



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Comunicación

PROGRAMA DE DOCTORADO DE COMUNICACIÓN

**La incorporación al mercado laboral de los
egresados de los conservatorios de música en
España. El caso del Real Conservatorio Superior
de Música “Victoria Eugenia” de Granada**

Tesis doctoral de D. Miguel Ángel Jiménez Pérez

Diridida por
Dña. Ana María Díaz Olaya y
D. Francisco Javier Ruiz del Olmo

Agosto 2023





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Miguel Ángel Jiménez Pérez

 <https://orcid.org/0000-0001-7618-0528>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado Estudios de Posgrado Servicio de Posgrado y
Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D. **Miguel Ángel Jiménez Pérez**, estudiante del programa de doctorado de Comunicación de la Universidad de Málaga, autor de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada:

La incorporación al mercado laboral de los egresados de los conservatorios de música en España. El caso del Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada

Realizada bajo la tutorización de D. Francisco Javier Ruiz del Olmo y dirección de Dña. Ana María Díaz Olaya y D. Francisco Javier Ruiz del Olmo

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 17 de agosto de 2023.

Fdo.: Miguel Ángel Jiménez Pérez

VºB.º: Fco. Javier Ruiz del Olmo

VºB.º: Ana Mª Díaz Olaya

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071

Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10

E-mail: doctorado@uma.es





Universidad de Málaga

El Dr. Francisco Javier Ruiz del Olmo y la Dra. Ana María Díaz Olaya, de la Universidad de Málaga, en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación,

INFORMAN:

Que han dirigido la tesis doctoral titulada **“La incorporación al mercado laboral de los egresados de los conservatorios de música en España. El caso del Real Conservatorio Superior de Música `Victoria Eugenia` de Granada”**, realizada por D. Miguel Ángel Jiménez Pérez.

Finalizada la investigación y conforme a la normativa vigente AUTORIZAMOS la presentación de la tesis de referencia por considerar que reúne todos los requisitos formales y científicos para ser presentada y defendida ante un tribunal para obtener el grado de doctor.

Y para que conste, se firma el presente informe, en Málaga a 17 de agosto de 2023.

Fdo.: Francisco Javier Ruiz del Olmo

Fdo.: Ana María Díaz Olaya

A mi familia

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el respaldo, apoyo o contribución de una serie de personas a las que quiero trasladar mi sincero agradecimiento.

En primer lugar, a mis directores de tesis, Dña. Ana María Díaz Olaya y D. Francisco Javier Ruiz del Olmo, por haberme acompañado y guiado durante todo este tiempo. Sus ideas, sugerencias y propuestas, junto a las revisiones del trabajo han sido todo un estímulo para llevar a término el presente trabajo de investigación. Su paciencia y el ánimo que me han trasladado me han permitido salvar todos los obstáculos.

Seguidamente quiero mostrar mi agradecimiento al personal y equipo de la Secretaría de Doctorado e la UMA y especialmente al coordinador académico del programa, D. Miguel de Aguilera Moyano, por haberme facilitado la tarea administrativa y ayudado a superar los problemas que yo mismo me he creado.

Es especialmente gratificante para mí, el mostrar mi deuda con D. José Rodríguez Avi, Doctor del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Jaén, por todo su asesoramiento sobre el aspecto estadístico de un trabajo como el presente, con una fuerte carga de dicha materia. Su ayuda para el manejo y la interpretación de los datos ha sido esencial.

No puedo dejar de mencionar a Dña. Celia Ruiz Bernal y D. Francisco Gil Valencia, directores del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada durante el tiempo de realización de esta tesis. A ellos les debo la buena disposición que han mostrado para la confección de este estudio. Las facilidades y apoyo que me han dado para la consulta de datos del centro han hecho posible que este trabajo salga a la luz.

Quiero también agradecer al profesorado y alumnado del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada los diferentes encuentros informales, discusiones y el permanente intercambio de ideas. Todo este contacto e influencia me suministrado una información vital para el desarrollo de este trabajo. Especialmente quiero dejar por escrito mi agradecimiento a D. Rafael Cámara Martínez, profesor del centro. Su tesis sobre la historia del conservatorio me ha sido de mucha utilidad. También a los profesores y catedráticos Dña. Sara Ramos Contioso, Dña. Inmaculada Báez Sánchez, D. Ángel Luis Pérez Garrido o D. José Antonio Oliver García, todos

amigos muy cercanos, cuyas tesis se han leído en esta etapa y que han sido para mí una referencia a seguir.

Dejo para el final el agradecimiento a mis hermanos María del Valle y Roberto Jiménez Pérez por estar ahí para todo lo que hiciese falta junto al agradecimiento a mis padres, Rafael y Remedios, por hacerme ser lo que soy y llegar a este momento y que, desafortunadamente, ya no están con nosotros.

Y como no podía ser menos, mi total deuda con mi mujer Nieves y mis hijos Clara y Ángel, por el constante apoyo y que son la principal inspiración de todo mi trabajo.

A todos ellos

Gracias

Contenido

1. Capítulo 1. Introducción	4
Objeto y contexto.....	4
Justificación	8
Pertinencia	9
Recursos disponibles para esta investigación	11
Estructura de la tesis	13
2. Capítulo 2. Marco teórico.....	17
Estado de la cuestión	17
Los conservatorios superiores en España	21
Los antecesores del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada	24
Un siglo de Conservatorio de Granada	26
El Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada en la actualidad.	30
Legislación	39
El perfil del músico hoy	51
Características del mercado laboral de la música	80
La cultura en España a principios del siglo XXI.....	80
Las prácticas musicales en España	82
La dificultad de seguimiento de los artistas en el mercado laboral.....	84
Exceso de artistas.....	85
Unos profesionales con menos ingresos.....	87
Precariedad e incertidumbre	88
Compensación	91
¿Cómo se enfrentan los músicos al mercado laboral?	92
Trabajos propios de músicos.....	95
El trabajo de músico en España	96
Hacia un conservatorio de futuro	97
Ingreso en el mercado laboral. Preparación en la academia.....	97
Estilos musicales como comunidad de práctica	98

Currículo	99
Reformas en otros países	102
Seguimiento de los alumnos	103
3. Capítulo 3. Diseño de la investigación.....	105
Objeto formal de la tesis	105
Preguntas	105
Planteamiento de hipótesis	107
Objetivos de esta investigación.....	108
Metodología	109
Fundamentos de metodología	110
Diseño de la investigación.....	119
4. Capítulo 4. Análisis e interpretación de los datos.....	127
4.1. Estadística descriptiva	127
4.2 Estadística Bivariante	178
4.3 Discusión	255
5. Capítulo 5. Conclusiones.	333
Respuestas a las preguntas planteadas	346
Contraste de hipótesis	351
Cumplimiento de los objetivos generales y particulares	354
Limitaciones	357
Aplicaciones.....	358
Futuras líneas de investigación	363
6. Capítulo 6. Referencias bibliográficas.	369
7. Capítulo 7. Anexos.....	390
Anexo 1. Cuestionario e indicadores.....	390
Anexo 2. Análisis descriptivo.....	401
Anexo 3. Análisis Bivariante	405
8. Capítulo 9. Índices.	672
Índice de ilustraciones.....	672
Índice de tablas	673
Índice de figuras	679

1. Capítulo 1. Introducción

Objeto y contexto

El presente trabajo tiene como objeto el mejorar el conocimiento sobre un aspecto esencial sobre la realidad laboral a la que se enfrentan los estudiantes del Título Superior de Música en España. Es por medio de estos estudios con lo que se culmina la formación musical que se imparte en los conservatorios y que habilita para la incorporación al mundo laboral con una titulación que es a todos efectos equivalente a la de un graduado o licenciado universitario.

Aunque los conservatorios son unos centros de enseñanza de amplio reconocimiento, los detalles más propios de estos estudios, sus particularidades, especialmente cuando hablamos del conservatorio superior, son menos conocidas y están muy poco estudiadas. Este profundo desconocimiento del tránsito al mundo laboral, hace que sea muy necesario un trabajo como este, teniendo en cuenta que son muchos los alumnos que finalizan sus estudios en alguno de los 22 centros de enseñanza musical superior con los que cuenta España.

Por tanto, nuestro propósito a la hora de realizar un estudio como este, es conocer la realidad del tránsito de la vida del estudiante del ciclo Superior de Música de conservatorio al mundo laboral, cómo es la formación que reciben en sus estudios respecto a este aspecto y qué otras características de los estudiantes influyen en la nueva realidad que supone el formar parte del mundo laboral.

Se pretende con ello aportar estudios científicos a un ámbito como es el mercado laboral de los egresados y la aplicabilidad social que esto tiene.

Para ello nos centraremos en un conservatorio superior del Sur de España, como es el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada, en adelante RCSMVE, un centro que ha cumplido ya 100 años de existencia, con un tamaño medio y que cuenta con una gran tradición en la enseñanza musical. Dicho centro nos va a servir como objeto idóneo para realizar el estudio. Se encuentra además en una ciudad

como es Granada, donde la música tiene un gran protagonismo y con una fuerte presencia de la universidad y su cultura.

Buscaremos obtener información sobre el objeto de estudio por medio de la opinión de los egresados del centro en un amplio rango temporal que nos llevará desde las promociones más recientes a las más distantes, dentro de un ámbito de unos 15 años.

Con ello esperamos hacernos una imagen fiel de lo que está pasando en los conservatorios superiores de España respecto a la integración en el mercado laboral de los alumnos que finalizan estos estudios tan particulares.

La información que buscamos obtener se circunscribe a varios ámbitos. Por un lado, nos interesa conocer esa inclusión laboral tanto en sí misma como en relación con el currículo, esto es, saber cómo afecta el currículo de las enseñanzas de conservatorio en la preparación para el mundo laboral y de esa forma, tener una mejor información para adaptarlo o mejorarlo desde el propio centro y en la medida de nuestras posibilidades. Con el conocimiento que pretendemos generar, queremos mejorar la función académica y cultural que desempeñan unos centros, algunos ya centenarios como es el caso del Real Conservatorio Superior de Música de Granada, que cuentan con buena consideración dentro de la sociedad y que queremos contribuir a que ese papel sea todavía más actual y relevante. Un conocimiento más profundo del aspecto que traemos a primer plano, podría dar lugar a centros de mayor calidad.

Está también entre nuestros fines, el tratar de conseguir que los estudiantes que se formen en los conservatorios sean unos profesionales lo más completos posible. Queremos aportar un valor extra a la formación artística de máximo nivel que reciben los estudiantes de conservatorio, por medio de una información de carácter más práctico pero que pueda ayudar a consolidar sus carreras, ya sean eminentemente artísticas o de otro tipo.

Por último, queremos indagar sobre cómo se puede vivir de la profesión a la que se accede mediante el título superior de música, y de esta forma, ayudar a los jóvenes profesionales de conservatorio, a los estudiantes actuales y a los próximos estudiantes a tomar sus decisiones laborales para el futuro.

Contamos además con la ventaja de que el que realiza el presente estudio es profesor de uno de estos centros desde hace ya un tiempo considerable y conoce con detalle el funcionamiento interno de los conservatorios superiores.

La tesis se encuadra dentro del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación, un proyecto llevado en conjunción con las Universidades de Sevilla, Huelva, y Cádiz, además de la Universidad de Málaga. Dicho proyecto ha sido galardonado con el *Premio AUIP a la calidad del doctorado en Iberoamérica* en su 11ª edición de 2022. Es un programa de doctorado que acepta trabajos de naturaleza interdisciplinar.

Por sus especiales características ha sido dirigida por doctores que pertenecen a departamentos diferentes de la Universidad de Málaga como han sido el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y el departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de las Facultades de Educación y Comunicación respectivamente, de la Universidad de Málaga. Han sido sus tutores Dña. Ana María Díaz Olaya y D. Francisco Javier Ruiz del Olmo, profesores titulares en los departamentos previamente citados.

Bajo el título ***La incorporación al mercado laboral de los egresados de los conservatorios de música en España. El caso del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada***, la presente tesis pone su foco de interés en la problemática del paso al mercado laboral de los estudiantes de un conservatorio superior de música en España como es el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada.

Este trabajo ya ha dado sus frutos que se han materializado en la publicación de dos artículos al respecto:

- Jiménez Pérez, M. A.; Ruiz del Olmo, F. J. (2019). La incorporación al mercado laboral de los egresados de conservatorio. Un estudio de caso de los titulados de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Granada, España. AV Notas, n. 8 (Diciembre), 93-108.

- Jiménez-Pérez, M. & Díaz-Olaya, A. (2021) Presence and Performance of Women in Higher Music Studies in Spain. Open Journal of Social Sciences, 9, 455-469. doi: 10.4236/jss.2021.95025.

Justificación

Son diversos los motivos que han llevado a la realización del presente trabajo. Todos tienen como hilo conductor la propia trayectoria profesional del que suscribe estas líneas y la responsabilidad que tenemos frente a los estudiantes, al propio centro y a la sociedad en general.

En 2004 llegó a nuestro conocimiento el Proyecto Polifonía, que se realizaba en diferentes países y que pretendía estudiar el desempeño de los centros superiores de música en el contexto europeo. Esas primeras noticias de dicho proyecto nos fueron introduciendo en un nuevo escenario que se estaba formando a raíz de todas esas nuevas preocupaciones que empezaban a surgir derivadas de la inclusión en el EEES y la recién promulgada LOE. A partir de ese instante, inquietudes e intereses que estaban en un segundo plano, pasaban a tener una especial relevancia para nosotros. Era el caso de la preocupación por la empleabilidad que ya en los primeros años de la década del 2000 nos habían llevado a estar muy activos participando en grupos de trabajo y estudios de carácter interno en el centro que abordaban ese aspecto, aunque no fuese con el rigor deseado.

Un poco más tarde, vendrían los nuevos cambios en los que empezaba a aparecer la investigación como una nueva característica que debían incorporar las enseñanzas y a la que los docentes debíamos adaptarnos en tanto miembros del EEES y profesionales de un centro de enseñanza superior. Ese nuevo reto lo asumimos también muy pronto y con mucho entusiasmo de forma que nos llevaría a realizar nuestros estudios en los diferentes programas de máster e iniciarnos en programas de doctorado como el que pertenecemos y desde el que hemos llevado adelante la presente tesis doctoral.

A raíz de aquí y, en cierto modo, viendo esas preocupaciones e intereses que nos han estado rondando durante estos años, hemos querido canalizarlos a través de un trabajo que pudiese aportar unos resultados que fuesen valiosos desde nuestra perspectiva como nuevos investigadores y de docentes preocupados por la formación y preparación de los alumnos. El abordar el acceso al mercado laboral de los estudiantes era un tema ideal para nosotros, por esta preocupación sobre su evolución posterior y por ser además una temática muy poco estudiada. Por tanto, al decidimos a abordar un trabajo como este, nos metíamos de lleno en el nuevo paradigma donde la investigación formaba parte de

nuestro trabajo diario y donde, además, esa investigación podría dar unos frutos que ayudasen a mejorar nuestro entorno profesional, en este caso, el del RCSMVE.

Además, al enfrentarnos con este desafío de la falta de recursos del centro, éramos conscientes de que teníamos cierta responsabilidad, por lo que nos convertíamos en los actores más adecuados para llevarlo a cabo, por nuestra relación con el conservatorio y por la experiencia acumulada en estos estudios a lo largo de ya tantos años. Parte de esa responsabilidad consistía en tratar de ofrecer tanto a los estudiantes que habían terminado como a los que estuviesen en activo, una información que creíamos muy importante para su futuro laboral.

Con la realización de la presente tesis vemos colmada esa aspiración inicial esperando que pueda ser de ayuda a los estudiantes del RCSMVE de Granada y de otros tantos similares en España. Tras la realización del trabajo, nos han surgido multitud de nuevas propuestas y líneas de investigación que queremos dejar abiertas a nuevos investigadores que continúen este estudio o estudios similares, sin descartar que seamos nosotros mismos los que, en un futuro próximo, sigamos tratando de aportar más conocimiento a esta problemática.

Pertinencia

Como ya se ha comentado, creemos que este estudio llega en un momento muy oportuno lo que hace que sea más relevante y sus resultados cobren mayor interés. Es oportuno en tanto en cuanto muestra un camino a investigadores nóveles de los conservatorios, que al igual que nosotros, no hace mucho que se han incorporado a esta dinámica, tratando de sacar a la luz más información sobre un aspecto que puede ser útil seguir o simplemente, como un ejemplo de trabajo de investigación en un centro y que puede servir de modelo o punto de partida para otros trabajos. Así pues, pertenecemos a estas primeras generaciones de profesionales de los conservatorios que inician esta tarea. Tenemos especial interés en ir explorando nuevas temáticas y metodologías que puedan ser de utilidad para los conservatorios de música, esperando que sean los próximos profesionales los que, conforme pasa el tiempo, vayan perfilando más claramente los caminos más adecuados para nuestra disciplina.

En este sentido, creemos firmemente que, el investigar sobre los propios conservatorios, debe de ser una prioridad para los integrantes de los centros y que ayude a mejorar y consolidar las enseñanzas que allí se cursan. Nuestra aportación va en esa dirección.

Creemos también que es muy pertinente la temática de nuestro estudio ya que está relacionada con una de las directrices del Proceso de Bolonia y el EEES, en la medida que se aborda un ámbito como es la de la empleabilidad. Con el presente trabajo, queremos hacer nuestra modesta aportación sobre este aspecto en nuestra disciplina, al igual que hacen las diversas universidades en su ámbito de actuación, con la salvedad de que no tenemos ni los mismos medios ni los mismos recursos que éstas. Pero ante esta carencia de recursos, podemos aprovechar nuestras investigaciones para suplir esas faltas.

Creemos además que es oportuno nuestro estudio cuando consideramos el momento en el que llega. Es un momento en el que los índices de desempleo están siendo muy elevados, y al que se le ha sumado la situación derivada de la crisis sanitaria originada por el COVID 19. El disponer de una información como la que aporta la presente tesis, puede ser por tanto de ayuda en estos momentos difíciles.

Es también oportuno nuestro trabajo porque ha salido a la luz cuando cobra más fuerza el debate en torno a los estudios de tercer ciclo en los conservatorios. Se están empezando a perfilar los nuevos programas de máster que en breve se van a realizar en los conservatorios y con la vista puesta en la posibilidad de la realización de los doctorados correspondientes un poco más adelante. Por medio de este trabajo, no solo damos un ejemplo de un tipo de investigación que se puede hacer en los centros, como ya sugeríamos anteriormente, sino que además aportamos una información que puede ser valiosa para ayudar a diseñar y preparar con más acierto dichos programas.

Por último, es oportuno nuestro trabajo cuando consideramos el debate que se lleva produciendo durante estos últimos años sobre la integración o no de los conservatorios en la universidad y la consecución de un estatus similar.

Recursos disponibles para esta investigación

La realización final y las características de este trabajo han estado fuertemente condicionados por los recursos con los que hemos podido contar para el desarrollo de la investigación. Hemos sido conscientes desde el principio de la dificultad de realización de parte del trabajo, por las limitaciones que tiene un centro como el RCSMVE de Granada, en cuanto a infraestructura y personal, para poder realizar un seguimiento efectivo de los alumnos egresados. Aun así, la colaboración del centro en el presente estudio ha sido decisiva. Con antelación a la realización del estudio, se informó y se pidió permiso a la dirección del centro del proyecto que se quería emprender. Una vez conseguida la autorización, el centro nos facilitó la consulta de los archivos informáticos gracias a la cual se pudo enviar un correo instando a la participación en el estudio a los alumnos que habían terminado sus estudios en el centro y de los que se tenían sus datos.

Los datos de los alumnos se almacenaban en dos plataformas informáticas diferentes. La primera de ellas era la aplicación CODEX, un programa informático de la empresa Dial, S.L. dedicado a la gestión administrativa del conservatorio y que permitía al RCSMVE llevar una gestión razonablemente eficiente del alumnado. Este programa fue sustituido por la plataforma SÉNECA, el sistema de gestión de centros educativos que utiliza en la actualidad la Junta de Andalucía para todos sus centros. Dicho programa tardó bastante tiempo en ser realmente operativo para los conservatorios debido a las características peculiares de éstos, en cuestión de organización y funcionamiento que los hace diferentes de los centros de primaria y secundaria, mucho más numerosos. Los datos contenidos en las dos plataformas se organizaban de forma diferente y éramos conscientes de que esto suponía una dificultad añadida. Sin embargo, el poder acceder a esos datos era fundamental para la realización del trabajo. El centro no podía dedicar a su personal administrativo a realizar esta tarea y nos correspondió a nosotros el realizarla.

A nivel institucional, junto al RCSMVE, ha sido muy valioso el soporte que ha prestado la Universidad de Málaga, no solo por la tutorización del presente trabajo encuadrado en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación, sino porque además, nos

ha permitido la utilización de recursos de gran valor para nosotros, como el caso de la Biblioteca de la Universidad de Málaga, ya fuese de forma presencial o telemática.

El resto de recursos ha corrido por nuestra cuenta. Especialmente valioso ha sido el tiempo que hemos podido dedicar de nuestros quehaceres profesionales y familiares a la realización del estudio, análisis de los datos, confección de resultados y redacción. La limitación de este tiempo ha llevado a que la confección del presente trabajo se haya demorado más tiempo del que deseábamos.

También ha sido exclusiva de nuestra parte la distribución de las encuestas, así como la recolección y tratamiento informático de los datos.

Los programas informáticos usados han sido varios. *Word* es el procesador de textos que hemos usado para la escritura del presente documento junto al resto de documentos y textos que nos han sido necesarios para la confección y realización del estudio. Para el tratamiento numérico, estadístico y realización de tablas y gráficos se han usado los programas *Excel* y *SPSS*. *Excel* es la conocida hoja de cálculo diseñada por *Microsoft* al igual que el procesador de textos anteriormente citado y es una herramienta que permite un tratamiento ágil y muy potente de los datos numéricos. Cuenta además con la versatilidad de poder exportar los datos directamente a *Word*. Por otra parte, *SPSS* es un programa diseñado por *IBM* que desde hace ya bastante tiempo es el referente de los programas de cálculo estadístico que se usan en ciencias sociales y aplicadas. Ambos programas han sido de gran utilidad para afrontar un estudio como este, con una fuerte naturaleza cuantitativa.

Para el tratamiento cualitativo de los datos se ha usado *Atlas.ti*. Se trata de un programa referente dentro de la investigación cualitativa, especialmente usado para desentrañar y analizar de una forma sistemática los datos desestructurados que figuran en textos y otros documentos más o menos complejos.

Mendeley es el programa que se ha utilizado para el tratamiento y gestión de las citas bibliográficas y para la confección de las referencias bibliográficas. El programa *Mindjet Manager* es un gestor de mapas de ideas que ha sido también empleado como ayuda para la realización del presente trabajo. Se trata de un programa que de forma

gráfica permite organizar información de una forma más o menos jerárquica y establecer relaciones entre las diferentes ideas o elementos.

Todos los archivos y documentos que se han ido generando se han guardado convenientemente en la plataforma *Dropbox*, un conocido sistema de almacenamiento en la *nube* que permite sincronizar y mantener la integridad de ficheros almacenados de forma remota, como medio para proteger su seguridad y para permitir su acceso desde diferentes dispositivos.

Se ha usado *Google Forms* para la confección y distribución de los cuestionarios que se pasaron a los alumnos egresados y, ligado a esto, se creó a tal efecto la cuenta de correo en *Google Mail*, que aparecía bajo el nombre de encuestavictoriaeugenia@gmail.com y que nos permitió comunicarnos con los alumnos y recibir las diferentes respuestas.

También se han usado redes sociales como *Facebook* para poder contactar con el máximo número de alumnos egresados del centro y susceptibles de poder participar en el estudio.

Estructura de la tesis

Una vez hecha esta introducción, pasamos a presentar el trabajo de investigación que constituye esta tesis.

El capítulo 2 comienza con un estado de la cuestión que recoge el marco teórico en el que se circunscribe esta investigación. A partir de ahí, se comienza describiendo nuestro objeto de estudio, el RCSMVE de Granada, un conservatorio ya centenario, a través de un recorrido histórico y una visión actual de éste. Las características de la legislación que le atañen, son también presentadas. Tras esto se presentan algunas de las características de los músicos en la actualidad y del mercado laboral en el que se integran. De igual forma, es interesante para nuestro trabajo el contextualizar las prácticas culturales y musicales en la España de comienzos del siglo XXI. Se añade una semblanza de las características de los músicos en la actualidad y las del mercado laboral en el mundo de la música. También es necesario para lo que nos atañe, hacer referencia a las prácticas culturales y musicales en la España de comienzos del siglo

XXI. A partir de ahí se enumeran diversos problemas a los que se enfrentan los músicos en sus quehaceres profesionales y se pone de relieve las dificultades existentes para hacer un seguimiento efectivo de los artistas en el mercado laboral al igual que otros problemas como el excesivo número de artistas o los ingresos reducidos que perciben dichos profesionales. Se sigue el capítulo mostrando cómo la precariedad y la incertidumbre aparecen como unos de los problemas más habituales a los que hacen frente los artistas. Es también interesante conocer el término compensación que permite mostrar qué incentivos tienen estos individuos para mantenerse en activo y también se exponen algunas estrategias que siguen los músicos para tener un mejor acomodo dentro del mercado laboral. Además, se exponen los que han sido trabajos propios de los músicos en los últimos años y se señalan algunas de las características de la profesión de músico en España. Tras todo esto, se exponen algunas de las sugerencias que aparecen en la literatura de cómo se pueden adaptar los centros superiores de enseñanzas musicales a este nuevo escenario. Se presentan también varias de las tendencias que se plantean para los conservatorios en el futuro, las características actuales de la preparación musical, la importancia de la incorporación de nuevos estilos musicales en la formación del músico y las reformas que se están haciendo en países de nuestro entorno junto a la importancia de realizar un seguimiento de la vida profesional de los alumnos una vez que terminan sus estudios.

