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6.4. ¿Cómo percibe usted que son reconocidos los estudios musicales que ha realizado?

Cada opción numérica tiene el siguiente significado:

1. Muy poco. 2. Poco. 3. Suficiente 4. Bastante. 5. Mucho.

Bachillerato

- |                                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Por sus compañeros de trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Por sus superiores inmediatos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Por su familia                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Por sus amistades             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Por el entorno social         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Maestría (responda sólo si cuenta con estos estudios)

	1	2	3	4	5
1. Por sus compañeros de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por sus superiores inmediatos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Por su familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por sus amistades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por el entorno social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Doctorado (responda sólo si cuenta con estos estudios)

	1	2	3	4	5
1. Por sus compañeros de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por sus superiores inmediatos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Por su familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por sus amistades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por el entorno social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.5. Cómo percibe que reconocen su desempeño profesional.

Cada opción numérica tiene el siguiente significado:

1. Muy poco. 2. Poco. 3. Suficiente. 4. Bastante. 5. Mucho.

	1	2	3	4	5
1. Por sus compañeros de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por sus compañeros músicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Por sus superiores inmediatos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por su familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por sus amistades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por el entorno social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. DATOS ANÓNIMOS DE IDENTIFICACIÓN**

7.1. Sexo:

- Femenino       Masculino

7.2. Edad:

- Menos de 21 años
- De 22 a 25 años
- De 26 a 30
- De 31 a 35
- De 36 a 40
- De 41 a 45
- De 46 a 50
- De 51 en adelante

7.3. Municipio y país de residencia actual: \_\_\_\_\_

7.4. Grados académicos OBTENIDOS:

A. Bachillerato

Institución

- 1. Conservatorio de Música de Puerto Rico
- 2. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
- 3. Universidad Adventista de las Antillas
- 4. Universidad Interamericana, Recinto Metro
- 5. Universidad Interamericana, Recinto de San Germán
- 6. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Concentración:

- 1. Educación Musical
- 2. Ejecución instrumental o vocal (música aplicada)
- 3. Música popular
- 4. Composición/jazz/ música caribeña

Año de ingreso \_\_\_\_\_ Año de graduación \_\_\_\_\_

## B. Maestría

### Institución

- 1. Conservatorio de Música de Puerto Rico
- 2. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
- 3. Universidad Adventista de las Antillas
- 4. Universidad Interamericana, Recinto Metro
- 5. Universidad Interamericana, Recinto de San Germán
- 6. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
- 7. Otra institución en Puerto Rico (especifique) \_\_\_\_\_
- 8. Otra institución en el exterior (especifique) \_\_\_\_\_

### Especialidad:

- 1. Educación Musical
- 2. Ejecución instrumental o vocal (música aplicada)
- 3. Música popular
- 4. Composición/jazz/ música caribeña
- 5. Otra (especifique) \_\_\_\_\_

Año de ingreso \_\_\_\_\_ Año de graduación \_\_\_\_\_

## C. Doctorado

### Institución

- 1. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
- 2. Universidad Interamericana
- 3. Universidad de Puerto Rico
- 4. Otra institución en Puerto Rico (especifique) \_\_\_\_\_
- 5. Otra institución en el exterior (especifique) \_\_\_\_\_

### Especialidad:

- 1. Educación Musical
- 2. Ejecución instrumental o vocal (música aplicada)
- 3. Música popular
- 4. Composición/jazz/ música caribeña
- 5. Otra (especifique) \_\_\_\_\_

Año de ingreso \_\_\_\_\_ Año de graduación \_\_\_\_\_

D. Otro/s postgrado/s distinto/s de la Maestría o el Doctorado

Denominación del postgrado \_\_\_\_\_

7.5. Durante sus estudios musicales, ¿cuál era su situación económica? Puede marcar más de una opción.

Bachillerato

- 1. Dependía económicamente de sus padres o tutores.
- 2. Era independiente económicamente de sus padres.
- 3. Tenía personas que dependían económicamente de usted.
- 4. Estaba becado (beca Pell/ rehabilitación vocacional/ otros)
- 5. Obtuvo préstamos estudiantiles.
- 6. Programa de estudio y trabajo de la universidad
- 7. Otra (especifique) \_\_\_\_\_

Maestría (responda sólo si cuenta con estos estudios)

- 1. Dependía económicamente de sus padres o tutores.
- 2. Era independiente económicamente de sus padres.
- 3. Tenía personas que dependían económicamente de usted.
- 4. Estaba becado
- 5. Obtuvo préstamos estudiantiles.
- 6. Programa de estudio y trabajo de la universidad
- 7. Otra (especifique) \_\_\_\_\_

Doctorado (responda sólo si cuenta con estos estudios)

- 1. Dependía económicamente de sus padres o tutores.
- 2. Era independiente económicamente de sus padres.
- 3. Tenía personas que dependían económicamente de usted.
- 4. Estaba becado
- 5. Obtuvo préstamos estudiantiles.
- 6. Programa de estudio y trabajo de la universidad
- 7. Otra (especifique) \_\_\_\_\_



7. 6. ¿Está cursando actualmente estudios de postgrado?

Sí       No

Nombre de la Institución donde cursa el postgrado \_\_\_\_\_

7.7. En caso de que no esté cursando actualmente un postgrado, ¿piensa comenzar a estudiarlo pronto?

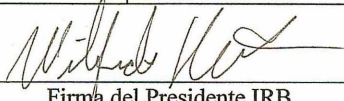
Sí       No

**ANEXO 6. Autorización Institutional Review Board (IRB).**

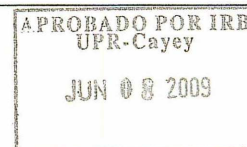


UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN CAYEY  
 JUNTA DEL INSTITUTIONAL REVIEW BOARD (IRB)

**AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO RELACIONADO CON PARTICIPANTES HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN**

<b>Núm. Solicitud</b>			
09-016			
<b>Estudio o Investigación</b>			
<i>Inserción socio profesional de egresados de bachilleratos y postgrados musicales en instituciones de educación superior de Puerto Rico</i>			
<b>Investigadores:</b>		Prof. Ileana Latorre Rodríguez	
<b>ACCIÓN A TOMAR:</b>			
X	Exenta de revisión futura	Razón:	Código: 1
	Autorizada por el procedimiento expédito		
	Autorizada por procedimiento expédito con condiciones		
<b>Verificación final:</b>		<b>Condición Cumplida:</b>	
	Personal de Cumplimiento	_____	
	Miembro de la Junta IRB		
	Comité en Pleno		
	Autorizado por Comité en pleno		
	Autorizado por el Comité en pleno con condiciones		
<b>Verificación final:</b>		<b>Condición Cumplida:</b>	
	Personal de cumplimiento	_____	
	Miembros de la Junta de IRB		
	Comité en Pleno		
 Firma del Presidente IRB o representante autorizado		6/9/09 Fecha	
Esta autorización expira a partir de <u>un año</u> de haberse firmado la misma, a menos que la Junta IRB recomiende una fecha para revisión. Cualquier modificación posterior a la fecha de expiración requerirá consideración y reautorización de la Junta IRB (Institucional Review Board). Al finalizar la investigación, debe someterse una Notificación de Terminación de Protocolo. De continuar con la investigación requiere una Solicitud de Renovación de Autorización del Protocolo.			

Revisada 27-10-08-WR/MMV





## ANEXO 7. Autorización Departamento de Educación de Puerto Rico.



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo

OFICINA DEL SECRETARIO AUXILIAR

11 de septiembre de 2009.

Directores Regionales y Directores de Escuelas

Melvin Vázquez Roche, Ed.D.  
Secretario Auxiliar

### AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO ESTUDIO EN ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

La Sra. Ileana Latorre Rodríguez, empleada de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ponce, llevará a cabo la investigación titulada **Inserción Socio Profesional de Egresados de Bachillerato y Postgrado Musicales en Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico**.