El capítulo 3 aborda el planteamiento metodológico del trabajo. Es en ese momento cuando se enuncia la finalidad del estudio, las preguntas de investigación que motivan el trabajo y las hipótesis de trabajo.

A partir de ahí se establecen una serie de objetivos que se buscan alcanzar por medio de la presente tesis y se describe con detalle la metodología que se va a usar para lograr el cumplimiento de los objetivos. Se plantea el realizar el estudio que, partiendo de una toma de datos de los propios alumnos afectados, nos lleve a describir dicha población y a tratar de analizar con detalle sus características. Para ello utilizaremos procedimientos de análisis estadístico descriptivo y bivalente y se describe con detalle el procedimiento que se ha seguido para la toma de datos.

El capítulo 4 es el dedicado a exponer los resultados del estudio. Dichos resultados se van a agrupar en dos apartados que se corresponden con cada uno de los procedimientos

estadísticos utilizados y se recogen de esa forma bajo los títulos de estadística descriptiva y estadística bivariante. A su vez, cada uno de estos apartados se va recorriendo con el orden en el que aparecían los datos en la encuesta y que se estructuraban en cuatro bloques. El primer bloque hace referencia a las características personales y académicas de los estudiantes, el bloque número 2 se centra en el empleo y recoge todas las respuestas que tienen que ver con él. Continuamos con el bloque número 3 que reúne las expectativas de los estudiantes para terminar con un cuarto bloque que hace referencia a las competencias básicas de la Unión Europea. Tras exponer resultados, se someterán a discusión y ésta quedará expuesta en un apartado con igual nombre haciendo el mismo seguimiento a través de los datos que acabamos de exponer.

De igual forma, se muestran los resultados de la estadística descriptiva correspondientes a cada uno de los bloques. Igualmente se hace lo propio con lo referente a la estadística bivariante y se recoge con el mismo orden para realizar la discusión de los resultados.

El capítulo 5 está dedicado a recoger las conclusiones más relevantes del trabajo. Así, siguiendo el mismo orden que ya se ha mencionado para la exposición de los resultados, se han expuesto las conclusiones más relevantes que hacen referencia a los bloques 1, 2, 3 y 4. Seguidamente se ha mostrado que la tesis ha dado respuesta a las preguntas que se formularon inicialmente. De igual forma, se ha presentado el contraste de las hipótesis iniciales.

El capítulo continúa con la revisión del cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados. Tras eso, se han expuesto las principales limitaciones que han marcado el desarrollo del estudio y de sus resultados y se ha mostrado lo que pueden ser las aplicaciones del presente trabajo.

El capítulo finaliza con el epígrafe de futuras líneas de investigación en el que se plantean diversas posibilidades que pretenden abrir nuevas vías para completar y ampliar el presente estudio.

Para terminar, el capítulo 6 recoge las referencias bibliográficas que han posibilitado la realización del trabajo y, el capítulo 7, recoge los diferentes anexos que ayudan a fundamentar y consolidar el estudio. Por el tamaño considerable de este anexo, se

entrega en un volumen aparte de forma que permita ir accediendo a las diferentes tablas y gráficos de una forma independiente, conforme se van leyendo los resultados de la investigación.

Recomendamos una lectura secuencial del trabajo, si bien el capítulo 2 se puede leer tanto al principio como al final del texto.

2. Capítulo 2. Marco teórico.

Estado de la cuestión

Para conocer la historia del conservatorio de Granada, es un trabajo de referencia obligatoria el de Cámara (2011, 2012, 2014, 2016, 2018, 2019) ya que hace un exhaustivo análisis de la trayectoria de un centro ya centenario. Un buen complemento de estos textos es el de Robledo (2002) donde se aborda la creación de los primeros conservatorios en España. Para conocer con detalle datos como la matriculación de los centros, contamos con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2017) o los libros de actas de un centro como el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada. La diferente normativa que regula el funcionamiento de los centros está recogida en el Boletín Oficial del Estado (BOE) y, para el caso de centros andaluces, en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA). La web del RCSMVE puede ser de utilidad ya que reúne la pertinente a los estudios superiores.

Para hacernos una idea de la evolución histórica en cuanto a la legislación de música se refiere, son de gran utilidad los trabajos de Sarget (2004), Moya et al. (2016) y Pérez (1993). Los planes de estudios de música ya más recientes se desarrollan en la bibliografía legislativa más actual y son también analizados en trabajos como los de Bújez (2007) o Lucas (2011). Por su parte, Lemes (2012) amplía el análisis conectando las enseñanzas actuales con las del pasado. La ley educativa vigente en el momento de redacción del presente trabajo, junto a las consecuencias que se van a derivar de la entrada de los conservatorios superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es abordada por textos legislativos como el de la Commission (2018) junto a la aportación de autores como Pliego (2014) o Vieites (2016).

De especial interés va a ser la relación de los conservatorios con la universidad junto a la posibilidad de integrarse en ésta. Son aquí de especial interés los trabajos de Téllez (1997), Cañellas (2009) o Embid (2000). Un aspecto novedoso para los centros de enseñanzas artísticas superiores va a ser la incorporación de la investigación en los conservatorios y para ello van a ser textos de una gran relevancia los de Harrison y Dwyer (2015), Pliego (2014) o Cid (2012).

Muy importante para el tema que nos ocupa va a ser la idea que tenemos actualmente del papel de la música en la sociedad. Si nos centramos en la problemática de los estudios de conservatorio y el peso de la tradición en ellos, son trabajos a tener en cuenta los de Baricco (2016), Vilar (2008), Munnelly (2017) y el de Bennett et al. (2016).

De igual modo, la tutorización y orientación son aspectos que nos interesan para nuestro estudio. En el caso concreto de los conservatorios superiores, es abordado por Ponce y Lago (2014), Bellver (2017), Parkes y Jones (2011), Gaunt et al. (2012), Hillman (2018), Carey y Lebler (2012) o Dobrow y Tosti-Kharas (2012).

Por otra parte, los rasgos personales de los alumnos van a ser otro de los aspectos de mucho interés para nuestro propósito. Si atendemos a factores como la motivación del alumnado o la vocación para los estudios, son de referencia los trabajos de Hargreaves et al. (2012), Mangset et al. (2018), Adenot (2010) o Dobrow (2013). La influencia del género como variable que marca diferencias en los estudios de música, es analizado por Coulangeon et al. (2005), Ramos (2010), Ravet y Coulangeon (2003), Alper y Wassall (2006), Teague y Smith (2015), Bonneville-Roussy et al. (2017), Pizarro (2010), Pégourdie (2015), O'Neill y Boultona (1996) o Kok et al. (2017). Estos autores muestran esas características que diferencian a hombres y mujeres que van desde la diferente elección del instrumento a las diferentes actitudes frente a la interpretación, pasando por otros tantos aspectos. Otros rasgos personales de interés para nuestro propósito como la elección del instrumento o las características que son propias de las diferentes familias de instrumentos, han sido analizadas por Ponce y Lago (2014), Vilar (2008) y Pégourdie (2015). El abandono de los estudios es otro aspecto que está presente en los estudios musicales y para ello, el trabajo de Lorenzo y Escandell (2003) es un texto que hay que tener en consideración.

Aparte de las anteriores, un par de características que nos pueden ayudar a comprender con mayor detalle la naturaleza de los estudios superiores de música, son la singularidad de las clases individuales y el componente de salud física y mental presente en los estudiantes. Sobre el primero, son fundamentales los trabajos de Gaunt (2004), Gaunt (2007), Carey y Grant (2015) o Rumiantsev et al. (2019). El segundo aspecto es

estudiado por Kok et al. (2016), Fishbein et al. (1988), Williamon y Thompson (2006), Willis et al. (2019), Pecen et al. (2016) o Pecen et al. (2018).

Con los textos anteriores nos podemos hacer una idea mucho más fidedigna de lo que son los estudios superiores y sus características.

Llegados a este punto, nos va a ser interesante conocer cuáles son los aspectos de los músicos más relacionados con el mundo laboral.

Uno de esos primeros aspectos es entender las peculiaridades que presentan los músicos a nivel laboral. Trabajos de referencia para ello son los de Bennet (2008), Coker y Renshaw (2002) o Vilar (2008). En este sentido, un concepto que nos aparece como importante para los nuevos perfiles laborales va a ser el de las carreras portfolio. Es abordado por Munnelly (2017), Bartleet et al. (2012), Myers (2007), Menger y Gurgand (1996), Hillman (2018) o Lindström (2016).

Para entender con más profundidad los trabajos que realizan los músicos es necesario también conocer cuáles son las competencias más útiles para integrarse con éxito en el mercado laboral. En esta línea, los trabajos de Fernández-Salineró (2006), López (2016), Voogt y Pareja (2010), Creech et al. (2008), Bartleet et al. (2012), Gaunt et al. (2012), Vilar (2008), Hillman (2018), Munnelly (2017), Pecen et al. (2018), Machillot (2018), Jeong et al. (2017), Beckman (2005), Bennett et al. (2016) son útiles para comprender el concepto de competencia y su aplicación dentro del campo de la música.

Por otra parte, los problemas de acceso al mercado laboral y la empleabilidad son abordados por Bennett (2016), Creech et al. (2008) o Pérez et al. (2018), mientras que las salidas laborales son estudiadas por Brook y Fostaty (2019), Ponce y Lago (2014). La idea de éxito en los estudios es tratada con detalle por Menger y Gurgand (1996), Munnelly (2017), Hillman (2018) o Perkins (2013).

Encontramos también trabajos que analizan la profesión como docente. Destacamos entre ellos los de Fernández (2012), Parkes y Jones (2011) o Liertz (2007).

Para completar la literatura que puede ser relevante para nuestro estudio, es necesario abordar las características del mercado laboral al que se enfrentan los músicos. El trabajo de Ariño y Llopis (2017) es de referencia para entender las prácticas culturales

en España a comienzos del nuevo siglo. Este texto se complementa con los de Hormigos (2008) o IFPI (2019).

Un problema como es el de hacer un seguimiento a los artistas dentro del mercado laboral es analizado por Bridgstock et al. (2015), Throsby y Hollister (2003) o Menger (2006). Por su parte, Daniel y Johnstone (2017), Alper y Wassall (2006), Mangset et al. (2018), Munnelly (2017) o VanWaeyenberghe (2013) son textos que nos ayudan a comprender la problemática del exceso de artistas dentro del mercado laboral.

Son interesantes también para la presente tesis de doctorado los textos de Menger (2006), Alper y Wassall (2006) o Mangset et al. (2018) sobre los ingresos económicos de los artistas. En esta línea, otros problemas a los que hacen frente los artistas como la situación de precariedad e incertidumbre son estudiados por autores como Mora (2005), Guadarrama (2014), Guadarrama (2017), Menger (2006), Alper y Wassall (2006) o Bille y Jensen (2018). Y si ponemos el foco de atención en los incentivos no económicos que se reciben dentro de las profesiones artísticas, son de gran utilidad los textos de autores como Menger (2006) o Guadarrama (2011) y, de igual modo, para conocer mejor las estrategias que utilizan los músicos para desenvolverse en el mundo del trabajo, los de Menger (2006), Menger y Gurgand (1996), Mangset et al. (2018), Coker y Renshaw (2002), Guadarrama (2014), Machillot (2018), Bennett (2010) o Lindström (2016).

Los trabajos considerados como más habituales para los músicos, son abordados en estudios como los de Coker y Renshaw (2002), Machillot (2018), Vicente y Aróstegui (2003). Y, en concreto, el trabajo como músico en España es tratado por Rodríguez (2002), Ponce y Lago (2014) o Sobrino (2009).

Un trabajo que va a ser muy importante para nuestro estudio y que nos permite conocer lo que sucede a nivel laboral en la universidad es el de Luque et al. (2014) en el que se estudia el desempeño laboral de los egresados de la Universidad de Granada.

Son también pertinentes para nuestro propósito las investigaciones que nos aportan una valiosa información de cómo están resolviendo los centros musicales superiores los problemas de acceso al mercado laboral. Para ello son de utilidad los textos de Creech et al. (2008), Teague y Smith (2015) o Minors et al. (2017).

El incluir estilos diferentes al clásico, es también una tendencia que aparece en los centros educativos como forma de preparar mejor a los alumnos. Ese es un tema que aparece tratado en textos como los de Coker y Renshaw (2002), Campbell et al. (2014), Brook y Fostaty (2019) o Creech et al. (2008).

De la misma manera, la reforma del currículo es un tema interesante que es estudiado por Lindström (2016), Liertz (2007), Brook y Fostaty (2019), Campbell et al. (2014), Hillman (2018), Rumiantsev et al. (2019) o Myers (2016).

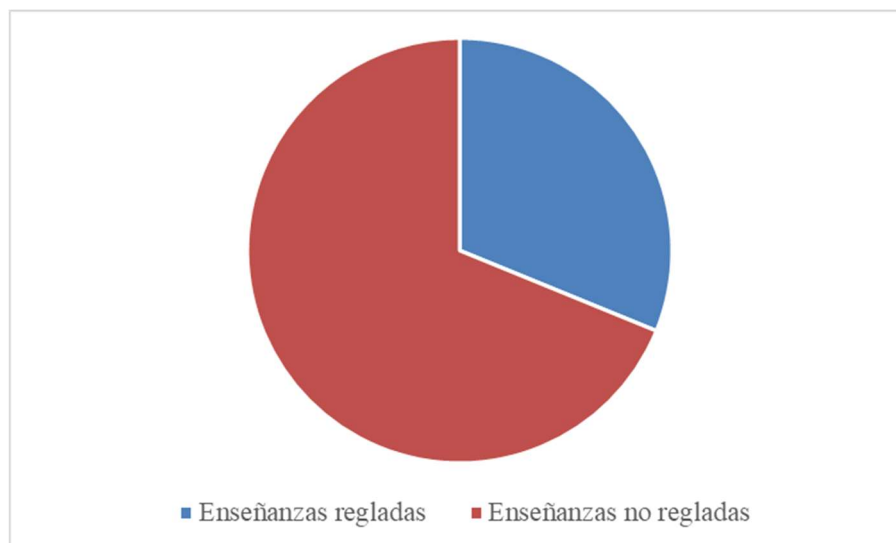
Cerramos esta revisión de la literatura incluyendo unos textos que abordan las reformas que se están realizando en otros países, incluyendo el seguimiento continuo de los alumnos y que son recogidas en Liertz (2007), Lebler et al. (2009), Gaunt (2007), Teague y Smith (2015), Coker y Renshaw (2002), Bellver (2017) o Creech et al. (2008).

Los conservatorios superiores en España

Los conservatorios superiores son los centros que imparten los estudios superiores de música con los que se culmina una carrera de catorce años a lo largo de los ciclos elemental o de enseñanzas básicas, medio o enseñanzas profesionales y superior. Dichos centros comparten una parte del currículo que es común a toda España y tienen otra parte que es desarrollada por cada comunidad autónoma que recoge las peculiaridades de dicha comunidad y las características propias del centro.

En el curso 2019/20 un total de 322.642 alumnos cursó algún tipo de enseñanzas musicales en España ya fueran regladas o no regladas. La siguiente figura recoge la proporción de estudiantes que realizaron una u otra modalidad

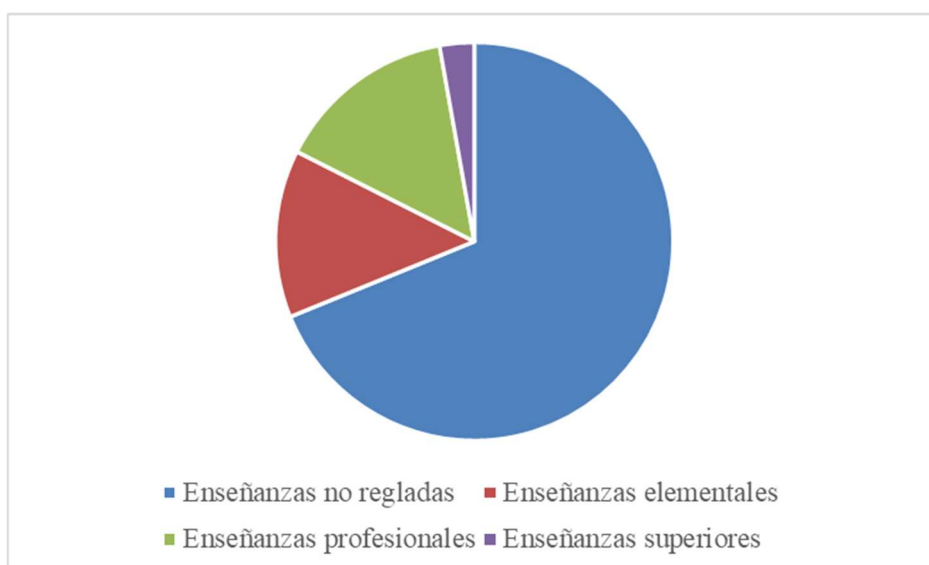
Figura 2.1.
Distribución enseñanzas musicales en España



Fuente: (MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2018)

De todos estos estudiantes, sólo una pequeña proporción es la que corresponde a los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores. Un total de 9.050 alumnos cursó dichas enseñanzas en alguno de los centros españoles. Esta pequeña proporción queda muy evidenciada en la siguiente figura

Figura 2.2.
Proporción de estudiantes en los diferentes tipos de enseñanza musical



Fuente: (MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2018)

En España hay actualmente 22 centros que imparten dichas enseñanzas y que expiden las correspondientes titulaciones. Son los siguientes:

- Conservatorio Superior de Música de BADAJOZ
- Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares
- Conservatorio Superior de Música del Liceo. BARCELONA
- Conservatorio Superior Municipal de Música. BARCELONA
- Escuela Superior de Música de Cataluña. BARCELONA
- Conservatorio Superior de Música. CASTELLÓN
- Conservatorio Superior de Música. CÓRDOBA
- Conservatorio Superior de Música. LA CORUÑA
- Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia. GRANADA
- Real Conservatorio Superior de Música. MADRID
- Conservatorio Superior de Música. MÁLAGA
- Conservatorio Superior de Música Óscar Esplá. ALICANTE
- Conservatorio Superior de Música. MURCIA
- Conservatorio Superior de Música. Pamplona NAVARRA
- Conservatorio Superior de Música Eduardo Martínez Torner. OVIEDO
- Conservatorio Superior de Música LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
- Conservatorio Superior de Música. SALAMANCA
- Centro Superior de Música del País Vasco Musikene
- Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo. SEVILLA
- Conservatorio Superior de Música. SANTA CRUZ DE TENERIFE
- Conservatorio Superior de Música. VALENCIA
- Conservatorio Superior de Música. VIGO (Pontevedra)
- Conservatorio Superior de Música de Aragón. ZARAGOZA

Los antecesores del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada

El Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada cuenta con una dilatada trayectoria en la formación musical de Granada. Su recorrido histórico está perfectamente recogido en el minucioso y excelente trabajo de (Cámara, 2011) que hace un análisis exhaustivo de las diferentes etapas por las que ha pasado el centro, atendiendo a los aspectos más relevantes como la organización y funcionamiento, la actividad académica, etc.

El buscar lo que podrían ser los antecedentes de la educación musical en Granada, nos hace remontarnos hasta el siglo XIX, momento en el que empiezan a establecerse las primeras instituciones musicales en la ciudad. Anteriormente el interés por el aprendizaje musical en España, al igual que en el resto de países de Europa, va a venir aparejado al ascenso de la burguesía.

La tradición musical en la Granada de principios de siglo XIX va a ser grande y se pueden rastrear sus antecedentes tanto en la música religiosa, como en la popular y la culta. (Valladar, 1922, p. 71) habla de cómo la música se convierte en un fenómeno que forma parte de manera habitual en los salones aristocráticos y en las tertulias de la clase media.

Ese interés por la música se va a ver reflejado en la creación de diferentes centros o entidades que por primera vez se van a encargar de la enseñanza musical, al margen de las instituciones eclesiásticas que eran las que tradicionalmente desempeñaban esa labor.

Uno de esos primeros centros, va a ser la Real Maestranza de Caballería que se fundó en 1686, y que aparte de la organización de festejos ecuestres, tenía el encargo de poder crear instituciones educativas para los socios de la organización. Entre las iniciativas que planteó figura una que no llegó a materializarse y que fue la de impartir en 1817 una formación académica que contemplaba “el aprendizaje de habilidades propias de la nobleza como esgrima, equitación o música” (Arias, 1988, p. 152).

En el año 1775, nacía la Sociedad Económica de Amigos del País, institución no estatal y creada por el impulso dado por Pedro Rodríguez de Campomanes a la creación de

estos institutos en noviembre de 1774. El objetivo de estas sociedades era promover el desarrollo del país, en aspectos como el económico o el cultural en un ambiente con marcada influencia ilustrada. En 1891 se crea la Escuela de Música de la Sociedad de Amigos del País estando a cargo de ella D. Emilio Rosales que, aunque no era músico profesional, estaba bien considerado en los ambientes musicales. Como recoge Cámara (2011, p. 322) citando el Reglamento Orgánico aprobado en el acta de 7 de Septiembre de 1917, su objeto será la “enseñanza de la música en sus ramas más importantes para la mujer, como son: Solfeo, Piano, Violín, Canto Coral y Armonía con sujeción a los Programas oficiales del Conservatorio de Madrid”.

En 1887 se aprueba la escuela de música que se constituye en el seno de la Real Academia de Bellas Artes “Nuestra Sra. De las Angustias” de Granada. La Real Academia tiene como fines el promover y cultivar la pintura, la escultura, la arquitectura, la música, y cualquier otra manifestación de las artes y va a ser el resultado de la evolución de la Escuela de Bellas Artes, fundada en el año 1777.

Otra entidad que surge a comienzos del siglo XIX sería el Real Liceo de José I de Granada. La institución, fundada en 1809, ofertaba la asignatura de “música aplicada al aprendizaje de cualquier instrumento” (Cámara, 2011, p. 324). En virtud del Real Decreto de 26 de octubre de 1809 se establecía que se crearan liceos en aquellas ciudades que fueran capitales de intendencia. Entre las asignaturas que se podían estudiar figuraba la de música aunque de forma voluntaria (Cámara, 2011, p. 324). Tras un breve funcionamiento y coincidiendo con el abandono por parte de las tropas francesas de su ocupación de la Península, el Liceo José I dejó de prestar servicios.

A éste le sucederá un poco más tarde el Liceo Artístico y Literario que se inaugurará en 1839, bajo la regencia de María Cristina y que desaparecerá a comienzos del siglo XX (Cámara, 2012, p. 6).

Pero como refleja Cámara (2012, p. 6) las dos instituciones que más contribuirán al nacimiento del conservatorio van a ser La Escuela de Canto y Declamación de Isabel II y la Sociedad Filarmónica de Granada.

La Escuela de Canto y Declamación de Isabel II fue aprobada en 1861 por la Dirección General de Instrucción Pública gracias a los desvelos y el interés que puso el barítono

italiano Giorgio Ronconi, que asumió la creación de dicho conservatorio en Granada como una “meta personal la consecución de uno de sus sueños más deseados” (Cámara, 2012, p. 6). Dicha escuela desapareció bien pronto, en el año 1864, ante el cansancio y contrariedad de Ronconi.

La otra institución que fue un referente de la enseñanza musical en el siglo pasado sería la Sociedad Filarmónica de Granada que se fundó en 1906 gracias especialmente a la iniciativa del músico y compositor, Francisco Alonso López. La escuela de música de la sociedad contó con especialidades que iban desde el solfeo y el canto hasta instrumentos como el piano, violín o los de pulso y púa. En 1911 decaería su actividad por la marcha de Francisco Alonso a Madrid y no será hasta 1921 cuando la refundación de la Sociedad Filarmónica de Granada sienta las bases para lo que sería la puesta en funcionamiento en pocos años de un conservatorio.

Como pone de manifiesto Cámara (2012, p. 9), sería en esta nueva etapa de la Sociedad Filarmónica cuando, de manos de la generosidad del aristócrata D. Isidoro Pérez de Herrasti y del trabajo del presidente de la sociedad, D. Emilio Esteban Casares, se impulse definitivamente la creación de un conservatorio en Granada. De esta forma, el 10 de noviembre de 1921, D. Emilio Esteban hace una petición a la Casa Real para que el nuevo conservatorio que está empezando a funcionar tome para más prestigio de la institución el nombre de la esposa del rey Alfonso XIII. Así, tras la autorización en diciembre de 1921 por la Casa Real, el nuevo centro pasa a denominarse Real Conservatorio de Música “Victoria Eugenia” de Granada.

Un siglo de Conservatorio de Granada

A partir de ese momento se hace realidad ese antiguo sueño de Ronconi y Granada cuenta ya con un conservatorio que tendrá, aunque con muchos altibajos y problemas, una presencia continuada en la ciudad hasta el día de hoy.

Uno de esos primeros problemas será el económico, al menos en los orígenes, hasta que en torno a los años 80, sea asumido completamente por el Estado. En estos comienzos serán las donaciones de D. Isidoro Pérez de Herrasti, Conde de Padul y Presidente de la

Junta de Gobierno del conservatorio, las que mantengan económicamente al centro (Cámara, 2013, p. 13).

A nivel académico, esos comienzos van a estar caracterizados por el seguimiento de la reglamentación del Conservatorio de Madrid (Cámara, 2013, p. 8) y el tomar también como referencia las asignaturas de dicho centro. No habrá nada parecido a un diseño curricular ni de especialidades y los títulos que se expidan no tendrán ninguna validez oficial (p. 14).

Otros rasgos que estarán presentes en este comienzo, propios de los estudios y que se mantendrán a lo largo de los años serán la orientación y separación de las asignaturas por sexos. (p. 14) o la modalidad de enseñanza que será oficial, no oficial o libre (p. 14).

Como expresa Cámara (2013)

A nivel curricular, el RCMDG comenzó su singladura ofertando la gran mayoría de asignaturas instrumentales que se podían cursar en el RCMDM (además de las enseñanzas de composición y conjunto, y orfeón), siempre según lo establecido en el RD de 25 de agosto de 1917, a excepción de las de viento-metal (trompa, trompeta y corneta, y trombón de varas y pistones), órgano y armonio. Además, el primer plan de estudios del centro granadino incluía clases de guitarra, bandurria y laúd (p. 13).

En los años sucesivos, el conservatorio empezará a tener un papel muy activo en la sociedad granadina del momento por medio de las veladas y conciertos que organiza el centro tanto en su sede como en otros tantos de la ciudad (Cámara, 2014).

En torno a finales de los 20, la relación con la universidad se empieza a hacer muy frecuente y estrecha. Esta relación será habitual y estará presente en la vida del centro durante un gran número de años. Junto a ese acercamiento a la universidad, la Junta de Patronato, máximo órgano en la gestión del centro, se preocupará cada vez más por buscar el reconocimiento de la validez de los estudios que no se conseguirá hasta finales de los años 40.

Ese contacto tan activo con la ciudad y con las personalidades de ésta, quedará de manifiesto en las diversas tentativas que se hicieron a Manuel de Falla para que

ejerciese la dirección del centro y que no tuvieron buen resultado. En su lugar, sería otro ilustre granadino, Ángel Barrios, el que detente la dirección del centro a partir de 1928.

La Junta de Patronato acusará la baja de su presidente y benefactor, D. Isidoro Pérez de Herrasti que, en 1931, deja su labor al frente de la entidad. Esto conllevaría que se perdiese la principal fuente de ingresos en unos años que además estarían marcados por la inestabilidad en los comienzos de la Segunda República y que haría que el conservatorio entrara en un acusado declive.

D. Francisco Soriano Lapresa será quien asuma la dirección del centro por un periodo muy breve en el que intentó algunas reformas de amplio calado como la unión con la Universidad de Granada “para llevar a cabo, conjuntamente, un proyecto de Teatro clásico y de vanguardia, incluyendo las secciones de Coreografía y Cinematografía” (Cámara, 2015, p. 13).

El rechazo del profesorado a sus reformas motivará que tenga que dimitir en 1932 y que sea sucedido por D. Francisco Gómez Román que, con un talante más conciliador, conseguiría establecer una buena relación con las instituciones granadinas. Es también en este momento cuando, gracias a la aprobación de diferentes reglamentos estatales, el claustro de profesores tendrá mayor influencia en las decisiones que afectan al centro.

Sin embargo, la reducción de actividades artísticas durante el periodo de 1931 a 1936, como los tradicionales actos de apertura de curso, las veladas de Santa Cecilia o los conciertos extraordinarios “dejarán de organizarse, desapareciendo uno de los sellos característicos del Real Conservatorio de Música y Declamación de Granada desde la Regeneración” (Cámara, 2015, p. 14).

Los problemas irán a más de la mano del transcurrir de la Historia y en 1936 las dificultades del centro quedarán patentes en el retraso por el pago del alquiler del local. Por este motivo, el conservatorio se verá obligado a abandonar su sede en la calle Arandas y pedirá acogida en la sede del Centro Artístico y Literario. A esto se le sumará una bajada de las matrículas del alumnado del centro a la mitad de años precedentes por lo que la crisis económica se agravará. La falta de pago afectará incluso al sueldo de los profesores que, durante un tiempo, darán sus clases de forma gratuita.

En 1936, con la llegada de la Guerra Civil, el centro cerrará sus puertas en lo que serán los años más difíciles de la historia del Conservatorio de Granada. En 1937 el centro abrirá sus puertas en su nueva sede en la calle Pavaneras nº9, dentro de un ambiente de poca actividad y acusados problemas económicos. En este periodo, el claustro de profesores tomará todo el control del centro por la fusión de las juntas de Patronato, Directiva y Claustro y por un tiempo dejará en segundo plano un aspecto que siempre fue de interés como va a ser la petición de la validez académica (Cámara, 2016, p. 20)

Gracias al esfuerzo del claustro durante esos años y tras finalizar la Guerra Civil, el conservatorio empezará a salir adelante de nuevo y así, tras unos años de gran sacrificio, la situación se irá normalizando. En 1948 el respaldo definitivo vendrá del reconocimiento de la validez oficial como conservatorio profesional. Esa normativa recoge por primera vez la clasificación de los conservatorios en elementales, profesionales y superiores, siendo el Conservatorio de Madrid el único conservatorio superior de España. Unos años más tarde, en 1952, se separan definitivamente los estudios de Declamación de los de Música, quedando el Conservatorio de Granada dedicado a esto último.

Tras la Guerra Civil, Ángel Barrios traslada a Madrid su domicilio, aunque continuará desempeñando la dirección del centro hasta 1948. Tras la guerra, el conservatorio retomó los contactos con las entidades de la ciudad como es el caso de la Universidad de Granada o la Sociedad Económica de Amigos del País de Granada. En su Junta de Patronato, el conservatorio contará con la participación de personalidades muy representativas del mundo cultural como muestra de la implicación de las instituciones en el centro.

Tras la consecución del reconocimiento oficial, el centro tomará más protagonismo con más actividades artísticas y culturales. En esa dinámica de mayor consolidación, el centro trasladará su sede al local de la Escuela de Magisterio situado en la Gran Vía de Colón. Además, las ayudas serán cada vez mayores como va a ser el caso de las provenientes de la Universidad de Granada o las del Ministerio de Educación Nacional que, en 1949, dotará una partida especial para adquirir fondos para la nueva biblioteca del centro.

A comienzos de los años cincuenta, el conservatorio se pone al corriente de sus deudas (especialmente con la Universidad de Granada) provenientes del difícil periodo anterior. En este momento se empezará a pagar a los profesores de forma trimestral. Como consecuencia de esta etapa de consolidación, se producirá un notable aumento del número de alumnos (Cámara, 2019, p. 17). En este periodo detentará la dirección del centro D. Antonio Marín Ocete, que la compaginará en los primeros años con el cargo de Rector Magnífico de la Universidad de Granada. Esta época de prosperidad quedará reflejada en la visita al centro que hará en 1952 D. Federico Sopena Ibáñez, en ese momento Delegado del Gobierno y en la que expresará su convencimiento de que “era posible crear en Granada el conservatorio más bello de España” (Cámara, 2019, p. 19). En 1960 se producirá el traslado definitivo de la sede a la calle San Jerónimo.

En 1970 se jubila Marín Ocete y es sucedido por Julio Marabotto, que dirigirá el centro hasta el año 1979 en el que dejará el cargo por motivos de salud. Será sustituido por Miguel Carmona López. Bajo la gestión de este último, se concederá en 1980 la incorporación a la administración estatal.

Tras Miguel Carmona López, los sucesivos directores en esta etapa de titularidad pública serán Carmelo Martínez Parrilla (1983-1989), Juan José Pérez Torrecillas (1989-1992), Miguel Quirós Parejo (1992-2002), Francisco González Pastor (2002-2009), Celia Ruiz Bernal (2009-2019) y Francisco Gil Valencia (2019 hasta la actualidad).

El Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada en la actualidad.

El Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada tiene su sede en el número 46 de la calle de San Jerónimo, en pleno centro de Granada, en el que fue Palacio de los Marqueses de Caicedo, una casa señorial de mediados del siglo XVI que se basa en un patio central que distribuye las diferentes estancias a lo largo de dos plantas.

Ilustración 2.1.

Patio del RCSM "Victoria Eugenia" de Granada



Fuente: (Página Web del Real Conservatorio Superior de Música 'Victoria Eugenia' de Granada.

Es hoy día uno de los cinco conservatorios superiores donde se puede aprender música en la Comunidad de Andalucía junto a los de Málaga, Sevilla, Córdoba y desde hace unos pocos años, Jaén. Todos ellos conforman la red de centros de enseñanzas artísticas Superiores que incluye además a los conservatorios superiores de danza, las enseñanzas superiores de arte dramático, las enseñanzas superiores de conservación y restauración de bienes culturales y las enseñanzas superiores de artes plásticas y diseño.

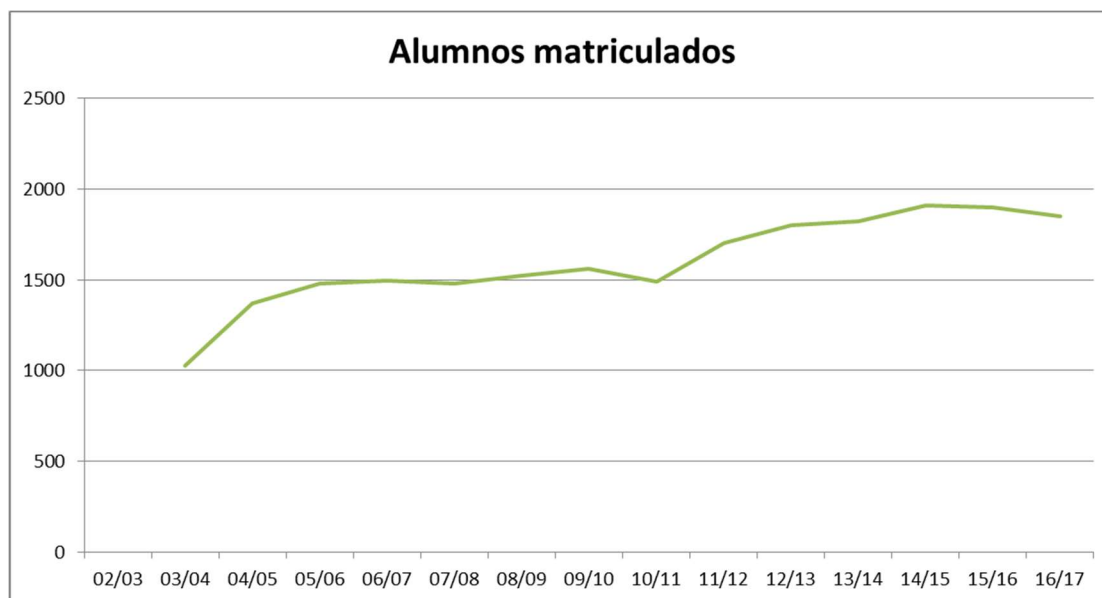
Los conservatorios, se organizan en tres ciclos (elemental, profesional y superior) y en Andalucía se pueden estudiar en un total de 91 centros de los que su gran mayoría (87,9%) son de titularidad pública (*Anuario de Estadísticas Culturales*, 2018, p. 195).

El total de alumnos matriculados el año 2016/2017 en Andalucía ascendió a 27.746, que se repartieron en 16.225 en las enseñanzas elementales, 9.672 en las profesionales y 1.849 en las superiores. Por lo que se puede ver, las enseñanzas superiores de música en España representan el 6.6% del total de las enseñanzas de música. Además, estas enseñanzas son minoritarias respecto al conjunto de la enseñanza obligatoria en sus diferentes niveles. El número de alumnos en las enseñanzas artísticas superiores de

Andalucía viene registrando un suave ascenso en los últimos años (*Anuario de Estadísticas Culturales*, 2018, p. 195) .

Tabla 2.1.

Alumnos matriculados en los conservatorios Superiores de Andalucía.



Elaboración propia.

Según esas mismas fuentes, en los conservatorios andaluces estudian el 21% de la totalidad del alumnado nacional.

Por lo que respecta a Granada, hay que decir que es de los centros más pequeños. Cuenta con unos 500 alumnos que estudian las diferentes especialidades.

El ordenamiento legal que hoy está vigente es la LOE que comenzó a implantarse a lo largo del curso 2011/2012 en sustitución a la LOGSE. Con este sistema y su posterior desarrollo se reconoció al RCSMVE la posibilidad de implantar cuatro especialidades:

- Composición
- Dirección, la especialidad más reciente que comenzó en el curso 2018/2019
- Pedagogía
- Interpretación que a su vez podría dividirse en canto, guitarra, piano o instrumentos sinfónicos.

Las especialidades se articulan en base a una serie de asignaturas troncales, más una serie de asignaturas optativas más un Trabajo Fin de Estudios con el que se completan los 240 créditos que conforman el plan de estudios actual.

Planes de estudio

Actualmente se cursan los estudios conforme al Plan LOE que sustituyó a la antigua LOGSE. La LOE incorpora las cinco especialidades de la LOGSE y que eran Interpretación, Composición, Dirección, Musicología y Pedagogía a las que añadiría las especialidades de Producción y Gestión, Sonología y Flamenco.

El acceso a las enseñanzas superiores de música se hace a través de una prueba de acceso y, tras cursar todos los créditos correspondientes a la especialidad, el alumno obtiene el Título Superior de Música de la especialidad que es, a todos los efectos, equivalente al título de grado de la Universidad.

El (Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2010) establece los créditos mínimos que deben tener las diferentes asignaturas y que son un total de 132 créditos de los 240 créditos de que constituyen la formación superior. Estos créditos mínimos se distribuyen en materias de Formación Básica, de Formación Especializada y a los que se añaden un Trabajo Fin de Estudios. El cómputo total de créditos se realiza atendiendo a esos créditos mínimos que la comunidad andaluza completa hasta alcanzar los 206 en la Especialidad de Composición, 198 en la de Dirección, 216 en la de Flamenco y 202 en las especialidades de Interpretación, Musicología, Pedagogía, Sonología y Producción y Gestión. Cada especialidad debe complementar los 240 créditos con asignaturas optativas del centro. En el caso de la especialidad de Interpretación los créditos mínimos quedan reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 2.2.*Distribución de ECTS mínimos para el Título Superior de Música en Interpretación.*

Distribución de créditos mínimos para interpretación (631/2010 de 14 de mayo)		
Materias de formación Básica (FB) 24 ECTS	Cultura, Pensamiento e Historia	12 ECTS
	Lenguajes y Técnica de la Música	12 ECTS
Materias de Formación Especializada (FE) 102 ECTS	Instrumento/Voz	66 ECTS
	Formación Instrumental Complementaria	24 ECTS
	Música de Conjunto	12 ECTS
Trabajo Fin de Estudios	TFE	6 ECTS

Fuente (Báez, 2019).

Además, cada centro tiene la potestad de establecer una serie de asignaturas optativas que permiten particularizar el currículum. En el caso del RCSMVE de Granada las asignaturas optativas son las que figuran en la siguiente tabla.

Tabla 2.3.*Materias Optativas del curso 2017-2018.*

Asignaturas	ETCS
Armonía	4
Bases psicopedagógicas de la educación musical	4
Composición para bandas sonoras	4
Conciertos didácticos	3
Coro	6
Didáctica de la música	3
Educación auditiva	3
El solista y la orquesta	3
Fundamentos de dirección coral e instrumental Interpretación	4
Fundamentos de etnomusicología	4
Grandes agrupaciones I-II	6
Historia de la Música Española	4
Historia de la Música Ópera	4
Historia y estética del Jazz	4
Idioma extranjero aplicado a la música / Alemán I-II-III-IV	4
Idioma extranjero aplicado a la música / Inglés I-II-III-IV	4
Márquetin On-line	3
Matemáticas básicas para músicos	4
Mindfulness	3
Monografía de compositores I Beethoven	2
Monografía de compositores II Mahler	2
Monografía de compositores III Mujeres compositoras	2
Música de conjunto I-II	6
Música y movimiento	3
Performance	3
Práctica armónica en instrumentos polifónicos	3
Técnicas de estudio y ergonomía	3
Técnicas de grabación	3
Técnicas de investigación musical	4
Tecnología informática aplicada a la música	3

Fuente: Libro de información académica del curso 2017/18 del RCMVE.

Esas asignaturas permiten completar el plan de estudios que siguen los últimos años los alumnos del centro. A modo de ejemplo, el plan de estudios de la especialidad interpretación

Tabla 2.4.*Plan de estudios de la especialidad interpretación (guitarra).*

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN: GUITARRA								
MATERIA	ASIGNATURA	TIPO	CRÉDITOS POR CURSO				Total ECTS	Horas/semana
			1.º	2.º	3.º	4.º		
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	FB	4	4			8	1,5
	Sociología y estética de la música	FB		4			4	1,5
Lenguajes y técnica de la música	Lenguaje y teoría musical	FB	4				4	1,5
	Análisis	FB	4	4			8	1,5
Instrumento/voz	Técnica e interpretación del instrumento/voz	OE	22	22	22	22	88	1,5
	Repertorio con pianista acompañante	OE			3	3	6	1
Música de conjunto	Música de conjunto	OE	6	6			12	3
Formación instrumental complementaria	Música de cámara	OE	6	6	6	6	24	1,5
	Taller de música contemporánea	OE			4		4	1,5
	Repentización y transposición	OE	3	3			6	1
	Acompañamiento	OE			4		4	1,5
	Creatividad e improvisación	OE			3	3	6	1
	Reducción y transcripción	OE				4	4	1,5
	Tablatura	OE			3		3	1,5
	Evolución de la literatura y la técnica de la guitarra	OE			4	4	8	1,5
	Segundo instrumento	OE			3		3	1
Trabajo Fin de Estudios (TFE)						10	10	1
Asignaturas optativas			11	11	8	8	38	1-1,5-3
TOTALES			60	60	60	60	240	

Fuente: (Página Web del Real Conservatorio Superior de Música ‘Victoria Eugenia’ de Granada.

En ella se pueden ver todas las asignaturas que conforman una especialidad del plan de interpretación como es la de guitarra. Las asignaturas marcadas como FB corresponden a las de formación básica y las marcadas como OE, son las obligatorias de la especialidad. Los créditos ETCS son los créditos del sistema europeo con una equivalencia de 25 horas (lectivas más no lectivas) por cada uno.

A modo de ejemplo presentamos la distribución por especialidades de la totalidad del alumnado durante el curso 2018/2019

Tabla 2.5.

Alumnado matriculado en el RCSMVE en el curso 18/19 por especialidades.

Especialidad	Nº Alumnos
Canto	13
Clarinete	27
Composición	45
Contrabajo	4
Fagot	7
Flauta	22
Guitarra	32
Oboe	7
Pedagogía	53
Percusión	13
Piano	67
Saxofón	26
Trombón	12
Trompa	14
Trompeta	22
Tuba	11
Viola	23
Violín	44
Violonchelo	23
Dirección de orquesta	2
TOTAL	467

Fuente: libros de matrícula del centro.

Ese conjunto de alumnos es atendido por alrededor de un centenar de profesores que se agrupan en los siguientes departamentos:

- Departamento de Composición y Dirección
- Departamento de Cuerda-Arco
- Departamento de Cuerda Pulsada y Canto
- Departamento de Musicología
- Departamento de Pedagogía
- Departamento de Tecla, y
- Departamento de Viento-Percusión.

Dicho profesorado ha pasado por una larga etapa de incertidumbre e inestabilidad en el puesto que ha durado todo el tiempo de vigencia de la LOGSE y parte del de la LOE hasta que hace un par de años fueron habilitados por fin los primeros procedimientos de dotación de catedráticos de conservatorio desde hace más de veinte años (“Orden de 16 de marzo de 2017”, n.d.) y sucesivas.

Es a raíz de los nuevos nombramientos de catedrático cuando la plantilla del centro ha comenzado por fin a estabilizarse.

Derivada de la inclusión en el EEES, el RCSMVE cuenta con una importante actividad dentro del programa ERASMUS. El centro todos los años envía tanto a alumnos como profesores a aquellos otros centros con los que tiene firmado convenio y, de la misma forma, recibe profesores y alumnos de otros tantos centros. Los países con los que actualmente tenemos colaboración son Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Italia, Portugal, Reino Unido y Rumanía.

Un último detalle que define las características del centro es su actividad artística. Es uno de los máximos atractivos del RCSMVE por la cantidad y calidad de sus actividades. Entre las actividades que cada año organiza el centro podemos destacar:

- Concursos de solistas, cámara y composición
- Conciertos de la Orquesta Sinfónica, Orquesta de Cámara, Banda Sinfónica y Coro del centro.
- Festival MAHS de música contemporánea
- Brass Meeting
- Festival de Música de Cámara de Primavera
- Semana de Santa Cecilia
- Día de la mujer
- Conciertos Didácticos

Y que permiten estar en un contacto permanente y estrecho con la ciudad y las instituciones más representativas como Universidad de Granada, Ayuntamiento de

Granada o Festival Internacional de Música y Danza por citar algunas de las más importantes.

A todo lo anterior se le suman las innumerables audiciones de alumnos que se registran durante el periodo del curso escolar junto a todo tipo de charlas, recitales de profesores del centro, de profesores invitados u otras personalidades que hacen que el año académico sea siempre muy interesante.

Legislación

1. La legislación en música

El hacer un recorrido por lo que ha sido la legislación que atañe a la música en general y los conservatorios en particular, nos hace remontarnos al siglo XIX. Es en este periodo cuando la música deja de estar bajo la exclusividad de la Iglesia que tenía en las capillas musicales el núcleo donde se formaban en ella a los niños y jóvenes que luego participaban en los actos y celebraciones religiosas. Este cambio, según Sarget (2004) se debe a dos razones: la Desamortización de Mendizábal que lleva a cerrar numerosos conventos y capillas musicales y el ascenso de la burguesía con su nuevo gusto por el teatro y la ópera en una clara predilección de la música profana frente a la religiosa.

Para rastrear el paso de la música por el sistema educativo, hay que ir a sus orígenes modernos. En España podemos empezar a hablar de educación dependiente del Estado a comienzos del siglo XIX. La Constitución de Cádiz de 1812 será el hecho histórico que marque el comienzo del Sistema Educativo. El nuevo panorama en la educación va a afectar también a la enseñanza de la música. Esta irá generalmente retrasada con respecto a las enseñanzas entendidas como básicas o generalistas. Así lo indica también Moya et al.(2016, p. 220) al afirmar que

en lo que se refiere a la enseñanza de la música, el auge de la burguesía traerá consigo la separación de la formación musical de las instituciones eclesiásticas, hecho que se consolidará en 1836 con la puesta en marcha de la desamortización llevada a cabo por Mendizábal, dando lugar al cierre de numerosos conventos y capillas musicales.

Sarget (2004) apunta en la misma dirección cuando dice que “las verdaderas circunstancias que propiciarán el apogeo de los conservatorios vienen de mano de la desestimación de las instituciones religiosas y del constante aumento de interés de la burguesía por acceder a los espectáculos musicales y a la formación musical” (p. 72).

Este desajuste respecto al resto de enseñanzas fue continuo a lo largo de todos estos años y quedó cerrado en el año 1992 con la promulgación de la LOGSE, aunque la convergencia con las enseñanzas superiores tardaría más en producirse y aun así, seguirá presentando algunas ineficiencias y singularidades.

Si prestamos atención al tratamiento de la música dentro del ordenamiento legal, podemos ver que durante estos primeros decenios de siglo XIX, la música no figuró en la legislación. Sin embargo y aunque no se encuentren referencias a esta en disposiciones como el Informe Quintana o el Reglamento General de Instrucción Pública, como afirmaban Moya et al. (2016, p. 222), “tenemos constancia de la inclusión de la música en algunos centros escolares”.

El 9 de septiembre de 1857 se promulgó la Ley de Instrucción Pública, más conocida como *Ley Moyano* que supuso la creación de un sistema educativo nacional de gran importancia y repercusión a lo largo de todo el siglo XIX y comienzos del XX. Sin embargo, esta ley no contemplaba la música dentro de su normativa.

Habrà que esperar hasta la segunda mitad del siglo XIX para que la música aparezca tímidamente en determinadas disposiciones legales. Es el caso de la Ley de Instrucción Pública (Ley Orovio) de 1868, la Proposición de Ley sobre Primera Instrucción para España y sus Islas Adyacentes de 1871 o el Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras de 1899.