Se autoriza a la señora Latorre Rodríguez y a su grupo de trabajo compuesto por el Sr. Ricardo de León y el Sr. Enrique Rivera Sosa a visitar las escuelas públicas del Departamento de Educación donde trabajen maestros de música. El propósito de las visitas es administrar el **Cuestionario sobre Inserción Socio Profesional de Egresados de Bachillerato y Postgrado Musicales en Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico** a maestros graduados de Programas de Bachillerato y Postgrados musicales de Instituciones de Enseñanza Superior que ofrecen programas de música y educación musical en la isla. La participación de los maestros de música en la investigación será voluntaria y así deberá constar con su firma en la hoja de consentimiento que le proveerá la investigadora con ese fin. **Esta autorización es válida solo para los maestros de música del Departamento de Educación.**

La colaboración del personal concernido es de suma importancia para que las actividades del estudio resulten adecuadas. Según se establece en el inciso 10 de la Carta Circular 5-2001-2002 del 5 de septiembre de 2001, durante el inicio y final del semestre académico, períodos de informes y pruebas sistémicas, no se autorizarán visitas a las escuelas con el propósito de entrevistar o encuestar estudiantes, maestros y directores de escuela.

P.O. BOX 190759, SAN JUAN, PUERTO RICO 00919-0759 \* TEL. (787) 773-4064 ó (787) 773-4065, \* FAX: (787) 751-2874  
El Departamento de Educación no discrimina por razón de raza, color, sexo, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo.

11 de septiembre de 2009  
Autorización para llevar a cabo investigación en escuelas del  
Departamento de Educación de la Sra. Ileana Latorre Rodríguez  
Página 2

Las entrevistas y conversaciones **no podrán ser grabadas** en audio, ni en vídeo. **Se deberá garantizar que las actividades de la investigación no afectarán el tiempo lectivo de los estudiantes del sistema.**

El Departamento de Educación no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación. Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia del estudio y de la información que se solicite y provea a través de éste. El Departamento de Educación no se hace responsable de cualquier daño o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación, ya que la misma es independiente y no está auspiciada por el Departamento.

Esta autorización tiene vigencia por un (1) año, a partir de la fecha de expedición. Una vez la investigadora finalice la investigación, deberá someter una copia a la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo para que forme parte de la colección del Centro de Documentación e Investigación.

## **ANEXO 8. Hoja de Consentimiento Informado.**



**UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA**  
CAMPUS DE MELILLA  
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN  
PONCE**  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION



### **INSERCIÓN SOCIOPROFESIONAL DE EGRESADOS DE BACHILLERATOS Y POSTGRADOS MUSICALES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUERTO RICO**

#### **Descripción**

Usted ha sido invitado a participar de una investigación sobre los egresados de bachillerato y postgrados (Maestría y Doctorado) de música en Puerto Rico. Esta investigación es realizada por Ileana Latorre Rodríguez, instructora en la Universidad de Puerto Rico en Ponce y estudiante del Programa de Doctorado en Educación Musical del Campus de Melilla de la Universidad de Granada, España.

El propósito de este estudio es conocer sobre lo que han hecho los egresados de música luego de terminar sus estudios de bachillerato en Puerto Rico, si se encuentran trabajando en su área de especialidad y la satisfacción con sus estudios y trabajo. Usted ha sido seleccionado para participar ya que cumple con el requisito mínimo de haber obtenido un grado de bachillerato en música de las instituciones de educación superior en Puerto Rico.

De aceptar participar, se le solicitará que conteste el cuestionario que se adjunta a esta carta. El tiempo aproximado que le tomará contestarlo es de 15 minutos.

#### **Riesgos y beneficios**

Participar en esta investigación no contempla riesgos mayores a su bienestar, integridad o salud. Tampoco implica un beneficio directo a su persona. El beneficio esperado con este trabajo es obtener un mejor y más claro conocimiento de la realidad de los graduados de música de Puerto Rico.

#### **Confidencialidad**

Se mantendrá confidencialidad con su participación al completar este cuestionario.

## **Derechos**

**Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor, entienda que lo hace de manera completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar, dejar de completar el cuestionario en cualquier momento o no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.**

Si tiene alguna pregunta o queja por favor comuníquese con Ileana Latorre Rodríguez al 787-210-6687 o con el Dr. Wilfredo Resto, Coordinador IRB, Teléfono 787-738-2161, Ext. 2706 ó 2578. En caso de emergencias debe llamar al 787-841-4450.

**Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.**

\_\_\_\_\_  
Nombre del participante

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

ILEANA LATORRE RODRIGUEZ  
Nombre de la investigadora