En mayo de 1876 se constituyó la Institución Libre de Enseñanza de gran influencia en la educación en España y que tuvo como una de sus principales características la libertad de cátedra y de ideología. La música encontró un hueco dentro de los estudios de magisterio en títulos como el de “Parvulista”. Así “una de las consecuencias directas de la incorporación de esta asignatura en los planes de estudio de las escuelas normales será la aparición de la música, por primera vez en la legislación escolar española” (Moya, 2016, p. 226).

El hecho más destacado que va a llevar a mejorar la consideración por parte del Estado de la música se va a producir a comienzos del siglo XX. Será en ese momento, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes cuando el Estado muestre un verdadero interés y preocupación por la educación. En estas Bellas Artes estarán representadas la Música, la Pintura, la Escultura y la Arquitectura. Esta inclusión de la música en la educación se mantendrá con mayor o menor presencia hasta el día de hoy.

Pero que la música no fuese incorporada al sistema educativo general más que de una forma puntual durante el siglo XIX, en algunos casos, no quiere decir que no hubiese otra forma de aprenderla. De hecho, la presencia de la música en la sociedad fue muy alta a lo largo del siglo XIX. Al margen de la enseñanza general, los primeros centros de enseñanza musical surgen en este siglo. Como ya hemos comentado, hasta este momento era bajo el patrocinio de la Iglesia donde se podían formar los músicos en las capillas catedralicias o en el caso de instituciones como la Escolanía de Montserrat, los Seises de Sevilla o la escuela de cantorcicos aneja a la Capilla Real de Madrid. La enseñanza de esta de forma más especializada se dio a principios del siglo XIX en las Sociedades Económicas de Amigos del País. Estas instituciones “aparte de sus actividades económicas, se ocuparon de modo relevante de la cultura, entre cuyas actividades la enseñanza de la música no era de las últimas” (Pérez, 1993, p. 22).

Es también a comienzos de este siglo XIX cuando en España se va a copiar una institución que ya estaba funcionando en otros países. En 1810 fue cuando el violinista, director y empresario boloñés afincado en España, Melchor Ronzi, escriba y presente su *Plan para instalar un colegio o conservatorio de música vocal e instrumental dedicado al rei nuestro Señor D. José Napoleón I*. En este momento aparece el primer intento serio de crear una institución estatal que se encargó de la enseñanza musical y que tomaba como referencia al que podríamos considerar el primer conservatorio moderno: el Conservatorio de París de 1795. Y no es casualidad que ese proyecto de creación de tal centro se haga en la época de dominación francesa en España, ya que va a ser José I Bonaparte el que pretenda crear un liceo de enseñanza primaria en todas las capitales de provincia. Es en ese momento cuando Melchor Ronzi plantea su proyecto dedicado al rey Bonaparte (Robledo, 2002, p. 3).

El citado proyecto que no llegaría a consolidarse

se muestra muy innovador y de una modernidad radical para un país, España, que ocupaba un lugar periférico en cuanto a la actividad musical se refiere. A cambio, no es de extrañar que el aspecto pedagógico de su plan aparezca sólo esbozado, sin un proyecto docente definido (...) (Robledo, 2002, p. 12)

y se descartará. Unos años más tarde, otro italiano, Francesco Piermarini, presentará otro distinto al rey Fernando VII en 1830. A diferencia del modelo de Ronzi, el de Piermarini “es específicamente docente y se halla mucho mejor estructurado y definido que el de Ronzi. Lo que en éste era un esbozo, en Piermarini es un plan coherente y, hasta cierto punto, acabado” (Robledo, 2002, p. 11). Así, bajo el reinado de Fernando VII se crea el Conservatorio de Madrid por Real Decreto de 15 de julio de 1830 dedicado a su cuarta esposa, la reina María Cristina, de origen napolitano y con una gran formación musical basada en la tradición italiana. De esta manera, el conservatorio “María Cristina” se convierte en el primer conservatorio de España y será considerado por las “clases sociales como el medio idóneo para formar a aquéllos que más tarde deben intervenir en el espectáculo lírico dramático: instrumentistas, cantantes, bailarines y actores” Sarget (2004, p. 81) en un momento en el que “la ópera y en especial la ópera italiana representada en Rossini, Bellini o Donizetti, será la gran protagonista de todo el siglo XIX, simbolizando el espíritu romántico que la aristocracia y la cada vez más influyente burguesía anhela” (Sarget Ros, 2004, p. 81). En 1868 el conservatorio cambiará de nombre y se convertirá en la Escuela de Música y Declamación.

A este primer centro se fueron sumando otros tantos a lo largo de la geografía española. En 1837 se crearía el segundo centro en importancia que sería el Liceo Dramático de Aficionados en Barcelona y un poco más tarde surgieron los de Granada en 1861 y el de Málaga en 1870.

Así pues, el 13 de abril de 1861 se crea en Granada la *Escuela de Canto y Declamación de Isabel II*, fundada por el barítono italiano Giorgio Ronconi en la que su Director debía de procurar que en la escuela se estudiase en exclusividad la música italiana, antigua y moderna (Pérez, 1993, p. 21).

Desde el punto de vista de la reglamentación estatal, el Conservatorio de Madrid era el único que tenía un reconocimiento hasta el año 1905 en el que se reconoció la validez a la titulación del grado elemental de los conservatorios de ciertas provincias, siempre y

cuando sus profesores estuviesen titulados por el Conservatorio de Madrid y que aceptaran la supervisión de este.

Pérez (1993, p. 22) destaca la importancia del Reglamento del Conservatorio de Madrid que “tendrá validez para todos los futuros conservatorios estatales, y en muchas materias, para lo no estatales hasta 1942”. Entre los cambios que incorporaba la normativa de 1942, se separaron la Música de la Declamación y dentro de la Música se organizarán las ramas de composición, instrumento y canto, y se establece además la división entre grado elemental y superior. También se añadieron otras disposiciones como la de que el título de profesor solo pudiese ser expedido por los conservatorios superiores.

Y un poco más tarde, en 1952, mediante otro Decreto, se separaron definitivamente la Música de la Declamación en los conservatorios, lo que dio lugar a que surgieran las Escuelas de Arte Dramático.

1.1 El Plan 66

Es el nombre por el que se conoce el decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, que establece la Reglamentación General de los Conservatorios de Música. Sería en este momento cuando el Estado reguló específicamente los conservatorios situados en otras provincias ya que hasta ese momento el Conservatorio de Madrid era la referencia y el modelo a seguir por el resto. Su mayor aportación fue la de reorganizar las enseñanzas anteriores y no aportó muchas novedades. Organizaba los estudios en tres grados: elemental, profesional y superior y establecía carreras de 8 años en las especialidades de viento, canto y guitarra y de 10 en las de piano y cuerda.

El Plan 66 permitía organizar las asignaturas que lo integraban a voluntad, de forma que el estudiante tenía que completar la totalidad de estas, pero podía cursarlas a su antojo, únicamente teniendo la restricción de que, para las asignaturas estructuradas en varios cursos, obviamente era necesario aprobar los cursos inferiores para poder matricularse en los siguientes.

Se contemplaba la posibilidad de realizar dos cursos de una materia en un año por medio de la ampliación de matrícula. También aparecía la modalidad de matrícula libre

por la cual los interesados podían prepararse por su cuenta y acudir a las convocatorias que a tal efecto se realizaban en junio o septiembre. La superación de esos exámenes libres suponía el reconocimiento oficial de las asignaturas cursadas.

1.2 El Plan LOGSE

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) respondía a una ley que pretende actualizar la Ley General de Educación de 1970. Va a ser por tanto la primera gran reforma en la etapa democrática y va a tener grandes implicaciones para las enseñanzas de música.

Los puntos clave de dicha reforma radican en una mayor participación de toda la comunidad educativa en las instituciones escolares, la consagración de la educación infantil como el tramo inicial del sistema educativo, la preparación de los jóvenes en los distintos niveles, la formación permanente, el favorecimiento de la creatividad, la participación y el protagonismo de las personas, la prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años de edad, el enriquecimiento de las enseñanzas técnico-profesionales y, por primera vez, una regulación extensa de las enseñanzas artísticas (música, arte dramático, artes plásticas y diseño), las cuales juegan un papel muy relevante al servicio de los valores más elevados del ser humano (Bújez, 2007, p. 50).

Así pues, la música tomaría un papel muy importante dentro de las enseñanzas de régimen general. Figuraría como obligatoria dentro de la Enseñanza Primaria y también en los tres primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Además, aportó una novedad interesante como va a ser la posibilidad de realizar un bachillerato artístico, por medio del cual se podían simultanear asignaturas tanto del propio conservatorio como de secundaria. A tal efecto se habilitaban ciertos institutos para impartir ese bachillerato artístico en estrecha colaboración con conservatorios de grado medio.

Se contemplaban además la creación de escuelas de música que permitían extenderse por el territorio y atender a un público más amplio que el que tradicionalmente se acercaba al conservatorio. Con una orientación que permitía atender mejor a un público *amateur* y a un alumnado que por razones de edad o de ubicación geográfica no podía

acceder a los centros oficiales. Estas escuelas daban ocasión de acercarse a la música a una gran cantidad de personas

La LOGSE se concretó a través de varias disposiciones que ordenaban cada uno de los grados. Así el Real Decreto 756/1992 organizaba el grado elemental en un ciclo de cuatro años y el grado medio en tres ciclos de dos años. Esta disposición se concretaba en el caso de Andalucía por medio del Decreto 358/1996.

Por su parte, el grado superior se regía por el Real Decreto 617/1995 y en Andalucía se concretaba en el Decreto 56/2002.

También se establecían los requisitos para acceder a las enseñanzas y entre los que eran necesarios estar en posesión del título de Bachiller, el haber aprobado la totalidad del tercer ciclo de grado medio y el aprobar la prueba de acceso a las enseñanzas. Se habilitaba además una prueba específica de bachiller para aquellos que no lo tuvieran cursado y una prueba de suficiencia de música para aquellos que no hubieran terminado el grado medio.

Por primera vez, las asignaturas se organizaban en cursos completos. Además, iba a ser una novedad la nueva asignatura que se tenía que realizar para completar el plan de estudios y que aparecía a modo de colofón de toda la formación. Esta asignatura tomaba el nombre de *Actividad Académica Dirigida* y debía de ser superada por el alumno para que así pudiera obtener su título correspondiente y que era el de Profesor Superior. Dicho diploma era equivalente al de licenciado universitario.

El carácter de enseñanza superior iba a estar muy presente en la redacción y el legislador instaría a las administraciones a realizar convenios con la universidad para realizar el doctorado. La separación de grados y centros repercutiría también en dar una mayor consideración al grado superior.

Sin embargo, esta reforma dejaba muchos aspectos que no terminaban de convencer al profesorado y alumnado. En un estudio en diferentes conservatorios madrileños, Lucas (2011) consideraba que el nuevo plan significaba un avance frente al anterior aunque todavía insuficiente. Los profesores encuestados coincidían en que no aportaba una mejora significativa en la enseñanza musical. El autor además consideraba que era más sencillo simultanear la enseñanza obligatoria con el Plan del 66.

Para Bújez (2007)

la inclusión de asignaturas nuevas en el currículo de grado elemental, medio y superior de conservatorio es una aportación interesante pero muy delicada si no va acompañada de un plan serio de implementación (...) no sólo escasean los materiales pedagógicos aplicables, sino que, además, no hay una formación del profesorado para impartir esas materias (p. 77) (...) las diferencias más destacables del plan LOGSE en comparación con planes de estudios precedentes radican en el aumento significativo del número de asignaturas completamente nuevas, la configuración por créditos de éstas y la realización de una Actividad Académica Dirigida, equiparable a lo que puede ser un proyecto final de carrera de las titulaciones universitarias (p. 193).

Según Lemes (2012) la LOGSE no conseguía arreglar lo que había sido una ocasión perdida en la anterior ley para integrarse en la universidad. La Ley 14/1979 establecía que “Las escuelas superiores de bellas artes, los conservatorios de música y las escuelas de arte dramático se incorporarán a la educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan”. Y a diferencia de las escuelas superiores de bellas artes que supieron incorporarse a la universidad, los conservatorios no aprovecharon esa ocasión por diversos motivos. Este anhelo va a estar presente en la normativa con más o menos protagonismo, y será uno de los aspectos que más controversia suscite a día de hoy como veremos más adelante.

La LOGSE sí dejaba claramente expresada la intención de ser enseñanzas superiores desde el momento que hacía equivalente el título superior al de licenciado universitario. Para Lemes (2012), a pesar del importante impulso que representó la LOGSE respecto a las EEAASS, expresaba una falta de ambición respecto a la necesidad de regulación frente a los requisitos y exigencias de la educación superior, al status de centros superiores y a un diseño apropiado de los cuerpos docentes.

1.3 La Declaración de Bolonia y el EEES

Durante los últimos años en los que la LOGSE se iba implantando en los conservatorios y alcanzando los cursos superiores, se iba a producir en Europa una serie de acontecimientos que marcarían el devenir de la educación superior que afectaba a la música en su grado superior y que se conoció como proceso de Bolonia. Bajo este nombre aparecen toda una serie de decisiones y acuerdos políticos que se han tomado en la Unión Europea referentes a la educación superior a lo largo de los últimos años. Este proceso vendría a condicionar las políticas educativas de los diferentes países buscando no una unificación, sino lo que se ha denominado *convergencia*.

La idea que subyace por debajo de todo este proceso era la de crear un sistema de gran calidad que permitiese incrementar la competitividad de las universidades europeas internacionalmente.

Aunque el nombre por el que se conoce hoy día este proceso es el de Bolonia, el primer acuerdo se produjo un año antes con la Declaración de La Sorbona en 1998 en la que ya se planteaban objetivos como fomentar la movilidad de los estudiantes, un sistema común para los estudios basado en dos ciclos y el uso del crédito como unidad de medida. A esta declaración que firmaron inicialmente cuatro países (Francia, Italia, Reino Unido y Alemania), le sucedieron una serie de encuentros y toma de acuerdos que conformaron el conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La Declaración de Bolonia de 1999 será suscrita por la mayoría de los países de la UE que acuerdan aspectos como el sistema de créditos ECTS, el aumentar la movilidad para estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración, unas titulaciones fácilmente comprensibles y comparables entre países y la colaboración en la evaluación de la educación.

El proceso se irá construyendo a través de la suma de diferentes comunicados resultantes de los encuentros de los responsables educativos de los diferentes países. A la Declaración de Bolonia le seguirán el Comunicado de Praga de 2001, el de Berlín de 2003, el de Bergen de 2005, Londres de 2007, Lovaina de 2009, Bucarest de 2012 y Yerevan de 2015, en los que se van a ir adoptando las diferentes ideas y decisiones que hoy conocemos. Es el caso de la dimensión social de la educación, el aprendizaje a lo

largo de la vida (LLL), el suplemento al título, la adopción del marco nacional de cualificaciones (NQF) y la atención a la inclusión social o la empleabilidad, entre otros tantos acuerdos (Commission, 2018).

Este proceso marcará parte de las decisiones que aparecerán en la normativa española en la Ley Orgánica 6/2001 y en la Ley Orgánica 2/2006 donde se regularán las enseñanzas artísticas superiores.

1.4 La llegada de la LOE

La LOE sería la siguiente gran reforma educativa que vendría a sustituir a la LOGSE. Antes de esta Ley, se pondría en marcha la Ley Orgánica 10/2002 (LOCE) que en lo que respecta a las enseñanzas artísticas superiores supondría un parón cuando no, un paso atrás en la evolución que estas habían seguido. La LOCE mantendría vigente todo lo aprobado por la LOGSE, pero no aportaría ningún avance importante y habría que esperar a la LOE para volver a retomar el impulso.

La LOE se publicó en pleno proceso de convergencia europeo de la educación superior. En lo referente a las enseñanzas artísticas superiores, la LOE va a recoger parte de las decisiones y acuerdos que ya se están tomando en Europa y que hacen referencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La LOE se desarrolla a nivel estatal por medio del Real Decreto 1614/2009 que regula la ordenación de las enseñanzas y del Real Decreto 631/2010 que regula el contenido de grado. A nivel autonómico en Andalucía lo hace por medio del Decreto 260/2011.

La reforma iba a ser continuista en lo que hacía referencia a enseñanzas elementales y profesionales de música. Su gran aportación se materializaría en las enseñanzas superiores. Así, la LOE daría la condición de enseñanzas superiores al último ciclo de las enseñanzas de música, las sitúa dentro del EEES y, en consecuencia, prevé que se organicen en un grado y un postgrado. Como una de las características distintivas de la LOE las enseñanzas musicales organizarían el currículum a base de competencias. Las especialidades instrumentales se unificaban en una sola que se denomina Interpretación y que conforma junto a Composición, Pedagogía, Dirección, Musicología, Producción y

Gestión y Sociología, el conjunto de las especialidades que se pueden estudiar en los conservatorios. Estas dos últimas especialidades tratan de responder a las necesidades de dotar de profesionales en estos ámbitos. También aparecían conceptos como el crédito europeo (ETCS), el aprendizaje autónomo o la preocupación por la calidad y la evaluación.

El artículo 58.6 de la citada ley contempla de forma muy clara que la investigación forme parte de las actividades de los centros al establecer que “los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias”, por lo que se reconoce estar en ciertas áreas afines a la música instrumental frente a los convenios con las universidades donde los estudiantes de conservatorio tienen que asumir áreas de conocimiento no afines.

Todos estos cambios se materializarían en una titulación que sería la de Graduado en Música y que ocasionaría una fuerte controversia con la universidad española.

Sin embargo, las críticas a la nueva reforma tampoco se hicieron esperar. Así Pliego (2014) sacaba una serie de consecuencias de esta nueva Ley y consideraba que la problemática que siguen arrastrando las enseñanzas superiores de música se debía a que no se han integrado en el sistema universitario y por tanto seguían dentro de una estructura que se había quedado obsoleta y llena de inconvenientes. Entre esas causas, el autor destacaba la organización de los centros y del profesorado, similar a los de secundaria o un inadecuado tratamiento de las tutorías o la investigación.

Por su parte Vieites (2016) coincide con Pliego en que la integración en la universidad puede ser una forma de resolver algunos de sus principales problemas. El autor expone que la integración dentro de las enseñanzas artísticas superiores simplemente ha consistido en recibir una titulación equivalente al grado universitario y en haber podido disfrutar del programa ERASMUS. Por lo demás, el autor era muy crítico con el estado actual de las enseñanzas debido a que se impartían en centros que no tenían esa dimensión superior, con un profesorado no adecuado al nivel y con muy pocas facilidades para desarrollar una carrera investigadora. El profesorado por tanto debe de adaptarse para realizar funciones que hasta ahora no realizaba como la tutoría académica o la formación de investigadores.

1.5 La Sentencia del Supremo

En enero de 2012, el Tribunal Supremo dictó una sentencia que anula algunos de los artículos del Real Decreto 1614/2009. En concreto serían los artículos 7.1, 8, 11 y 12 junto a la disposición adicional séptima. La sentencia fue alentada por las universidades de Granada, Politécnica de Valencia y Complutense de Madrid y pedían anular más artículos que los que realmente se impugnaron. Las citadas universidades cuestionaban que centros que no formaban parte de la universidad, como era el caso de los conservatorios, pudiesen expedir titulaciones de grado y postgrado.

Según la sentencia, se acordó que los títulos de grado eran competencia exclusiva de la universidad en virtud de la Ley Orgánica de Universidades del año 2001. La sentencia anulaba la posibilidad de expedir el título de Graduado en Música, pero no la de expedir el máster en enseñanzas artísticas, ya que éste no estaba sometido a la exclusividad que sí tenía el título de grado por parte de la universidad.

Y sería por medio del Real Decreto 21/2015 como se pudo dar salida por parte de la administración a la anulación de los artículos ya comentados derivados de esta Sentencia del Supremo. La Ley Orgánica 8/2013 recogería también la Sentencia del Supremo y estableció que el título correspondiente a las enseñanzas superiores de música es el título Superior que es equivalente al título de grado. Además, estableció que los títulos de enseñanzas artísticas superiores quedaban incluidos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) que es el que engloba a todos los títulos de grado en España.

Universidad

La música había estado presente en la formación universitaria desde que en 1254 Alfonso X el Sabio promulgó los estatutos de la Universidad de Salamanca. Esa presencia será continua hasta 1842 cuando murió Manuel Doyagüe, el último sustituto de la Cátedra de Música de la Universidad de Salamanca y la música dejó de figurar entre las asignaturas de la universidad. A partir de ese momento “comenzaba un periodo de alejamiento de toda actividad musical de las aulas universitarias, y las relaciones

entre música y universidad pasaron a estar presididas por un profundo desencuentro” Téllez (1997, p. 21).

A raíz de la Sentencia del Supremo se abrió de nuevo un debate que estaba latente muchos años en el seno de los claustros de los conservatorios y que llegaba al resto de la sociedad, sobre la conveniencia o no de integrarse en la universidad. Se planteaban dos posibilidades: la integración total dentro del sistema universitario o la consecución de un estatus especial al margen de la universidad. Autores como Pliego (2014) tomarían partido por la integración en la universidad y enumeraron algunas ventajas como la adquisición de un estatuto de autonomía claramente superior a todos los efectos, la normalización de los títulos, la flexibilidad y libertad para organizar los planes de estudio la organización de los estudios de doctorado entre otras. Las posibilidades de incorporación que propone son varias: los convenios de colaboración, la adscripción mediante un instituto universitario, la integración en una facultad universitaria, la creación de una universidad de las Artes o la creación de los Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Esta disyuntiva se orientó hacia una integración en la universidad o creación de un estatus especial de educación superior al margen de la universidad y estuvo presente en autores como Cañellas, (2009), Embid (2000) o Pliego (2014).

El perfil del músico hoy

La problemática de los estudios de conservatorio

Los conservatorios como hemos visto, son centros educativos con una gran tradición en la formación musical que han venido desarrollando todos estos años con mucho éxito. Conocemos a muchos y excepcionales artistas que se han formado en ellos. Sin embargo, presentan algunos problemas derivados de su particular idiosincrasia.

Uno de los problemas que aquí planteamos es el gran peso que la tradición musical de los últimos doscientos años ha tenidos en ellos y que ha dificultado la entrada de otros estilos, así como una formación más profesionalizadora.

Esta preponderancia de la tradición clásica alemana la resume Baricco (2016)

El modelo beethoveniano patentado por los románticos dictaba el perfil de una música que se elevaba por encima de la lógica comercial y que bajo la presión de sus contenidos espirituales estaba obligada a complicar de forma admirable su propio lenguaje. Es decir: una música comprometida, espiritual y difícil (p.25).

Y es que, para el autor, con Beethoven se dan tres fenómenos:

1. El músico aspira a escapar de una concepción simplemente comercial de su trabajo
2. La música aspira, (...) a un significado espiritual y filosófico y
3. La gramática y la sintaxis de esa música alcanzan una complejidad que a menudo desafía las capacidades receptivas de un público normal (p.23)

Vilar (2008) sostiene que “en los conservatorios se forman básicamente los intérpretes y los compositores, sobre todo referidos a un espectro estilístico que se amplía demasiado lentamente, y sin renunciar a una jerarquización atávica” (p. 346). Sin embargo, aunque se están incluyendo en los planes de estudio nuevas especialidades como pedagogía, gestión musical o sonología, no se pueden formar en el seno de los conservatorios el resto de profesionales que forma parte de la industria artística. Es el caso de profesiones como los especialistas en derechos de autor, editores, críticos, musicoterapeutas, etc.

El propio autor cree que el peso de la tradición musical alemana, donde unos estilos se consideraban superiores a otros, ha dado lugar a un endiosamiento de la música clásica con preponderancia de un tipo de repertorio y una sobrevaloración del talento artístico. Al mismo tiempo nos encontramos que la industria musical avanza por otra senda. Y añade que

la importancia dada a esta música dificultaba poner al alumno en el centro de la actividad docente; por ello sigue resultando difícil salir de un modelo de conservatorio entendido como centro de transmisión de saberes culturales que hay que preservar, para que pueda abrirse paso una docencia orientada hacia la consecución de unas competencias profesionalizadoras que garanticen la empleabilidad del titulado: su inserción, su mantenimiento y su progreso en el mercado laboral (pp. 346-347).

Y es que el autor cree que el enfoque que se da actualmente a los conservatorios no es suficientemente profesionalizador ya que la formación que se imparte es sólo adecuada para un determinado número de profesiones. Afirma que los conservatorios y los profesionales de la música desconocen en gran parte las reglas específicas del mundo laboral de la música y recomienda a las industrias musicales el influir en los centros de enseñanza para demandar los profesionales que hoy día son necesarios (pp. 341-342).

En un reciente trabajo que quiere conocer las expectativas de los graduados de siete instituciones musicales en EE.UU., Munnelly (2017) pregunta a los graduados si consideran que los centros educativos los están preparando adecuadamente para trabajar como músicos en el siglo XXI. Un 34% de los encuestados declaró que sus estudios no los preparaban adecuadamente para trabajar como músicos mientras que un 17% respondió que se consideraban preparados en cierto grado y un 45% que sí se consideraba preparado (p. 163).

Además, los encuestados añadieron que echaban en falta cambios en el currículum para incluir destrezas tales como el emprendimiento, la gestión de negocios, el *management* o la pedagogía (p. 187).

Un rígido plan de estudios

Y es que los centros superiores en España y Andalucía apenas tienen posibilidad de modificar el plan de estudios que siguen. Este plan viene fijado por ley y solo deja sitio para pequeñas modificaciones que se pueden plantear a través de asignaturas optativas o propias del centro, pero en un porcentaje muy pequeño frente al resto del currículum.

Esta rigidez se percibe en los conservatorios superiores a la hora de plantear asignaturas que pudiesen tener una relación con las necesidades que los profesores detectan para un fácil acceso al mercado laboral.

Y como se ha comentado con anterioridad, todavía es muy poca la investigación que se hace en España sobre los propios centros y que podría ayudar a sacar a la luz estos problemas.

Vilar (2008) es de los pocos autores que menciona el asunto dentro del contexto español y que constata la “incapacidad de la sociedad para articular unos circuitos formativos musicales eficaces” (p. 345) que permitan atender la demanda de trabajos del entorno de la música que a veces se tienen que atender al margen de los estudios reglados de los conservatorios. Y el autor también lamenta que los centros de grado medio no tengan una función eminentemente profesionalizadora sino únicamente de paso y preparación para un futuro grado superior.

Pero fuera de España también se perciben desajustes en los planes de estudios referentes a los estudios musicales superiores orientados a lo que denominan música clásica. Es el caso de Bennett, Richardson, Mahat, Coates, y MacKinnon (2016, p. 2) que, considerando la educación superior de forma general, constatan cómo las diferentes instituciones que abordan la educación superior están fallando en su labor de dotar a los estudiantes de las habilidades, conocimientos y atributos personales necesarios para enfrentarse con solvencia al mercado laboral. Los autores añaden que hay un desajuste entre lo que los graduados consideran que son habilidades básicas para el empleo y lo que realmente están aprendiendo.

En un estudio centrado en las expectativas laborales de los titulados de centros superiores estadounidenses, Munnelly (2017) constata cómo los diferentes alumnos con los que se entrevistó percibían que el currículum tradicional estaba desfasado y orientado a un tipo de música como la de los músicos clásicos sinfónicos (p. 165). Añade además que los egresados desearían que su titulación les dotase de las habilidades necesarias para ser un músico con buena empleabilidad además de las habilidades artísticas y técnicas del propio instrumento.

Tutorización y orientación

Y además de la rigidez que se percibe en las enseñanzas, otro aspecto que no termina de funcionar correctamente en los conservatorios y los centros superiores es el referente a la tutorización de los alumnos.

Esta tutorización podría ayudar al alumno a tomar mejores decisiones de cara a su futuro laboral. Como indican Ponce y Lago (2014)

El estudiante de música tiene ante sí un enorme abanico de opciones para su futuro, que debe de conocer para poder tomar las decisiones profesionales adecuadas. Una pregunta que cabe plantearse es hasta qué punto los alumnos son realmente conscientes de todas estas posibilidades cuando terminan sus estudios (p. 23).

Esa necesidad de una buena tutorización se detecta ya desde las enseñanzas profesionales, momento en el que los alumnos tienen que tomar decisiones de importancia que les van a marcar su futuro.

Bellver (2017, p. 14) deja claro ese valor de la tutorización ya que permite al alumno conocerse mejor y ser encaminado con mayor acierto para su posterior carrera profesional.

En el grado superior también se percibe esa necesidad de que haya una correcta tutorización o al menos un seguimiento, que permita a los alumnos tomar las decisiones sobre su futuro de la forma más provechosa posible.

Parkes y Jones (2011, p. 21) consideran que los centros superiores deben tener información actualizada sobre las carreras musicales para aconsejar a los egresados sobre los mejores itinerarios a seguir, sobre todo pensando en aquellos que se van a tener que decantar entre la interpretación y la enseñanza.

El principal problema que se detecta en referencia a la tutorización es que es percibida como ayuda para resolver problemas de aprendizaje más que como una verdadera ayuda que permita a los estudiantes conectar su pasión por la música al mundo real. En ese sentido Gaunt, Creech, Long, y Hallam (2012) defienden la figura del mentor, más orientado a la preparación profesional que la de tutor o coaching. Además, afirman que este modelo de mentor es muy apreciado por los estudiantes y tiene unos beneficios considerables frente a un mercado laboral caracterizado por el cambio y la impredecibilidad laboral. Y añaden que “si la tutoría se va a desarrollar más en el contexto de enseñanza individualizada, los docentes deberán desarrollar una comprensión de los objetivos particulares de esta (...) permitiendo a los estudiantes pensar reflexivamente sobre su desarrollo artístico, personal y profesional” (p. 40).

A pesar de esa gran ayuda que podría suponer este seguimiento, nos encontramos ante la falta de investigación en cuanto a salidas profesionales en el campo de la música que continúa siendo muy poco tratada en la literatura.

Hillman (2018, pp. 53-54) pone de manifiesto que los tradicionales cursos o programas en los conservatorios y universidades se centran exclusivamente en desarrollar músicos expertos, pero dejan poco sitio para una reforma en el currículum que atienda a las nuevas demandas de empleabilidad del mercado. Esas demandas están cada vez más presentes dentro de los programas de las universidades que están sometidas a una gran presión por parte de la sociedad para preparar a sus titulados con una buena inserción en el mercado laboral.

Pero como indican Carey y Lebler (2012), mientras que las universidades tienen claro esas necesidades de adaptación a los cambios para mejorar la empleabilidad de sus alumnos, los conservatorios están respondiendo muy lentamente a las exigencias que les demanda la industria musical (p. 3).

Una buena tutorización va a ser además especialmente útil cuando haya que orientar de cara a un futuro laboral a alumnos con una acusada vocación en su carrera. Como se verá más adelante, una fuerte vocación es muy característica en los estudiantes de música que les va a permitir afrontar la carrera con mucha energía. Sin embargo, esta vocación puede tener efectos contraproducentes. Es el caso de los estudiantes que llegan a ser poco receptivos frente a consejos de los tutores que como indica Dobrow y Tosti-Kharas (2012, p. 265) les puede llevar a tomar decisiones poco afortunadas a la hora de desarrollar sus carreras profesionales.

La incorporación de la investigación

La preocupación por la investigación es una característica que se ha incorporado a los conservatorios superiores europeos a raíz de la Declaración de Bolonia y la inclusión de los centros en el EEES. Esto ha supuesto un desafío en el funcionamiento de éstos con la consiguiente necesidad de adaptación.

Para Harrison y Dwyer (2015) el principal problema que detectan es el aislamiento de los conservatorios. Además, afirman que es a través de la creación de un entorno de

investigación apropiado la mejor manera de superar este aislamiento y con la que establecer una serie de condiciones con los que maximizar la producción investigadora a corto y largo plazo.

Este aislamiento de los centros parece venir asociado en parte al predominio de la enseñanza individualizada y la cultura de “puertas cerradas” donde se desarrollan gran parte de las clases.

Harrison y Dwyer (2015) sostienen que la mayoría de los profesores de conservatorio son contratados más por su reputación como intérpretes que por su preparación como profesores. Es por esto que unos nuevos requerimientos para que el profesorado se incorpore a la dinámica de la investigación va a suponer un desafío que no siempre va a ser bien aceptado.

Pliego (2014, p. 192) afirma que “la mayor parte de las veces este requisito ha sido despachado como si fuera un incómodo trámite burocrático, con la complicidad de algunos profesores” y más adelante va a defender que los conservatorios tienen que aceptar el desafío que supone la investigación. En ese caso, deberán desarrollar investigaciones especialmente relacionadas con su actividad predominante como es la creación y la interpretación en lugar de los tradicionales trabajos que tienen más que ver con la musicología o la psicopedagogía. Además, va a llevar asociado otra responsabilidad como es el dedicar más años al estudio e iniciarse en la disciplina de técnicas de investigación.

Cid (2012, p. 12) aporta el dato de que la mayoría de los profesores de los conservatorios superiores de Galicia confirmaban en 2012 la ausencia de investigación en los centros.

En estos años creemos que ésta se ha ido incorporando a los centros superiores, aunque todavía la producción científica es escasa.

La motivación del alumno

El alumnado que cursa las enseñanzas musicales tanto profesionales como superiores reúne unas características que lo hacen muy peculiar. Uno de los rasgos más

característicos es la alta motivación que poseen y que va a ayudar a entender su posterior desarrollo en el campo de la música.

Hargreaves, MacDonald, y Miell (2011) sostienen que es la identidad musical de cada individuo lo que va a explicar su posterior desarrollo como músico. Esta identidad condiciona la propia imagen que tiene cada uno de sí mismo y cómo ésta condiciona la motivación y el posterior desarrollo de los estudios musicales. Además los autores, citando a MacDonald, Hargreaves y Miell (2002) sostienen que el “desarrollo de las identidades musicales comienza con una predisposición biológica hacia la musicalidad que es modulada por la gente, los grupos, situaciones e instituciones sociales que aparecen conforme uno se desarrolla dentro de una cultura particular”¹ (p.5).

Esta motivación va a ayudar a mantener la carrera musical junto a otro rasgo que veremos más adelante como es la vocación.

Parkes y Jones (2011) sostienen que los individuos que persisten en la carrera musical lo hacen porque creen que la actividad es en sí mismo importante. Además, afirman que los estudiantes que confiesen que disfrutan con la música tienen más facilidad para triunfar, creen que la música es útil y se perciben a sí mismos como músicos.

La vocación

Es el otro gran rasgo psicológico que está presente en una gran parte de la población de estudiantes de música y que va a condicionar en parte su trayectoria en los estudios.

La idea de vocación tiene sus orígenes en el siglo XIX asociada al artista bohemio, un individuo dotado con un especial don que le lleva a tener un distanciamiento de la vida material. Este sentimiento forma parte del ideario colectivo desde el romanticismo y, como exponen Mangset, Heian, Kleppe y Løyland (2018) lleva a los individuos a argumentar que han sido escogidos para esa clase de trabajo y que es la única profesión a la que pueden dedicarse.

Adenot (2010, pp. 1-2) cree que ciertos individuos estarían señalados por una gracia sobrenatural que le llevaría a una vocación particular a modo de sacerdocio que

¹ Traducción propia.

impregna el subconsciente colectivo y que lleva a los músicos a asumir cierto nivel de conformismo.

Dobrow (2013) ha estudiado esta llamada vocacional en una muestra de músicos y llega a la conclusión de que la vocación puede cambiar conforme pasa el tiempo y que puede ser modulada por diversos factores. Según él, son los individuos con una propensión inicial mayor y que se han formado en un ambiente social más acomodado los que muestran un componente vocacional más intenso. Son sin embargo esos individuos los que experimentan un claro descenso de esa vocación a lo largo del tiempo. De esta forma queda en evidencia que una fuerte vocación es difícil de mantener.

Una llamada vocacional intensa puede tener efectos negativos en el desempeño de la carrera. Así lo perciben Dobrow y Tosti-Kharas (2012, p. 264) cuando muestran que los músicos con un mayor componente vocacional se muestran menos receptivos a aceptar advertencias sobre ciertos trabajos que les hacen sus mentores o tutores.

Los mismos autores señalan un conjunto de consecuencias que no están del todo exploradas pero que pueden tener gran repercusión. Es el caso de la posible asociación entre una fuerte vocación y el asumir riesgos elevados. Y es que los individuos con estas características pueden llegar a sobreestimar las propias percepciones y despreciar las de los demás en relación a consejos sobre su futuro profesional.

Adenot (2010, p. 3) alerta frente a ese efecto perverso que se produce cuando se entiende la vocación como un derecho, ya que se puede convertir también en un deber que puede dificultar el posterior desarrollo de la actividad del individuo.

Género

Dentro de la caracterización de los estudiantes y futuros profesionales de la música, es necesario atender a este factor que va a marcar de forma importante el desarrollo de los músicos. Es además un asunto de mucho interés de unos años a esta parte que ha facilitado la realización de diversos estudios al respecto.

Una de las repercusiones que tiene el género en la música tiene que ver con la igualdad de oportunidades de acceso al mercado laboral. Y es aquí donde hay varios estudios que perciben cierta desigualdad.

Para tratar de comprender mejor el fenómeno es conveniente definir los dos tipos de segregación que aparecen a nivel laboral. Hablamos de segregación horizontal cuando nos referimos a la dificultad de encontrar trabajos ligados a determinadas profesiones. Y por otra parte, hablamos de segregación vertical cuando hacemos referencia a las dificultades que aparecen para desarrollarse profesionalmente en un puesto de trabajo concreto.

En nuestro caso y poniendo el foco de atención en el mundo de la interpretación, se perciben ambos tipos de segregación.

Así lo dejan patente Ravet y Coulangeon (2003, p. 382) cuando afirman que, en el caso de las mujeres músicas en Francia, la segregación horizontal que se produce tiende a confinar a las mujeres a determinados puestos como es el caso del canto. Añaden además que se produce un fenómeno de segregación vertical en tanto que las mujeres se quedan relegadas en los puestos peor remunerados y menos prestigiosos. Se trata de puestos rodeados de cierta autoridad en la interpretación como director de orquesta, solistas o primeros atriiles.

En esa misma línea están Coulangeon, Ravet, y Roharik (2005, p. 372). Los autores detectan los dos tipos anteriores de segregación femenina. En el caso de la segregación vertical es más patente dentro de la música más elevada o intelectual donde son los hombres los que ocupan los puestos con un rango más elevado, generalmente asociados a autoridad y toma de decisiones en asuntos artísticos. Las mujeres raramente van a aparecer en puestos como directoras de orquesta y su posición más frecuente es dentro de los músicos del *tutti*.

Y también perciben cierto fenómeno de segregación horizontal en la medida que las mujeres tienden a especializarse en roles considerados femeninos. Es el caso de mujeres cantantes que tienen predominancia cuando consideramos la música popular en la que apenas aparecen como instrumentistas.

En autores como Ramos (2010, p. 9), la segregación más evidente es la vertical. Sin embargo Ravet y Coulangeon (2003, p. 366) la segregación horizontal se traduce en que son más numerosas las mujeres que los hombres en puestos de enseñanza (un 66% de las tituladas en el caso de los músicos en Francia).

A nivel laboral también se puede ver que son las mujeres las que están más expuestas a un mayor número de trabajos a tiempo parcial y sufren en mayor grado la precariedad en el empleo como afirma Ravet (2003, p. 181). Coulangeon et al. (2005, p. 377) coinciden en esto último cuando afirman que ellas están peor pagadas, más confinadas a ciertos roles (especialmente puestos subordinados en la jerarquía), con mayores porcentajes de trabajos a tiempo parcial y con una peor integración en el mercado laboral que los hombres.

Eso se traduce en que las gráficas de supervivencia dentro de la profesión sean muy diferentes entre hombres y mujeres, siendo más negativas en el caso de ellas. De esta forma, al cabo del tiempo, esa vulnerabilidad de las mujeres hace que su expectativa de vida laboral sea muy baja y “más aún, la profesión con la más baja proporción de mujeres, la profesión musical, es la única en la que se observa una auténtica discriminación relacionada con el sexo”² (Coulangeon et al., 2005, p. 384).

A ese respecto, Alper y Wassall (2006, p. 821) afirman que la persistencia en la profesión artística es mayor entre los hombres que entre las mujeres. Además aportan el dato de que las mujeres que, a pesar de ese inconveniente, han persistido en la carrera artística, han conseguido unos mayores ingresos y un más alto prestigio profesional que aquellas que han interrumpido su carrera musical. Por el contrario, tienen menos hijos.

Es esto muestra de cómo las obligaciones familiares condicionan el desarrollo de la carrera profesional. Así lo indican Teague y Smith (2015, pp. 185-186) cuando afirman que la necesidad de crear una familia afecta más a las mujeres que a los hombres, o al menos, lo hace en un momento de la vida anterior. Además defienden que si trabajos como la enseñanza son los que mejor permiten la conciliación familiar, los trabajos que implican desplazamientos como las giras, son los menos aconsejables para poder formar y mantener una familia.

² Trad. prop.

En la caracterización que estamos haciendo atendiendo al género creemos interesante destacar alguna otro rasgo que distingue a hombres y mujeres dentro de la profesión musical.

Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand y Bouffard (2017, p. 4) muestran cómo en determinados ámbitos universitarios, las mujeres tienen más éxito que los hombres. Ellas suelen mostrar una mayor persistencia a largo plazo en las áreas que eligen.

Y otra característica atribuible al género de los músicos tiene que ver con la predilección de instrumentos. Pizarro (2010, p. 2) da testimonio de instrumentos que a lo largo de la historia han sido considerados masculinos, especialmente los de metal y percusión, frente a otro grupo de instrumentos que se han considerado femeninos como el piano y la familia de la cuerda.

Pégourdie (2015, p. 322) en la caracterización que hace de los instrumentos musicales, afirma que instrumentos como el piano, los de la familia de cuerda, el arpa, el clave o el órgano son instrumentos con una gran legitimidad social y preponderantemente femeninos. Los instrumentos de viento madera estarían repartidos por igual y los instrumentos de viento metal son eminentemente masculinos y asociados a la música militar.

En esto conciden con O'Neill y Boultona (1996, p. 171) quienes además añaden la flauta a los instrumentos preferidos por las chicas y la guitarra a los preferidos por los chicos. En su estudio nos muestran ciertos prejuicios existentes en la medida que tanto hombres como mujeres parecen tener claro cuáles son los instrumentos adecuados a cada sexo, es decir, cuáles son apropiados y cuáles no, independientemente de la experiencia musical que tengan. Si bien los niños hasta los cinco años no muestran diferencia en las preferencias de instrumentos, es a partir de esa edad cuando empiezan a mostrar cierta divergencia y se empiezan a acentuar las preferencias antes comentadas. Ese tipo de preferencias no aparecen en otras áreas como es el caso del deporte. Para los autores, parece ser que los niños muestran mayor rigidez en cuanto a la preferencia de instrumentos y que los escogen por una aparente mayor facilidad en el aprendizaje. Por su parte las chicas atienden a razones físicas como el tamaño o el peso del instrumento a la hora de mostrar sus preferencias.

Para terminar, podemos ver que las diferencias de sexo influyen de forma distinta en las lesiones de carácter músculo-esqueléticas. Kok, Huisstede y Nelissen (2017, p. 544) señalan que las mujeres están más expuestas de forma general a las lesiones además de ser más vulnerables. En el caso de las mujeres que se dedican a la música o de las estudiantes avanzadas, presentan mayor incidencia de lesiones que los hombres (p. 553). Estas lesiones están generalmente localizadas en el cuello, parte alta de la espalda y los hombros.

El papel del instrumento

Y llegados a este punto debemos resaltar que la elección de instrumento es una de las características más importantes que marca el devenir de los estudiantes. De hecho, como afirman Ponce y Lago (2014), el instrumento se convierte en el eje vertebrador de las enseñanzas de música.

Hay que decir que también esta señal de identidad está poco estudiada. Anteriormente veíamos cómo el sexo era un rasgo que condicionaba la elección de instrumento.

En Andalucía hay además que comentar que la elección de instrumento a la hora de seguir el curso de las enseñanzas oficiales de conservatorio se hace a una edad muy temprana (8 años) sin ningún tipo de adaptación. No se contempla la posibilidad de dejar un periodo de prueba entre varios instrumentos, guiado y aconsejado por un profesional, antes de tener que tomar una decisión que les va a influir en el resto de los estudios. Y a veces, lo que es más preocupante, es que los chicos de esa edad, debido a la limitación de plazas en los centros públicos, a veces deben elegir un instrumento que no es el que ellos desean. En algunas ocasiones, el consejo de los padres frente a la disyuntiva entre empezar los estudios en el conservatorio con un instrumento de segunda opción o tener que estudiar fuera del conservatorio el instrumento apetecido, condicionan esa elección. Como veremos un poco más adelante, este aspecto puede condicionar el abandono de los estudios pasado un cierto tiempo.

Al margen de todo esto, hay algunas aportaciones en la literatura desde el punto de vista laboral. Vilar (2008, p. 344) pone de manifiesto el dato de que hay diferencias en cuanto a la obtención de un trabajo en función del instrumento que se estudia. Según eso, son

los percusionistas los que más se dedican a la interpretación mientras que los pianistas son los que realizan mayor proporción de trabajos que no tienen que ver con la música.

Pégourdie (2015) hace un interesante análisis de las características laborales en función del instrumento. El autor habla de instrumentos socialmente más reconocidos (p. 331) como el violín o el piano que tienen mayores oportunidades de empleo tanto en la interpretación como en la enseñanza. Además añade que en el estatus social, los instrumentos de viento quedan relegados a la enseñanza, aunque sea el caso de grandes intérpretes. Pégourdie establece tres grupos de músicos en función del trabajo que realizan (p. 325):

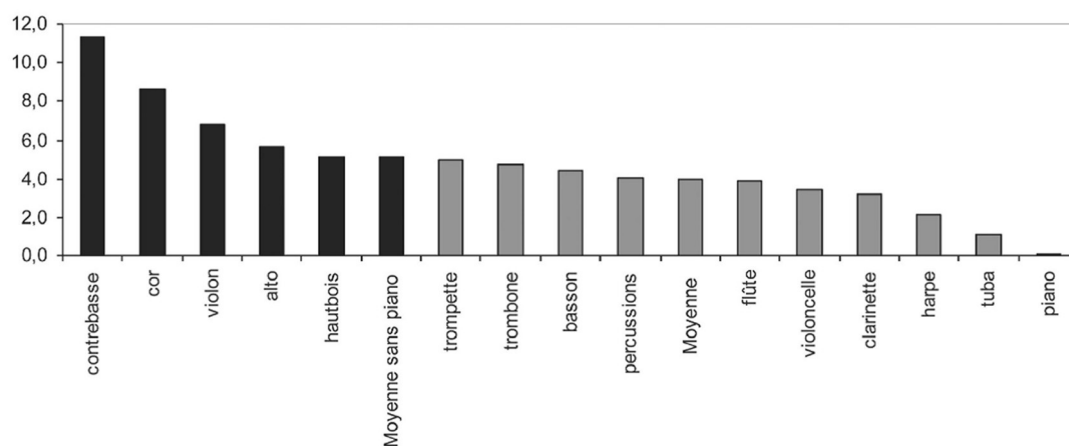
- Músicos independientes, que engloban tanto a los virtuosos como a los grandes solistas.
- Músicos permanentes de orquesta. Aquellos que trabajan con contratos indefinidos o una duración de al menos tres años.
- Músicos intermitentes. Están englobados aquí los músicos que alternan puestos en conciertos con puestos en la enseñanza.

En concreto, los más beneficiados de puestos en la enseñanza son los profesores de piano, violín y en menor medida, flauta y guitarra (p. 328).

Además, en este caso propio del entorno francés, el autor cree que las condiciones de acceso a los puestos de enseñanza de violinistas y pianistas, son más favorable.

Figura 2.3.

Relación entre potenciales puestos permanentes de orquesta y diplomados de orquesta del Conservatorio Nacional de Música de París.



Fuente: Pégourdie (2015).

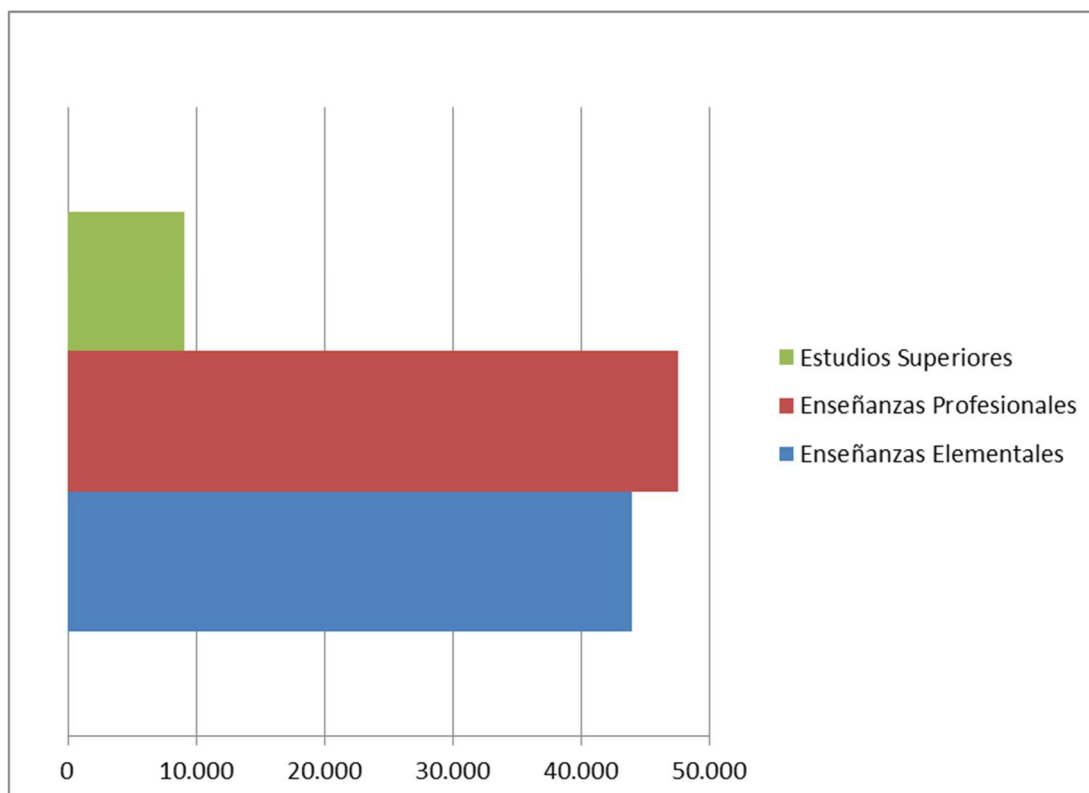
Abandono

El abandono de las enseñanzas regladas de música es otro hecho que marca las enseñanzas musicales. Ese abandono empieza a ser muy marcado en los últimos años de las enseñanzas profesionales de música y se acentúa todavía más con el cambio al grado superior.

En la siguiente figura puede verse el porcentaje de alumnos que estudia los en los diferentes niveles.

Figura 2.4.

Alumnado matriculado en las enseñanzas de música durante el curso 2019/2020.



Fuente: (Anuario Estadísticas Culturales, 2020, p. 146)

Como puede verse, el mayor número de alumnos se encuentra cursando las enseñanzas profesionales, unas enseñanzas que se estructuran en 6 años frente a las Elementales que lo hacen en 4 años. Puede verse un número casi similar entre los matriculados en enseñanzas profesionales y las enseñanzas superiores.

Hay que decir que las enseñanzas profesionales recogen al alumnado que procede tanto de la enseñanza elemental reglada como el de otras enseñanzas no regladas, siempre que superen una prueba de acceso. Y lo mismo ocurre en el tránsito de las enseñanzas profesionales a las superiores. En las enseñanzas regladas, el número de plazas que se ofertan es determinado por la administración. Esto implica que haya un número considerable de estudiantes que no supera las pruebas de acceso, en el cambio de enseñanzas elementales o básicas a las profesionales o en el cambio de las profesionales a las superiores.

Pero a parte de ese desistimiento causado por los cupos en los centros se está constatando un abandono de puestos escolares por parte de los alumnos que ya están incorporados a las enseñanzas. Es especialmente notable este abandono en los últimos cursos de las enseñanzas profesionales.

Lorenzo y Escandell (2003, p. 114-115) en un estudio realizado en el Conservatorio Superior de Las Palmas de Gran Canaria constatan este abandono y lo atribuyen a causas como la falta de tiempo, el ingreso en la universidad o, en menor medida, a la presión familiar para realizar las enseñanzas o el ingreso en la carrera con una idea equivocada.

Las clases individuales

Es una de las características más peculiares de las enseñanzas musicales y que las hacen ser distintas. La individualidad hace referencia a la baja ratio profesor-alumno y que se da en la mayoría de las asignaturas de instrumento. Esta viene ser una a uno en la enseñanza de instrumento con una hora y media de clase a la semana. También la ratio 1:1 se produce en la asignatura de repertorio con pianista acompañante, en este caso con una hora semanal de clase. Ratios 1:2 o 1:4 las encontramos en asignaturas como música de cámara. Otras asignaturas como Historia de la Música o Sociología presentan ratios 1:15 o 1:20 siendo estas las clases con más alumnos por profesor junto a las grandes agrupaciones como coro, orquesta o banda donde la proporción de alumnos por profesor es mucho mayor.

Esta enseñanza casi individualizada es una de las grandes ventajas del aprendizaje en el conservatorio. Las ratios que podemos ver son envidiables desde el punto de vista de una enseñanza generalista y marca un aspecto como es el alto precio de estos estudios para las arcas públicas en el caso de los conservatorios estatales.

El modelo de clases individuales ha permanecido inamovible a lo largo de los años, pero empiezan a surgir algunas dudas de que sea el más adecuado para las demandas de los nuevos perfiles profesionales donde entran en juego aspectos como el trabajo en equipo, la interactividad o el pluralismo.

Surgen así propuestas para complementar esta enseñanza individual como las clases grupales donde los estudiantes pueden beneficiarse de la interacción con los compañeros. También los profesores se pueden beneficiar de clases con otros profesores compartiendo conocimiento y apoyándose entre sí, favoreciendo el desarrollo profesional de ambos (Hanken, 2016, pp. 372–373).

En las clases individuales por su parte, es el profesor el que toma toda la responsabilidad de la enseñanza y en algunas ocasiones dificultando al alumno que tome parte en esa responsabilidad de lo que es su propio aprendizaje.

No hay más evidencia de la efectividad de las clases individuales que la propia opinión de los profesores Gaunt (2004).

Y lo que puede suponer un inconveniente aparecer según algunos autores es la pérdida de autonomía personal. Gaunt (2007) afirma respecto a las clases individuales que “la relación podría también inhibir el desarrollo de la responsabilidad personal y de la personalidad artística del alumno que es tan apreciada por los profesores”³ (p.1). La autora alerta del poco espacio este tipo de clases deja al alumno para desarrollar su propia personalidad. El profesor, guiado por su gran conocimiento y habilidad procedente de la experiencia, tiene gran facilidad para guiar al alumno en todos los aspectos relacionados con la interpretación. Sin embargo, algunos aspectos educativos como la evaluación o la propia confección y seguimiento de la programación están algo más descuidados y la posibilidad de integrar la enseñanza individualizada en un contexto más diverso, apenas se realiza (p. 26).

Opinión similar es la que defienden Carey y Grant (2015) que afirman que los profesores son el centro del modelo de enseñanza individualizada. Es esta una enseñanza muy enfocada a conseguir una gran habilidad para tener éxito en eventos performativos tales como recitales y concursos pero que puede tener efectos negativos en aspectos como sobredependencia del profesor, limitadas posibilidades de un empleo posterior o desilusión (p.5).

Algunos inconvenientes que diferentes directores de conservatorio han percibido a la hora de buscar entornos más colaborativos es que los profesores individuales tienen un

³ Trad. prop.

papel importante a la hora de atraer alumnos a los centros (Rumiantsev, Admiraal y van der Rijst, 2019, p. 11). También perciben que hay pocos incentivos para formar entornos más colaborativos y que las medidas orientadas a la búsqueda de ese tipo de entornos, podrían ser vistas como medidas de ahorro.

Salud física y mental

Otra característica de la población de músicos, tanto profesionales como de estudiantes avanzados, es que se enfrentan a una disciplina en la que es frecuente encontrarse con algún tipo de lesión física o de algún tipo de problema psicológico.

En el repaso exhaustivo que hace Kok, Huisstede, Voorn, Schoones y Nelissen (2016, p. 373) hacen de la literatura referente a problemas musculares en la profesión de músico, llegan a la conclusión de que las lesiones músculo-esqueléticas tienen una alta ocurrencia en los músicos y con especial prevalencia entre las mujeres. Los autores afirman que 10 de cada 12 estudios indican una alta tasa de lesiones con especial énfasis en las mujeres. La mayoría de estas lesiones se localizan en el cuello y los hombros. En este estudio, los instrumentistas de viento-metal aparecen como los menos afectados por las lesiones.

En otro estudio de una amplia extensión, Fishbein, Middelstadt, Ottati, Strauss, y Ellis (1988) mostraban que hasta un 76% de una muestra de 2.212 músicos que pertenecían a diferentes orquestas americanas presentaban algún tipo de problema médico que afectaba a su trabajo como intérpretes. El miedo escénico aparecía como el problema más frecuente, seguido de afecciones en cuello y espalda.

Al igual pasa con Brandfonbrener (1990) citado por Williamon y Thompson (2006, p. 412) en el que pone de manifiesto cómo en un estudio de 22.000 profesores de música, un 19% de ellos confesó tener problemas médicos relacionados con la interpretación.

En una revisión sistemática de la literatura, Willis, Neil, Mellick y Wasley (2019) citando a Vervainioti y Alexopoulos (2015) detectan siete categorías de exigencias a las que están sometidos los músicos y que son la exposición al público, la propia suerte personal, el repertorio, la competición, el contexto de trabajo, las lesiones y enfermedades y, por último, la exposición a la crítica.

Willis et al., (2019) afirma que los intérpretes están sujetos a un número de exigencias sociales, emocionales y organizativas que influyen negativamente en la salud. Según él estas demandas incluyen

giras, programación, relaciones interpersonales con colegas, interpretación y retroalimentación. También se enfrentan a bajas recompensas, en forma de remuneración, seguridad laboral y oportunidades para el progreso profesional. Aspectos como la propia interpretación musical o la interacción con el público tienen un efecto beneficioso sobre la salud del intérprete⁴ (p. 17).

Una forma de abordar estos problemas sería a través de una buena educación y de la concienciación desde los propios centros de enseñanza de la música, teniendo en cuenta además que los propios estudiantes de los cursos avanzados son susceptibles de padecer este tipo de problemas.

Pero como afirma Williamon y Thompson (2006), a pesar de la positiva influencia que en un entorno de trabajo más serio podía tener, los centros de enseñanza tradicionales raramente ponen poco o ningún interés en el cuidado y prevención de lesiones o del bienestar psicológico. El autor argumenta que los centros dedican la mayor parte del presupuesto al profesorado que es especialmente costoso en un régimen de enseñanza con ratios profesor alumno muy bajas. Además, añade que todas las técnicas de concienciación y cuidado corporal requieren de un tiempo que es difícil de dedicar dentro de la agenda de los estudiantes que está muy cargada y que, por último, los conservatorios carecen de las instalaciones y equipación adecuadas para este tipo de técnicas. Al final son los propios alumnos los que dejan estos aspectos a la discreción del profesor de instrumento.

En cualquier caso, los músicos deben de gestionar una serie de desafíos físicos y psicológicos derivados de las propias características de las enseñanzas musicales que se comienzan a edades muy tempranas, de problemas de aislamiento social, problemas vecinales derivados de las horas de práctica con el instrumento, de una búsqueda de identidad profesional, de relación entre profesores, agotamiento, lesiones, presión social y perfeccionismo (Pecen, Collins y MacNamara, 2016).

⁴ Trad. prop.

Pecen, Collins y MacNamara (2018, p. 14) señalan que los músicos de élite o los que están cerca de conseguirla muestran unos mucho más saludables hábitos y son más conscientes de la calidad de la práctica instrumental frente a la cantidad.

Hacia un perfil laboral. ¿En qué consiste ser músico?

Se ha comentado que buscar la identidad como músico es una de las cuestiones que atañen a los estudiantes de conservatorio. Esta búsqueda de la propia identidad se ve dificultada porque no está tampoco claro en qué consiste ser músico desde un punto de vista laboral.

Una de las personas que más ha estudiado la profesión del músico considerado como clásico, es Dann Bennet, quien alerta de la continua identificación que se hace del músico como intérprete. Para la autora, es incompleto el definir al músico como intérprete (Bennet, 2008, p. 6), ya que los músicos desempeñan diversos roles tanto dentro como fuera del mundo de la música y se enfrentan a objetivos personales y profesionales que no siempre responden a los trabajos a los que estamos acostumbrados para los músicos. La autora sugiere que se debe avanzar hacia un “conocimiento más inclusivo de la profesión” (Bennet, 2008, p. 3) en una nueva definición de la profesión que tiene más sentido porque representa a los músicos de una forma más completa que a los pocos que trabajan como intérpretes.

En este sentido, Coker y Renshaw (2002, p. 4) ya avanzaban la nueva idea del trabajo del músico en contextos más amplios que al que hasta ahora se limitaba. Para ellos, ser músico consiste en asumir una serie de roles diferentes y que van más allá de la composición o la interpretación. Es ahí donde toma de nuevo protagonismo la idea de un perfil que podríamos denominar portfolio o polivalente.

Este cambio para algunos aparece como un desafío que puede incentivar la creatividad mientras que para otros se convierte en una seria preocupación.

Para Vilar (2008) la música consiste en

un conjunto de procesos –artesanales e industriales– de producción, circulación y recepción de obras musicales en los que interviene un número importante de profesiones

musicales; profesiones de la música que a menudo quedan ocultas para muchos, por debajo de esta punta del iceberg que constituyen los oficios de compositor y de intérprete (p. 342).

Las carreras portfolio

Es un concepto que nos ha aparecido con anterioridad vinculado a los perfiles laborales variados a los que se puede acoger un profesional de la música para desempeñar su labor.

Munnelly (2017) recoge varias definiciones de diferentes autores para ese término. Así en una de ellas aparece como “una combinación de diversos arreglos y acuerdos para el empleo”⁵ (B. L. Bartleet et al., 2012, p. 32).

Otra definición lo presenta como una “combinación flexible de actividades autogestionadas como el interpretar, enseñar, dirigir, componer, organizar, administrar, participar en actividades públicas y otro tipo de tareas que mantienen al individuo enraizado personal y profesionalmente en la música”⁶(Myers, 2007, pp. 7–8).

Una última definición es la de Bennett y Bridgstock (2015) en la que aparece como “un mosaico de apaños de empleo continuo, autogestionado, concurrente y superpuesto”⁷ (p. 264).

Como decíamos, la idea de carrera o perfil portfolio se presenta como una forma de afrontar con más éxito y de crear más oportunidades ante el incierto mercado laboral.

Menger y Gurgand (1996, p. 9) muestran cómo un perfil distribuido a lo largo de varios trabajos es también una forma de repartir el riesgo. Además las carreras portfolio se enfrentan a grandes desafíos como la autogestión de tu propia carrera en un mercado laboral precario (Hillman, 2018, p. 3).

⁵ Trad. prop.

⁶ Trad. prop.

⁷ Trad. prop.

Esto conlleva el desempeñar numerosas tareas, muchas de las cuales no tienen relación con la música. Generalmente los ingresos son bajos y llevan aparejados muchas horas de trabajo.

Como afirma Lindström (2016, p. 43) las consecuencias de las carreras portfolio conllevan una falta de seguridad que se traduce en periodos de empleo y de falta de empleo al igual que unos ingresos irregulares y unos sueldos bajos.

Son unas características que muestran una opción que no es fácil pero que permite afrontar ese perfil variado del que hablamos y facilita el desarrollo de la identidad profesional del músico. Estos perfiles además requieren una adaptación por parte de los músicos.

Las competencias necesarias

Es aquí donde va aparecer un concepto nuevo y que va a tener mucha importancia, especialmente en el ámbito de la educación superior, como es el de competencia. Fernández-Salineró (2006) nos habla de la ambigüedad del término y de la dificultad para definirlo con precisión. La autora estudia cómo ha evolucionado el término al igual que hace López (2016) y señala la importancia de conocerlo bien ya que gran parte de la planificación educativa se hace en base a dicho término. Esta idea de competencias no solo es exclusiva de la Unión Europea, sino que es recogida también de alguna u otra forma en diferentes sistemas educativos. De esta forma Voogt y Pareja (2010) analizan las similitudes y diferencias entre los diferentes tipos de competencias a lo largo de una serie de modelos educativos y dan una serie de recomendaciones para su implantación y evaluación.

A nivel de los recién egresados, Creech et al. (2008) defienden que los que ya eran de por sí músicos abiertos y adaptados, tuvieron más facilidad para adecuar su carrera y crear diferentes opciones. En este sentido, los autores señalan que los propios músicos coinciden en que el músico ideal debe ser muy versátil y con gran capacidad de adaptación a diferentes géneros.

Bartleet et al. (2012) señalan que la vida de los músicos (tomando como referencia a los australianos) del siglo XXI es completamente diferente a la de los músicos del siglo

XIX. Esa diferencia viene dada por los cambios en la sociedad, en la cultura y en la tecnología. Se va a requerir a los nuevos músicos una serie de nuevas habilidades y destrezas que aparecen como nuevas y que van mucho más allá de las habilidades técnicas propias del músico con su instrumento.

Helena Gaunt et al. (2012) destacan que el conjunto de destrezas necesarias para enfrentarse al mercado laboral es mucho más amplia y refinada que con anterioridad y, citando a Creech et al. (2008b) apunta al “desarrollo de la flexibilidad, emprendimiento, autoconfianza, habilidades de comunicación y la imaginación artística”⁸ (p. 26).

Vilar (2008, p. 344) aboga por reunir competencias que permitan asumir nuevas profesiones y una combinación de estas con las tradicionales. Además, añade la necesidad de incorporar conocimientos de estilos, repertorios variados y nuevos formatos de concierto que hagan a la música más atractiva para el público.

Hillman (2018, p. 43) resume las habilidades y atributos necesarios para la inserción en el mundo laboral de los músicos clásicos que, citando a Bennett (2012), son las habilidades de emprendimiento y negocios, las habilidades comunicativas, las habilidades interpretativas y la pasión. Además, el autor añade que las competencias necesarias para una carrera en música consisten en ser un músico experto, en tener identidad como músico, conocimiento de la industria musical autoeficacia y comunicación relacional (pp.186-187).

Sobre las habilidades necesarias, Munnelly (2017, p. 46) es muy claro

Si bien los grados de interpretación musical están muy enfocados y apuntan a desarrollar un conjunto muy específico de habilidades interpretativas, el plan de estudios ignora en gran medida las oportunidades de empleo y las necesidades del mercado (Campbell, Myers, y Sarah, 2014; Froehlich, 2000). A los estudiantes se les enseña a ser especialistas, pero el mercado busca músicos que sean generalistas⁹ (Froehlich, 2000).

Esto va a llevar a desarrollar unas carreras con unas salidas muy limitadas. Además, los alumnos no son conscientes de esta situación y suelen creer que lo más importante es el

⁸ Trad. prop.

⁹ Trad. prop.

estudio del instrumento. No siempre valorar la importancia de este tipo de habilidades más alejadas de la propia práctica instrumental.

Munnelly (2017, p. 186) cita el estudio hecho por el *Strategic National Arts Alumni Project* (SNAAP) en el que se muestra la discrepancia observada entre las habilidades que los alumnos utilizan en los trabajos y las conseguidas durante su carrera.

Sin embargo, recientemente se van percibiendo nuevos cambios. Pecun et al. (2018) en un estudio de las consecuencias y desafíos psicológicos a los que se enfrentan un grupo de estudiantes de cara a su ingreso en el mercado laboral, muestran cómo ya una gran mayoría percibe como necesarias otras habilidades a parte de las musicales para adecuarse a la industria musical. Es el caso de habilidades en negocios, marketing, comunicación o redes sociales, por poner un ejemplo.

Bartleet et al. (2012) identifican cuatro metacapacidades para tener éxito entre los profesionales creativos. Dichas capacidades son la capacidad de moverte entre diferentes visiones y terminologías, la capacidad de manejarte con las redes sociales, el emprendimiento y la autogestión personal (pp. 36-37).

Por su parte, Machillot (2018) afirma que la profesión música exige

el dominio de distintas competencias (tocar diferentes instrumentos o géneros, entre otras) y la realización de diversas labores ligadas con la música (ingeniero de sonido, profesor de música, etcétera), o bien, implica el combinar la profesión con otras actividades ajenas a la música¹⁰ (p.257)

Una de las competencias que parecen tomar importancia por ciertos autores es la del emprendimiento. Ya se ha comentado el cierto rechazo a la economía que existe desde algunas posiciones del mundo del arte. Este rechazo se traslada a esa capacidad de emprendimiento que se vuelve un asunto polémico. Y, de hecho, son pocos los estudios que lo tratan en su relación con la carrera artística. Jeong, Choi, Jeong y Choi (2017) consideran que el emprendimiento se ha vuelto necesario como una solución ante la carencia de empleos (p.1). Creen además que cuando ese emprendimiento forma parte del plan de estudios de las carreras de artes, aparecen oportunidades de emprendimiento dentro de la vida laboral de los estudiantes (p. 12). En eso coinciden con el dato que nos

¹⁰ Trad. prop.

suministra Beckman (2005) de que un 48% de estudiantes que participaron en cursos de emprendimiento o bien comenzaron su propio negocio tras terminar la carrera o bien optaron por comenzar una carrera relacionada con el emprendimiento (p. 15).

Bennett et al. (2016) creen que algunas de las habilidades anteriores sólo pueden conseguirse dentro del entorno de trabajo.

La empleabilidad y los problemas de ingreso en el mercado laboral

La empleabilidad se convierte en un asunto que preocupa a las instituciones educativas. Este término hace referencia a las características que posee un individuo de cara a integrarse en el mercado laboral. Esas características no son sólo de formación sino también de rasgos personales y enmarcados en un determinado entorno (peculiaridades del mercado laboral, legislación aplicable, etc.).

De nuevo citamos a Bennett (2016) que afirma que para conseguir una buena empleabilidad de los estudiantes se deben de incluir estrategias para abordar múltiples enfoques y estrategias. La autora añade que hay una deficiente conexión entre el mercado laboral y lo que se enseña en los centros superiores, no se prepara sobre las verdaderas oportunidades de trabajo ni para integrarse en los mercados más relevantes. Los alumnos están poco preparados para la búsqueda de empleo, para integrarse en equipos profesionales y la comunicación. La autora añade que es urgente desarrollar investigación que permita mejorar las salidas profesionales de los graduados en música.

Creech et al. (2008) muestran que la mayoría de los músicos de todos los géneros que comienzan su carrera profesional comparten una serie de dificultades y limitaciones como son el miedo, la frustración y las limitaciones financieras (p. 19).

En un reciente estudio de la inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad de los estudiantes universitarios españoles, Pérez et al. (2018) nos advierten que la inserción laboral de los titulados universitarios se produce con más facilidad que las de las personas con menos estudios aunque hay una serie de factores que condicionan. Entre ellos destacan la coyuntura económica, la propia especialización de los estudios, el tipo de tejido productivo de los territorios, las rigideces de las instituciones laborales o estructura productiva, las carencias del sistema educativo y el

tipo de información superior (pp. 51-52). Los autores destacan que los niveles de competencias de los estudiantes universitarios son bajos y quedan constatados en informes como PISA o PIAAC (p.52).

Nuevas salidas laborales

En estos últimos 15 años, los cambios sociales han sido muy notorios. Una visión de las salidas laborales como la que plantea Rodríguez (2002) nos puede parecer un poco anticuada a la vista de cómo se están desarrollando los acontecimientos. La autora dividía las actividades musicales en las que realizan los profesionales y las realizadas por los no profesionales. A su vez, los profesionales se dividen en productores e intermediarios. Según ella, “los músicos actuales se especializan en una sola cosa: componer, interpretar, arreglar, producir, mezclar, animar, criticar o gestionar la música” (p.47).

Se trata de una visión propia de los comienzos del siglo XXI y que de algún modo puede ser la que haya influido en parte de los actuales profesionales de los conservatorios. La autora da una visión centrada en el hecho de la interpretación musical y afirma que la actividad musical no profesional está en retroceso.

Una actitud más diferente es la de Campbell et al. (2016) que defienden un cambio radical en la preparación de los titulados en música. Los autores plantean que por un lado se recoja la fascinación de la sociedad por la música y a su vez como retorno a “los fundamentos de la comprensión musical, la destreza y la expresión artística”¹¹ (p. 3).

En un reciente estudio, Brook y Fostaty Young (2019) citando a Bridgstock, Goldsmith, Rodgers y Hearn (2015) ponen de manifiesto cómo los estudiantes de música, parecen no apreciar el gran número de oportunidades derivadas de la realización de un grado en música (p. 143). Los autores destacan que “la falta de comprensión del alcance de las posibilidades puede ser otra barrera para acceder al trabajo en la música” (p. 144). Y, además, citando otros tantos estudios mostraban que había carencias entre la adquisición de habilidades y conocimientos deseados (p. 144). De esa forma, la mayoría de los estudiantes trabajan en profesiones relacionadas con la docencia o interpretación, pero

¹¹ Trad. prop.

son pocos los que se atreven con sectores como el cine o video, difusión y comunicación, la grabación o la gestión, financiación o soporte profesional (p. 150).

Posición parecida sostienen Ponce y Lago (2014) cuando afirman:

“El estudiante de música tiene ante sí un enorme abanico de opciones para su futuro, que debe de conocer para poder tomar las decisiones profesionales adecuadas. Una pregunta que cabe plantearse es hasta qué punto los alumnos son realmente conscientes de todas estas posibilidades cuando terminan sus estudios” (p. 23).

Trabajo como profesor

El trabajo como profesor se convierte en una de las grandes alternativas para los estudiantes de música y que les va a permitir vivir de su actividad.

Como defiende Fernández (2012), la mayoría de los músicos aspiran a una carrera de intérprete pero tarde o temprano acaban desempeñando un trabajo en el área de la enseñanza (p. 225).

Hay de esa forma una idea inicial para trabajar como intérprete o compositor y que se va modulando conforme pasa el tiempo. Según los estudiantes van progresando en sus estudios, esa aspiración de trabajo se va haciendo más amplia y muchos de ellos se van a dedicar a la enseñanza como una opción refugio (Lebler, Burt-Perkins, y Carey, 2009, p. 243).

Parkes y Jones (2011) se plantean por qué los estudiantes eligen las carreras en interpretación musical y no eligen la opción de convertirse en docentes de música (p. 20). Los autores añaden que el profesorado de los centros tiene la responsabilidad de estar actualizado sobre las salidas de las carreras musicales de forma que puedan orientar mejor al alumno.

Liertz (2007, p. 4), citando a Lanskey (2001) muestra cómo los alumnos que empiezan a pensar como profesores están mejor preparados para resolver situaciones referentes a la interpretación y la enseñanza.

En busca del éxito

El éxito laboral o personal es a fin de cuentas lo que buscan nuestros estudiantes cuando se adentran en una carrera como la de música.

Menger y Gurgand (1996, p. 6) afirman que ese éxito que buscan los estudiantes no sólo depende de la formación inicial, sino que los egresados sólo pueden triunfar enfrentándose a situaciones reales de trabajo. Los trabajadores mejorarían sus habilidades a través de la experiencia y el aprendizaje por medio de la acción. También tendrían de primera mano información sobre cómo se evalúan sus respectivas habilidades.

En el trabajo de Munnelly (2017) se les pregunta a los estudiantes de música por el éxito. Estos alumnos describen una serie de objetivos asociados al éxito como “tener una carrera activa y variada, ser capaz de conmover a las personas a través de la música, conseguir satisfacción artística, progresar como músico, ser capaz de hacer lo que aman, tener estabilidad financiera, ser feliz, tener un alto nivel interpretativo y sentirse personalmente satisfecho y realizado” ¹² (p. 183). Cuando les preguntan a esos estudiantes por trabajos que puedan asociar a dicho éxito, las tres primeras respuestas van a ser las de músico de orquesta, solista o profesor de música. El orden de la preferencia va a variar según la especialidad instrumental a la que pertenezcan.

Hillman (2018) por su parte, establece diferentes nociones de éxito. Una primera viene a decir que el éxito se consigue siendo un músico profesional (p. 22). Según eso, un músico exitoso sería aquel que obtiene sus principales ingresos de actividades provenientes del ámbito de la música. El propio autor muestra cómo esa noción de éxito puede ampliarse para admitir una satisfacción por los logros musicales conseguidos.

En ese último sentido, está la idea de Perkins (2013) quien citando a Mills (2004) afirma que el éxito se logra cuando se completan dos dimensiones: una objetiva y otra subjetiva. La objetiva respondería a las actividades que tienen que hacer los músicos para ganar su paga. La subjetiva correspondería a la propia identidad que tiene el músico de sí mismo y de cómo ve su progreso hacia el futuro.

¹² Trad. prop.

Características del mercado laboral de la música

La cultura en España a principios del siglo XXI

En este apartado queremos analizar las características que presenta el mercado laboral a los artistas, especialmente a los músicos. En *Culturas en tránsito: las prácticas culturales en España a comienzos del siglo XXI*, Ariño y Llopis (2017), analizan como son las prácticas culturales en estos ya avanzados comienzos del siglo XXI. Los autores, en base al análisis de las series de datos que suministran la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2018 y anteriores) tratan de dar una visión histórica a todo el ámbito cultural. En este estudio constatan “un proceso de ampliación de las audiencias en todas las prácticas de las que tenemos información, pero al mismo tiempo se da una persistente estabilidad en la estructura de penetración de las mismas” (Ariño y Llopis, 2017, p. 396). Según eso, las prácticas culturales en España son cada vez mayores, pero con cierto freno a la hora de introducirse en diferentes sectores.

Los autores afirman que, en la sociedad española actual, nos encontramos en un proceso de revolución cultural movido por factores de cuatro tipos. Esos cuatro tipos de factores serían el tecnológico, el económico, el político y otros diversos como sexo, edad, población, etc.

El factor tecnológico de unos años a esta parte ha creado prácticas y usos culturales completamente nuevos además de hacer que los usos ya establecidos se tengan que adecuar convenientemente. Este elemento figura como uno de los más influyentes.

En este apartado queremos analizar las características que presenta el mercado laboral a los artistas, especialmente a los músicos. En *Culturas en tránsito: las prácticas culturales en España a comienzos del siglo XXI*, Ariño y Llopis (2017), analizan como son las prácticas culturales en estos ya avanzados comienzos del siglo XXI. Los autores, en base al análisis de las series de datos que suministran la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2018 y anteriores) tratan de dar una visión histórica a todo el ámbito cultural. En este estudio constatan “un proceso de ampliación de las audiencias en todas las prácticas de las que

tenemos información, pero al mismo tiempo se da una persistente estabilidad en la estructura de penetración de las mismas” (Ariño y Llopis, 2017, p. 396). Según eso, las prácticas culturales en España son cada vez mayores, pero con cierto freno a la hora de introducirse en diferentes sectores.

Desde el punto de vista económico, estamos marcados por la crisis que venimos padeciendo durante los últimos años. Los recursos tanto privados como públicos se han visto muy reducidos con el consiguiente desplome de la oferta cultural pública. Además, está presente la diferencia que se ha creado en estos últimos treinta años entre artistas y creadores consolidados a nivel internacional y el resto de pequeños artistas y creadores que se mueven en un ámbito más reducido. Mientras que los primeros disfrutaban de una gran fama y audiencia que se traduce en unos elevados ingresos, los segundos tienen que buscar su nicho de mercado en esta sociedad tan cambiante. Un buen ejemplo es el dato que nos suministra IFPI (2019):

Los artistas de esos mercados en evolución ahora aprovechan las oportunidades para proyectarse globalmente. Gracias al trabajo en sociedad con los sellos discográficos, que los apoyan con sus recursos y sus conocimientos de los diferentes escenarios musicales, esos artistas están gozando de un éxito planetario. Al tiempo que su música cautiva a los aficionados de diferentes rincones del mundo, sus territorios recogen los frutos de ese éxito e impulsan un nuevo ciclo de creación. (p.12)

Pero al margen de estos artistas de éxito que vienen respaldados por una gran difusión, nos encontramos una gran mayoría de pequeños artistas que tratan de salir a flote. Entre ellos, los más modestos que han sobrevivido, “existe la convicción de que todo ha cambiado y hay que reinventar nuevas pautas de creación/producción/difusión, y que es necesario encontrar unas relaciones distintas con públicos que también son nuevos en muy diversos sentidos” (Ariño y Llopis, 2017, p. 397).

Un tercer cambio es el que se ha producido a nivel político. En este caso podemos destacar la gran restricción de la oferta pública en el sector cultural respecto a los años anteriores. Estos cambios que se han producido vienen condicionados en gran parte por los recortes económicos que han llevado a la administración a esta reducción en el sector cultural.

Los autores hablan por último de una serie de factores sociales que marcan este cambio, como son el sexo, la edad, el tipo de hogar o los niveles educativo y económico. Esta serie de factores también tienen un gran peso en el cambio de hábitos culturales.

El cambio en la sociedad nos ha llevado a unos cambios en nuestros hábitos de consumo musical. Hormigos (2008) habla de una sociedad de consumo que ya no está caracterizada por la clase social sino por otra serie de variables. Según el autor la nueva forma de consumir se caracteriza por “un incremento paulatino de la capacidad adquisitiva de todos los individuos y un aumento progresivo del peso del ocio y la cultura en las preferencias de gasto, con independencia de la situación económica” (p. 217).

Las prácticas musicales en España

Si ponemos el foco de atención en las prácticas musicales en España, hay que decir que comparten con el grupo de las artes escénicas tres características esenciales (Ariño y Llopis, 2017, p. 202):

- La realización de la actividad fuera del entorno del hogar.
- La asistencia mediante el pago de una entrada o abono y
- El hecho de que constituyen una forma de sociabilidad, ya que suelen realizarse en compañía de otras personas

Los autores se refieren a la música como una actividad que ha estado constantemente en evolución durante todo el siglo XX y especialmente en este momento. Ha sido una de las actividades que mayor número de cambios ha soportado a consecuencia de la reciente revolución tecnológica. Es aquí donde podemos constatar los enormes cambios que se han producido a lo largo de todo el siglo XX y que no ha consistido solamente en la mejora de los dispositivos de grabación y escucha que nos han llevado del gramófono al CD. Han aparecido nuevos usos como la música en *streaming* que hacen que el oyente tenga más libertad a la hora de elegir los contenidos cambiando de autor y obra a

voluntad y con mucha facilidad. Esto ha permitido ofrecer nuevas oportunidades a artistas que, por medio de un coste y esfuerzo fácilmente asumible, nos hacen llegar sus trabajos por este medio. En nuestro interés por acercar el conocimiento de las prácticas musicales tenemos que diferenciar entre varios ámbitos. Por un lado, nos referimos a dos modalidades de escucha (directa o grabada). La escucha de la música es una actividad que tiene un nivel de aceptación muy alto entre todas las capas de la población y es, junto al ver la televisión, la actividad cultural que más se realiza. Sin embargo, podemos ver cómo, aunque el interés por la escucha se mantiene en los hogares o incluso aumenta en ámbitos como el vehículo particular, no pasa lo mismo con lo que es la asistencia a conciertos. Son especialmente los de música clásica, en los que se ha detectado que el interés disminuye.

En un segundo ámbito, se hace referencia al tipo de música. Según eso podemos hacer la división tradicional entre música clásica y moderna. Sin embargo, esta división que hace unos años estaba muy marcada, empieza a desdibujarse. En la actualidad es muy complicado decidir qué tipo de música pertenece a cada una de esas categorías y nos encontramos con frecuentes mezclas de estilos que no nos permiten hablar de una visión única. Como dice Hormigos (2008):

Podemos decir que la música de la posmodernidad no posee una conciencia estética unitaria, sino una multiplicidad (múltiples estilos, múltiples mensajes, etc.) de conciencias estéticas fragmentadas. Además, contrariamente a lo que sucedía en épocas pasadas, en la actualidad se hace imposible la rígida adscripción de un estilo musical a una cierta clase social (...) Hoy se hace necesario relativizar la importancia de la separación culto/popular, si queremos llegar a comprender las nuevas formas musicales y no vivir anclados en el pasado (pp. 95-97).

Si hacemos referencia a la división tradicional, Ariño y Llopis (2017) hablan de un público asiduo a los conciertos de música clásica de en torno al 3.5% de la población, siendo además un público caracterizado por encima de todo, por su edad relativamente avanzada.

La dificultad de seguimiento de los artistas en el mercado laboral

En este estado de cosas, queremos ver cómo se están desarrollando los músicos a nivel laboral. Para ello, vamos a considerarlos integrantes del grupo más genérico de profesionales de las artes. Englobados dentro de este grupo podemos ver algunos resultados de los estudios que se han hecho del colectivo, especialmente fuera de España.

Hablamos así de una forma amplia de trabajadores o profesionales que desarrollan su actividad en torno a las industrias culturales. El término de industrias culturales lo implementa la UNESCO en la década de los 80 y en una más reciente actualización abarca campos tales como arquitectura, artes escénicas, artes visuales, cine, literatura, música, periódicos y revistas, publicidad, radio, televisión y videojuegos (Raufast et al., 2015, p. 11).

Y lo primero que hay que destacar es que el papel de la industria artística es hoy día de una importancia capital para el crecimiento en las economías contemporáneas, gracias al valor creativo e innovador que aporta. Ahí los trabajadores creativos tienen la oportunidad de desarrollar un trabajo que puede ser muy apreciado. Bridgstock, Goldsmith, Rodgers, y Hearn (2015, p. 335) defienden que hay más trabajadores creativos en diferentes sectores y ajenos a la industria creativa que en los propios de esta actividad y que desempeñan su función en mejores condiciones que los que lo hacen en las industrias culturales. Además, este dato da buena muestra de que la actividad artística creativa es de capital importancia en el sector económico. Es dentro de la industria creativa donde podemos encontrar estudios que hablan de la inclusión laboral de los músicos y de la problemática laboral a la que se enfrentan.

Un primer problema surge a la hora de determinar la población de artistas. Throsby (2003) constata los problemas que aparecen cuando tratamos a la población de artistas en los diferentes informes y censos que elaboran instituciones y organismos. El autor señala la dificultad que se plantean al realizar las encuestas entre los individuos que consideran la profesión artística como su trabajo principal. Es habitual el trabajar en diversos sectores y tener ingresos provenientes de diferentes actividades. A ese

respecto, Menger (2006) señala como otro problema a la hora de elaborar estadísticas a las personas cuyos principales ingresos provienen de actividades no artísticas pero que se declaran artistas. Veremos más adelante que el detentar varios trabajos relacionados o no con el arte, es una característica compartida por los profesionales del arte. Un problema añadido aquí es cómo diferenciar a los artistas profesionales de los amateurs a la hora de elaborar dichos informes.

Exceso de artistas

Teniendo en cuenta esas dificultades con el censo, trataremos de ver algunas de las características de los artistas en función de los estudios que se han publicado. Uno de los primeros problemas que están evidenciando diferentes estudios es el exceso de personas que se dedican actualmente a la actividad artística. Esto es, hay un número de personas que declaran que su actividad laboral es la artística, en alguna de las variantes perteneciente a las industrias artísticas que comentábamos con anterioridad. Este va a ser uno de los grandes problemas que van a condicionar el acceso de los nuevos profesionales al mercado laboral.

Daniel (2017, p. 91) percibe un claro desajuste entre la demanda de empleo, la oferta de mano de obra y la preparación de las personas que se dedican a las industrias creativas. Se nos presenta así uno de los principales problemas de ese exceso de artistas. En eso coincide con Alper (2006, p. 814) que defiende que hay mucha gente que toma parte en el mercado laboral artístico, pero que son muy pocos los que pueden mantener su carrera en las artes.

En un reciente estudio de la población de artistas en Noruega, Mangset (2018, p. 7) constata que el número de músicos ha crecido ampliamente desde 1990 a 2006 y en menor medida, de 2006 a 2013. En el mismo estudio se puede constatar además que los ingresos de estos músicos crecieron en el primer periodo, pero decrecieron en el segundo lo que hace plantearse si no estarán empeorando las condiciones laborales en el sector.

Munnelly (2017, p. 46) trata de profundizar en el asunto a través de un estudio sobre las expectativas laborales de los estudiantes de música en EE.UU. El autor aporta el dato de los trabajos ofertados en 61 orquestas estadounidenses durante 1980 y 2010, y nos informa cómo el número de trabajos disponibles anualmente ha decrecido un 50%. En la misma línea está el trabajo de VanWaeyenberghe (2013, p. 39) en el que advierte entre el desajuste creciente que se está dando entre el cada vez mayor número de estudiantes que comienzan su carrera musical y los cada vez menores puestos de trabajo que surgen en las orquestas. Ante ese gran número de estudiantes enfocados a la interpretación, la solución que propone en términos económicos es, por un lado, reducir el número de estudiantes y por otro, aumentar el número de plazas en las orquestas.

Entre las causas que se le pueden achacar el descenso en el número de trabajos disponibles dentro de las orquestas se encuentre un problema de productividad en las artes característico de la sociedad actual.

En ese punto creemos que es de interés tener en cuenta el efecto económico conocido como Mal de Baumol y que afecta principalmente a trabajos como el de los artistas. Como nos informa Heilbrun (2003, p. 91), en el desarrollo general de la industria y gracias a la mejora en la maquinaria, equipamientos e investigación, la productividad de cada trabajador se ha incrementado considerablemente a lo largo de los años, con lo que el tiempo necesario para elaborar una unidad de cualquier producto se reduce cada vez más. Sin embargo, en las artes, y especialmente la música, esa mejora en tecnología o equipamientos apenas se traduce en mejora de la productividad. Así, a modo de ejemplo, si el tiempo empleado hoy día para fabricar una barra de pan es muchísimo menor que hace 200 años, el tiempo necesario para preparar una sinfonía de Beethoven, prácticamente es el mismo.

Con las artes interpretativas como la música clásica, se sufre de un vacío de productividad al no poder aprovechar las mejoras que el progreso incorpora, como pasa en otros sectores. Así pues, para reducir costes, no estamos dispuestos a una representación de las sinfonías de Beethoven con la mitad de plantilla. Esto hace que, en la dinámica de abaratar costes, se realicen menos representaciones.

Pero al margen de anterior resultado, Menger (2006, p. 767) constata un crecimiento sostenido en el empleo artístico en las últimas décadas, reflejado en los estudios estadísticos. En particular el crecimiento ha sido muy intenso en el sector audiovisual, en el de la industria publicitaria, en el de los medios de comunicación y en el de juegos de ordenador, sectores muy novedosos que han experimentado un gran auge a raíz de la revolución tecnológica.

Y así nos muestra una imagen general del mercado laboral de las artes que, aunque está en fase de crecimiento, es bastante paradójica:

El empleo, el subempleo y el desempleo han aumentado de manera constante y simultánea. El patrón de cambio puede variar entre las diferentes ocupaciones artísticas, pero la tendencia es casi igual en todas partes. Obviamente, las fluctuaciones en la oferta y la demanda del trabajo artístico no proporcionan una explicación satisfactoria de lo que parece ser un crecimiento altamente desequilibrado¹³ (P. M. Menger, 2006, p. 769).

Unos profesionales con menos ingresos

Otra característica que define muy bien al grupo de trabajadores que estamos estudiando tiene que ver con el sueldo que perciben. Los profesionales de las actividades artísticas van a ser un grupo de trabajadores caracterizados por sus bajos ingresos. Como constata Menger (2006, p. 775), los datos estadísticos nos dan una buena muestra de lo que está pasando en los países más avanzados. En ellos es llamativo que la media de ingresos anuales de aquéllos que se dedican a las artes es menor que el resto de profesionales que ocupan trabajos que requieren un nivel similar de entrenamiento y cualificación. Esa menor cantidad de ingresos no es debida a una menor cantidad de trabajo.

Alper y Wassall (2006, p. 814) afirman que, en estudios que han analizado los ingresos que han percibido los artistas a lo largo de los últimos sesenta años, se constata que estos trabajadores ganan menos incluso a tiempo completo en comparación a otros

¹³ Trad. prop.

grupos laborales. Los ingresos de los artistas además muestran una mayor variabilidad que los ingresos de otros profesionales.

Mangset et al. (2018) sobre este asunto y considerando la población de artistas en Noruega plantea una pregunta un tanto paradójica: “¿Cómo es posible que los ingresos de los artistas hayan decrecido en un país rico en el que además los subsidios públicos a las artes se han incrementado en estos años?”¹⁴ (p. 2). Los autores no creen que esto se deba en exclusiva al aumento del número de artistas o a que hayan bajado las becas a artistas. En base a su estudio, afirman que el descenso en los ingresos se debe a dos razones. La primera es una bajada acusada de las horas de trabajo puramente artístico de los propios artistas que dedican esas horas a actividades no artísticas, pero directamente relacionadas con las artes junto a otras actividades que en nada tienen que ver con ellas. La segunda razón es la tendencia que constatan entre los artistas de obtener menor parte de sus ingresos del mercado junto a un descenso en el consumo cultural entre los noruegos.

En este punto es interesante constatar cómo los artistas se caracterizan por una especial actitud frente a los trabajos consistentes en dedicar tiempo extra a su trabajo artístico más que en buscar una mejora de los beneficios. Aquí juega un papel importante la idea vocacional del trabajo artístico para el que parece ser que se ha dedicado y en el que el mito del artista carismático, por el que ha sido marcado para una misión especial, podría “influir en los artistas para sobrevalorar su potencial artístico”¹⁵ (Mangset et al., 2018, p. 3).

Precariedad e incertidumbre

Pero si hay algo que caracteriza especialmente y que supone un fuerte obstáculo para el desarrollo de los profesionales de las artes es la situación en la que se encuentran de

¹⁴ Trad. prop.

¹⁵ Trad. prop.

precariedad e incertidumbre. Esta precariedad e incertidumbre van a ser unos de los rasgos que van a aparecer en gran número de casos asociados de manera directa a la actividad artística general y que también afecta a la actividad de los músicos.

Mora (2005, pp. 28-29) nos ayuda a entender el término y sugiere que la precariedad es una denominación que damos a fenómenos diversos como el pluriempleo, los contratos atípicos, temporales, trabajos no permanentes o estacionales. En definitiva, hace referencia a todo tipo de situaciones laborales en las que las condiciones de trabajo han empeorado.

Según Guadarrama (2017, p.1), la precariedad e incertidumbre son rasgos propios de los trabajos de los músicos. Según la autora que toma como modelo la situación de los músicos en México, son nuevas formas de trabajo que surgen dentro de un sistema de capitalismo precario caracterizado por la inestabilidad e inseguridad.

Teniendo en cuenta el exceso de trabajadores en el mercado artístico al que antes hacíamos referencia, Menger (2006, p. 766) afirma que los artistas trabajan principalmente de una forma contingente e independiente. La oferta de trabajo oscila entre épocas de trabajo y desempleo con trabajos que pertenecen unas veces sí y otras no al mundo de las artes. Según el autor, los mercados del arte presentan un modelo de competición monopolística imperfecta. En dicho modelo existen muchos actores que producen bienes que no son homogéneos. Los actores tienen cierta libertad para fijar sus precios, pero esos precios tienden a la baja cuando hay un exceso de oferta.

El propio autor (p.772) afirma que la incertidumbre es una característica ligada al trabajo artístico por varias razones:

1. Por un lado, los productos artísticos a veces aparecen como prototipos
2. La combinación de actividades conducentes a producir una obra, incorporan a profesionales muy diversos y estos a su vez, cambian muy rápidamente
3. Los gustos de la gente no son predecibles
4. La incertidumbre es parte consustancial del trabajo creativo.

De esta forma podemos ver que la opción del trabajo artístico es un camino lleno de obstáculos. Generalmente serán en las primeras etapas cuando esa precariedad sea más manifiesta. Corresponderá por tanto a los artistas el encontrar su acomodo ya sea a tiempo completo en el mercado artístico, ya sea compartiendo ese trabajo con otro o ya sea abandonando por completo el trabajo artístico.

En el estudio que Guadarrama (2014) hace de los músicos de México, la autora habla de “turning points” o momentos en los que las trayectorias vitales de los músicos cambian (p. 23). Es el caso de carreras que empiezan de una forma muy precaria pero que al cabo de un cierto tiempo pasan a ser trabajos estables. También puede darse el caso inverso, de carreras que hasta un momento han sido estables, se vuelven en determinado momento más inciertas.

Estas características hacen que nos refiramos a los profesionales del mercado artístico como a un grupo muy vulnerable por la actividad que han elegido. Bille y Jensen (2018) estudian el fenómeno de la supervivencia laboral dentro del mercado de las artes y aportan el dato de que sólo un 20% de los artistas ha podido sobrevivir en la ocupación tras el paso de 10 años (p. 34). En ese estudio los autores afirman que hay grupos de artistas más vulnerables que otros. En el caso de los músicos, aparecen como un grupo menos vulnerable que otros posiblemente debido a la dureza en la selección previa a la entrada en el mercado laboral. Hablamos aquí de que la formación en música suele ser larga y difícil. Los autores también señalan que, aunque hay una menor vulnerabilidad de los músicos al entrar en el mercado laboral, al cabo de tres años se equiparan a la vulnerabilidad que se manifiesta en el resto de profesiones artísticas.

Con todo esto, no es de extrañar que las profesiones artísticas registren un desempleo bastante elevado. Alper y Wassall (2006, p. 834) nos dan el dato del mercado americano en el que hasta 1960 la ratio de desempleo entre artistas era al menos el triple que la de otros profesionales y trabajadores. Desde 1960, esa ratio de desempleo es entre dos y tres veces mayor.

Sin embargo, esta realidad de precariedad y vulnerabilidad que se nos presenta como un problema, puede tener sus ventajas. Como nos informa Guadarrama (2014, p. 9), puede servir de acicate en la carrera profesional y convertirse en un “rasgo virtuoso entre cierto tipo de músico versátil, innovador y emprendedor”.

Compensación

El elegir un trabajo de tipo artístico a pesar de estos ingresos más bajos, responde a otras compensaciones no estrictamente económicas. Los artistas suelen estar muy motivados por su trabajo a pesar de la incertidumbre que plantea su carrera y los posibles bajos ingresos.

A este otro tipo de incentivos Menger (2006) se refiere de la siguiente forma

El trabajo artístico puede considerarse altamente atractivo a lo largo de un conjunto de dimensiones mensurables de satisfacción laboral que incluyen la variedad del trabajo, un alto nivel de autonomía personal en el uso de la propia iniciativa, las oportunidades para usar una amplia gama de habilidades y la sensación de autoactualización en el trabajo, una forma de vida idiosincrásica, un fuerte sentido de comunidad, un bajo nivel de rutina y un alto grado de reconocimiento social para los artistas de éxito. Todos estos beneficios tienen un precio oculto, que se compensa con unos ingresos más bajos que los que se esperan de trabajos menos agradables¹⁶ (p. 777).

Por su parte, Guadarrama (2014) plantea que el mejoramiento de las condiciones de trabajo está asociado con una mejora de la actividad artística resultante de un compromiso entre versatilidad e innovación y una homogeneización de funciones entre empleos artísticos y no artísticos. El dilema que se plantean los profesionales de la industria artística “es el de consagrar más tiempo al trabajo creativo o a las actividades más lucrativas” (p. 12).

¹⁶ Trad. prop.

¿Cómo se enfrentan los músicos al mercado laboral?

Así pues, queremos plantearnos cómo actúan los músicos en un entorno tan complicado como el mercado artístico y en una situación de cambio tecnológico que lo domina todo. Ante esas características, los músicos se ven obligados a desarrollar estrategias para poder mantener su carrera.

Si hay una idea que aparece de forma constante en la literatura, esa va a ser la de la flexibilidad. Mediante ese rasgo los músicos, al igual que el resto de los artistas, van a tratar de desenvolverse en un mundo de mucha incertidumbre y de esta manera gestionar de la mejor forma posible los riesgos de la profesión artística. Menger (2006, pp. 805-806) da diferentes muestras de cómo gestionan los artistas este riesgo como por ejemplo el pluriempleo, la versatilidad en diferentes facetas del trabajo, la diversificación y las ayudas mediante subvenciones públicas o programas sociales. Además, el autor constata que independientemente del país donde los artistas desarrollen su actividad, éstos se comportan de una forma muy racional a pesar de que el trabajo artístico es altamente idiosincrático.

Otra estrategia que utilizan los músicos profesionales para tratar de adaptarse al difícil mercado al que se exponen es dotándose de una amplia red de contactos. Como afirman Menger y Gurgand (1996) estas redes

ayudan a construir las relaciones estables que se necesitan para reducir costos de transacción. Facilitan los procedimientos de contratación mediante patrocinio y los lazos de confianza entre pares, y transmiten una información fiable sobre habilidades y talentos con bastante rapidez, ya que los procesos formales de selección y contratación a menudo serían ineficientes y demasiado costosos en un esquema de trabajo contingente¹⁷ (p. 4).

El autoempleo es una solución a la que recurren con mucha frecuencia los músicos. El autoempleo es una excelente forma de hacer frente al riesgo laboral. Mangset et al. (2018, p. 6) ponen de manifiesto cómo en Noruega sólo un pequeño grupo de artistas

¹⁷ Trad. prop.

tienen un empleo permanente. El resto suele ser autoempleado y este estatus se ha incrementado notablemente. También Menger (2006, p. 774) afirma que los artistas se comportan de manera similar a pequeños empresarios que se mueven en una red particular de negocios donde realizan sus diferentes proyectos. A este respecto Coker & Renshaw (2002) sostienen en base al estudio de la población de músicos británicos que “la industria está impulsada por el trabajo a tiempo parcial, por cuenta propia, mal pagado y de múltiples actividades. Por cada empleado a tiempo completo, hay nueve que trabajan a tiempo parcial o por cuenta propia”¹⁸ (p. 7). Esto último apunta al autoempleo como una necesidad más para abrirse camino.

Pero donde parece haber más coincidencia en cuanto a estrategias para afrontar la precariedad y la incertidumbre por medio de la multiactividad. Guadarrama (2014, p. 32) sostiene que la multiactividad es la forma en la que el trabajo artístico afronta la precariedad laboral. Para la autora, la multiactividad aparece como una ocurrencia de empleos temporales en el mercado que responden más a la necesidad económica que a la propia realización personal. Es además una característica propia de las etapas más jóvenes y es una estrategia que aporta a los músicos unos ingresos suficientes para hacer frente a sus necesidades.

Esta multiactividad es percibida por Machillot (2018, p. 258) como una “redefinición” de la profesión y principalmente es la forma que tienen los músicos de afrontar el empleo precario. Dentro de la multiactividad se producen tres tipos de casos. El propio autor además introduce una serie de términos para aclarar más esta situación como van a ser el de polivalencia, pluriactividad o poliactividad. Así se habla de la polivalencia como un “ejercicio de varios oficios en un mismo colectivo de trabajo”¹⁹, de la pluriactividad como “ejercicio de varios oficios en un mismo campo de actividad”²⁰ y de poliactividad como “cúmulo de actividades en campos de actividad distintos”²¹.

Un concepto que aparece como nuevo y muy ligado a los anteriores es el de “carreras portfolio”. El término que va a ser muy usado por autores como Bennett (2010, p. 18).

¹⁸ Trad. prop.

¹⁹ Trad. prop.

²⁰ Trad. prop.

²¹ Trad. prop.

Con ese término nos referimos a carreras realizadas por profesionales polifacéticos y que realizan todas sus actividades en busca del éxito que se define a nivel de identidad personal y el de la satisfacción por el logro de una serie de necesidades personales y profesionales. Esta faceta va a ir ligada a la redefinición del papel de músico que le lleva a aceptar otro tipo de roles más amplio que el tradicionalmente aceptado de músico intérprete. Así, por medio de un cambio continuo de roles se permite traspasar a la industria la influencia y experiencia de los músicos (Coker y Renshaw, 2002, p. 8).

La flexibilidad e intercambio de papeles que mencionamos va a llevar asociado una serie de dilemas en los artistas, sobre todo cuando tengan que gestionar parte de su trabajo no artístico. Así Guadarrama (2014, p. 12) refiriéndose a los empleos no artísticos necesarios para la subsistencia de la carrera artística, pone en evidencia la duda de si dedicar más tiempo al trabajo creativo propio de la profesión o por contrario, a las actividades que generan más lucro aunque sean ajenas a la profesión. Además, dicha elección a veces es incómoda teniendo en cuenta la actitud de cierto rechazo a todo lo que tenga que ver con lo puramente lucrativo o todo aquello relacionado con el mercantilismo en la profesión por parte de los artistas. Estos generalmente conforman su identidad a través de la idea del “arte por el arte” en oposición a cualquier tipo de incentivo económico (Lindström, 2016, p. 46).

Y esta percepción negativa de los aspectos económicos de la profesión va a influir en la actitud frente al trabajo ya que los artistas van a preferir dedicar la mayor parte del tiempo al trabajo de tipo artístico que a maximizar los beneficios por medio de otros trabajos no artísticos (Mangset et al., 2018, p. 4).

Este es un debate que va a tener su importancia entre los nuevos profesionales. Así Machillot (2018, p. 283) defiende que en la disyuntiva que aparece entre el músico artista y un músico más profesional, va a surgir una nueva figura, resultado de la redefinición de trabajo artístico y a la que va a llamar “artista empresario”.

Trabajos propios de músicos

Cuando hablamos del mercado laboral del músico clásico nos referimos a un músico con un perfil concreto que lo diferencia del resto de los músicos. Hablamos en este caso de un músico con formación en conservatorio y que tiene la intención de vivir de lo que denominamos música culta. Eso lo diferencia de los músicos populares, de los músicos de jazz que, aunque tienen otros estudios, no vienen de la formación reglada del conservatorio.

Como se ha comentado, una de las ideas que aparece con fuerza en la literatura sobre las salidas profesionales de los músicos, es la de la necesidad de los profesionales de adoptar diferentes roles. Sin embargo, de forma tradicional asignamos a la profesión del músico una única labor como es la de músico intérprete. Pero esa identificación cada vez está más en entredicho y aunque el rol de intérprete esté presente en la mayoría de los músicos, hay un trabajo que es también tradicionalmente recurrente en el mundo de la música como es el de la enseñanza. En esto coinciden Coker y Renshaw (2002, p.5) cuando defienden que el rol profesor-intérprete comprende los dos trabajos que realizan principalmente la mayoría de los músicos.

Así pues, la enseñanza pasa a ser la forma más común de obtener ingresos entre la mayoría de los músicos y este desempeño no se realiza en exclusiva, sino que se comparte con otras actividades como la interpretación.

Machillot (2018, p. 273) sostiene que, en la profesión musical, la enseñanza aparece como una de esas características de multiactividad a las que se refería y que se convierte en una de las formas más habituales de los músicos para sustentar su carrera. Pero como contrapartida, la docencia puede limitar el desarrollo de la actividad artística al dificultar las posibilidades de desplazamiento del músico.

Vicente y Aróstegui (2003) en un trabajo realizado en un conservatorio superior de Andalucía, constatan que la percepción de los alumnos de grado superior es que la docencia es la salida más realista o más probable para ellos. Sin embargo, en cuestión

de preferencias laborales, es la interpretación seguida de la enseñanza la salida laboral que más desean (p. 6).

Aunque como ya se ha comentado, el binomio profesor-intérprete aparece como una de las salidas más naturales dentro de la profesión de músico, Coker y Renshaw (2002, p. 5) también establecen que hay cuatro principales roles para el músico que guardan una estrecha relación entre ellos. Estos son los de compositor, intérprete, líder y profesor.

El trabajo de músico en España

Si nos centramos en España, son muy pocos los trabajos que analizan las salidas profesionales de los músicos. A modo de ejemplo, Rodríguez (2002) confecciona un listado de diferentes trabajos a los que puede dedicar un músico y a los que es posible acceder desde el título superior de conservatorio, el de graduado en historia y ciencias de la música o alguna otra titulación superior referente a la música. Un listado similar es el que aporta Ponce y Lago (2014) o Sobrino (2009). En este último y a modo de ejemplo, el listado de trabajos que se contempla para un músico es el siguiente:

- Profesor de música
- Investigador y docente universitario
- Afinador de pianos
- Intérprete: instrumentista o Cantante
- Director de orquesta y/o coro
- Letrista
- Adaptador
- Arreglista
- Compositor
- Crítico musical
- Disc jockey
- Copista
- Editor (inserción en empresas y editoriales especializadas)
- Las nuevas profesiones de la gestión cultural

- Productor musical
- Manager
- Director musical
- Asesor musical
- Gerente de actividades musicales
- Bibliotecario, Archivista o Conservador de museo
- Gestor del patrimonio musical
- Ingeniero acústico
- Ingeniero de sonido
- Locutor de programas musicales
- Luthier
- Técnico en Musicoterapia

Según la autora, podemos ver que hasta un 68% de los puestos de trabajo de los titulados de música en Galicia están relacionados con la docencia (p.257) que se distribuyen entre profesores de primaria (21,1%), de secundaria (11,5%), de universidad (0,5%), de enseñanzas de régimen especial (26%) o profesores particulares (8,9%). Y como segunda ocupación profesional es donde aparece por primera vez y de forma destacada la de intérprete.

Hacia un conservatorio de futuro

Ingreso en el mercado laboral. Preparación en la academia.

Dentro de la dinámica de lo que se debe de plantear un centro superior de cara al futuro, uno de los aspectos más importantes a considerar es cómo preparar a los estudiantes de cara a ingresar en el mercado laboral.

Veíamos en el apartado anterior cómo Creech et al. (2008 p. 19) alertaban de que los nuevos egresados tenían que hacerse un sitio en un sector con mucha competencia. Simultáneamente no podían desatender la gran cantidad de tiempo que tenían que

dedicar a la práctica instrumental mientras que tenían que reservar cierto tiempo para la propia promoción. Los autores añaden que en la transición al mercado laboral se facilita cuando el proceso de asesoramiento o *mentoring* se incluye en la educación superior y se prolonga en el tiempo una vez acabada ésta. También contribuye muy positivamente el desarrollar una amplia red de contactos, el dar suficientes oportunidades para poner a prueba la condición de intérpretes de los alumnos y el potenciar la autodisciplina y autonomía para conseguir un alto grado de experiencia.

En esta línea, Teague y Smith (2015) proponen a los docentes de los conservatorios el comprender la realidad actual del mercado laboral reflejada en aquellos patrones exitosos de trabajo. También son importantes los propios testimonios que los profesores dan a los alumnos y que éstos se hagan de una forma realista (p.189).

Y son preocupaciones que forman parte de la educación que se da en los grados superiores. Entre las características que se buscan, Minors, Burnard, Wiffen, Shihabi y van der Walt (2017) proponen que además de las propias disciplinas relacionadas con la música, se puedan añadir otro tipo de habilidades como son las de comunicación o gestión que son muy apropiadas para una buena adaptación al mercado laboral. Además, se añade la habilidad de ser creativos en ciertos ámbitos. A esto hay que sumar la necesidad de conocer todo lo referente tanto a tecnologías como internet y adaptarse a las características de la nueva industria musical (p. 458).

Estilos musicales como comunidad de práctica.

Bajo este epígrafe hacemos referencia a la necesidad cada vez más manifiesta de tener una práctica musical más abierta y amplia que permita abordar diferentes estilos, como una forma excelente de contar con posibilidades exitosas de integración dentro del mercado laboral.

Esta exposición a un mayor rango de estilos por parte de los músicos es percibida por Coker y Renshaw (2002). La exposición e inclusión de músicas del mundo en el currículum es una necesidad. Así aparece en el *Manifesto for Progressive Change in the*

Undergraduate Preparation of Music Majors que recoge esa característica como una necesidad propia de los músicos del siglo XXI (Campbell, Chattah, Levine y Rudge, 2016, p. 4). Brook y Fostaty Young (2019) también recomiendan la utilidad de practicar diversidad de géneros (p. 153).

Hewitt (2009) incorpora el concepto de comunidad de práctica como aquella formada por “los aspectos musicales y extramusicales de los estilos”²² (p. 330) y añade que el saber desenvolverse con las prácticas que forman los diferentes estilos y el conseguir una flexibilidad estilística es una característica esencial para el éxito en el empleo. Para ello es necesario que esas prácticas formen parte de la educación superior y que estén en constante sintonía con las que se dan dentro del mundo profesional (p. 335).

En ese mismo sentido, Creech et al. (2008) admiten que “el éxito profesional va a depender de las relaciones que se establezcan con otros músicos. Para ello es fundamental que los egresados sean capaces de identificarse e integrarse con ciertas comunidades de práctica”²³ (p. 320).

Currículo

La continua revisión y adaptación del currículo es otro aspecto a tener en cuenta de cara a favorecer la inclusión laboral de los egresados. Estos cambios en el currículo se ven necesarios ya que pueden ayudar a tener una formación más adecuada a la realidad. Además, como indica Lindström (2016) en su estudio sobre la subsistencia de los artistas, las titulaciones no garantizan la consecución de un trabajo a tiempo completo en el campo de las artes.

Liertz (2007) se plantea en qué consiste la excelencia en la educación musical superior. Afirma que ésta depende de tres características que deben de tener los músicos y que son cualidades artísticas, cualidades profesionales y cualidades personales (p. 6). También propone huir del estándar que representa la pirámide de excelencia que

²² Trad. prop.

²³ Trad. prop.

tradicionalmente se asume en los conservatorios en la que la punta de la pirámide está ocupada por el director de orquesta y los solistas, seguido de los docentes y ocupando por último la base de la pirámide encontramos a los trabajadores de la comunidad musical. Dicha pirámide no recoge la gran variedad de profesiones y circunstancias que concurren dentro de la industria musical.

Brook y Fostaty Young (2019) constatan las peticiones de cambio en el currículo que permitan responder mejor a la variedad de géneros y multiplicidad de papeles que pueden desempeñar los músicos en el mundo actual (p. 144). Muchos de los estudiantes no son capaces de reconocer otro tipo de trabajos a excepción del de intérprete o profesor. Por eso los autores alertan de esa incapacidad de plantear otras opciones profesionales dentro del ámbito de la música. Crean también que hay pocos involucrados en trabajos al margen de la interpretación o enseñanza, en sectores como el audiovisual, el de medios, grabación o soporte musical (p. 152)

Campbell et al. (2016) en el manifiesto citado con anterioridad, animan a los estudiantes a participar más activamente en la confección del currículo ya que este a su vez, va a tener repercusión en las oportunidades de conseguir un empleo. Y ese contenido que estaría enfocado a la práctica profesional incluiría

aprender a hablar sobre música, así como a interpretarla, compartir investigaciones de maneras comprensibles, valorar y comprometerse con diversos grupos, desarrollar nuevos modelos de formato de concierto que superen las barreras entre la audiencia y el artista, o liderar organizaciones artísticas que buscan diversificar sus audiencias²⁴ (p. 4).

Además, apuestan por incorporar la creatividad dentro del modelo de currículo ya que permite una unificación de todos los aspectos de la carrera musical.

Un estudio que también aporta datos en esa línea, es el de Hillman (2018) que trata de profundizar en cómo se deben de diseñar los currículums para adecuarse mejor a las características del mercado laboral. La autora defiende el trabajo mediante portfolios como una de las formas más eficaces de integrarse en un mercado de empleo precario.

²⁴ Trad. prop.

Dentro de las características de ese perfil autogestionado, se van a requerir aspectos de la práctica musical, docencia y actividades empresariales (p. 3). Así pues, la autora establece una serie de características que deben formar parte de la carrera musical como son:

- Un sentido permanente y generalizado de identidad musical
- Carreras portfolio y trabajo por cuenta propia
- Amplia experiencia musical
- Trabajo creativo diversificado
- Trabajo en una industria cambiante
- Enseñanza musical como parte importante de la carrera portfolio
- Necesidad de una amplia gama de conocimientos y habilidades en la industria musical
- Equilibrio entre el trabajo creativo y trabajo autogestionado
- Importancia de los atributos personales y los comportamientos profesionales
- Bajos ingresos
- Gran cantidad de horas de trabajo
- Trabajo complementario no musical
- Estilos de vida incómodos
- Necesidad de redes sociales

Y en la línea de los trabajos anteriores, Rumiantsev, Admiraal y van der Rijst (2019) recogen las sugerencias de directores de los conservatorios de Bélgica y Holanda, donde señalan una serie de aspectos para incluir en los currículos con el fin de mejorar la práctica profesional. Son un conjunto de recomendaciones que los autores circunscriben dentro de los cambios motivados por el Proceso de Bolonia y que persiguen incorporar al currículum un amplio espectro de competencias, conocimientos. Los autores, citando a Myers (2016) recomendaban una mayor implicación en el diseño del currículum y el añadir que asignaturas como la creatividad, diversidad o integración deben de ser enseñadas al igual que las más tradicionales (p. 10). Por último, los directores de estos centros coinciden en la necesidad de cambiar el currículum en consonancia con las nuevas prácticas profesionales, pero se consideran que deben de estar al margen de este cambio por su significación con el modelo tradicional (p. 11).

Reformas en otros países

Parte de las reformas curriculares de las que hablamos están orientadas en el sentido de establecer relaciones entre centros y establecer comunidades educativas.

Liertz (2007) muestra ese ejemplo de colaboración entre entidades que se está dando entre centros como la *London's Guildhall School of Music and Drama*, *The Royale Conservatoire The Hague*, *Prince Claus Conservatorium in Groningen, the Netherlands* y *The Sibelius Academy in Helsinki, Finland* (p. 4).

Respecto a esa apertura al exterior de los centros, Lebler, Burt-Perkins y Carey (2009) muestran cómo en el caso de Reino Unido, los estudiantes son involucrados a participar en programas externos como audiciones en museos de Londres, galerías de arte, bodas o representaciones (p. 244).

Lebler (2007), citando a Oblinger (2005) nos indica que las nuevas promociones de alumnos muestran una mayor propensión a trabajar en equipo y también una mayor inclinación al descubrimiento inductivo a través de la interactividad (p. 112). Y es que uno de los problemas que se tratan de solucionar es el del tradicional aislamiento de los centros y la excesiva dependencia del profesor. Incluso cuando hay posibilidad de que sea el alumno el que guíe su proceso de aprendizaje, muchos prefieren rechazar esa posibilidad y se hacen dependientes de su profesor (p. 17). En ese sentido, Gaunt (2007) advierte de lo complicado que es conocer lo que sucede en un entorno de enseñanza individualizada y con las puertas cerradas (p. 2). Eso, como indica el autor citando a Schwartz y Webb (1993) conlleva consecuencias como dificultar la discusión sobre el trabajo educativo (p. 2). También se resienten aspectos como la evaluación o la planificación que se hacen de una forma menos sistemática. El autor defiende el integrar el seguimiento individual dentro de un currículum más abierto y en diferentes contextos de aprendizaje como el trabajo en grupos o entre pares (p. 26).

Frente a eso, Liertz (2007) aboga por dotar de más autonomía y autoconfianza en el aprendizaje (p. 5). Citando a Gaunt (2007), añade que el aislamiento tradicional en los centros debe de ser superado a través de la práctica compartida y la mejora profesional,

sobre todo en áreas de pedagogía (p. 5). Y, por último, el autor añade las ventajas derivadas de las actividades de grupo. Por un lado, se desarrollan destrezas como la flexibilidad, creatividad y autonomía. Por otra parte, el enfoque se traslada del cómo enseñar al cómo aprender o al aprendizaje a lo largo de la vida (p. 6).

Alguna otra propuesta va enfocada a tratar de preparar a los estudiantes para multiplicidad de los roles propios de las carreras portfolio (Teague y Smith, 2015).

Seguimiento de los alumnos

Y una buena actuación de cara a tener un currículum actualizado, consiste en hacer un seguimiento continuo a los alumnos que han estudiado en el centro y que han finalizado su etapa de formación. Ese seguimiento va a permitir conocer de primera mano cómo de efectiva ha sido la formación recibida y qué carencias ha encontrado. Este procedimiento lo siguen generalmente las universidades, pero los centros como los conservatorios de los que ya hemos comentado sus carencias, tienen más dificultades para realizar este tipo de estudios.

Coker y Renshaw (2002) muestran dentro del entorno anglosajón una problemática similar, es decir, la existencia de un seguimiento de los alumnos por parte de las universidades, pero no por parte de los conservatorios.

Además, añade que el seguimiento que se hace es irregular y más orientado a aquellos alumnos más brillantes a diferencia de un seguimiento más a largo plazo y riguroso de la totalidad del alumnado.

En eso coincide con Bellver (2017) cuando afirma que

sería fundamental que desde los conservatorios superiores se abordaran, como ya se hace en los países de nuestro entorno, la creación de bases de datos a nivel estatal para configurar estudios estadísticos sobre empleabilidad, ahora mismo inexistentes, y saber el nivel de profesionalización de nuestros alumnos para

valorar el verdadero alcance de la música y la educación musical en nuestra economía (p. 26).

Por su parte, Creech et al. (2008) recomiendan para una transición a la vida profesional más dedicada a la interpretación, un seguimiento continuado a modo de *mentoring*, que se mantiene incluso una vez terminada la etapa formativa. Según ellos

el proceso de transición a la vida profesional (...) puede facilitarse cuando las experiencias de educación superior incluyen la tutoría que continúa después de la graduación, el desarrollo de fuertes redes de pares de diferentes géneros, la provisión de muchas y variadas oportunidades para la interpretación y apoyo para el desarrollo de la autodisciplina y autonomía con el fin de adquirir experiencia musical²⁵ (p. 1).

En este aspecto, los autores defienden que son los centros los que deberían velar por el proceso de transición al mercado laboral de estos estudiantes.

²⁵ Trad. prop.

3. Capítulo 3. Diseño de la investigación.

Objeto formal de la tesis

Preguntas

El presente trabajo trata de dar respuesta a una serie de preguntas relativas a cuál es la situación en la que se van a encontrar los estudiantes que se forman en los centros relativos a su desempeño laboral y cómo podemos mejorar su preparación para facilitarles ese tránsito. Para ello nos hemos planteado una serie de preguntas que nos van a ayudar a comprender mejor nuestro objeto de estudio y así plantear las siguientes etapas en la investigación. De este modo, por medio del presente trabajo queremos responder a las siguientes preguntas:

¿Qué ocurre desde el punto de vista laboral una vez que los estudiantes finalizan sus estudios? Por medio de esta pregunta queremos ver cómo afrontan los titulados de conservatorio su nueva etapa vital poniendo el foco de atención en los aspectos laborales. Esto es, cómo son los trabajos que desempeñan y sus características más importantes.

¿Cómo influyen las características personales de los alumnos en esta inserción laboral? Nos parece interesante ver si las características previas de los alumnos como la localidad de proveniencia o la edad, tienen alguna influencia en su inserción laboral.

¿Cómo influyen sus perfiles académicos? Al igual que nos interesan los rasgos personales, nos preguntamos si otros rasgos como son los académicos, tienen alguna influencia en el desempeño laboral. No consideramos aquí la puntuación del expediente académico que creemos que tiene su importancia en la inserción laboral, sino otro tipo de decisiones académicas como la elección de instrumento o el realizar otro tipo de estudios.

¿Qué percepción tienen los egresados de la preparación para el trabajo recibida durante la carrera? Es una pregunta por medio de la cual, nos interesa conocer si la preparación que reciben los estudiantes durante su etapa formativa es completa, especialmente en lo referente a orientación laboral.

¿Influye el dominio de las competencias básicas de las que habla la U.E. en el empleo? Es una pregunta que nos hacemos ante los nuevos planteamientos de los planes educativos. En concreto, las competencias básicas a las que hacemos referencia son la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y la conciencia y expresión culturales.

¿Qué formación de postgrado realizan? Una vez que terminan los estudios musicales equivalentes a los de grado universitario a todos los efectos, la opción que se abre de continuar los estudios de postgrado se percibe como muy natural. Queremos ver por tanto, cómo está afectando el continuar con los estudios de postgrado en la incorporación al mercado laboral, si es que afecta.

¿Cuáles son las principales salidas laborales que están encontrando los titulados en un conservatorio como el RCSMVE? Es una pregunta fundamental para entender mejor el papel que juegan los conservatorios a la hora de formar profesionales y que nos puede ayudar a orientar de una forma más eficiente y útil las enseñanzas de estos centros.

¿Qué características tienen los trabajos? Esta pregunta nos permite completar y entender mejor la información recabada de la pregunta anterior.

¿Mantienen los titulados una actividad constante como intérpretes? A partir de esta pregunta queremos indagar en la vida artística de los egresados especialmente teniendo en cuenta que la interpretación musical es uno de los aspectos más característicos que marcan el paso de los alumnos por los conservatorios de música.

¿Cuáles son sus inquietudes? Esta pregunta nos sirve para hacernos una idea del conjunto de preocupaciones, aspiraciones y expectativas que rondan la cabeza de una población como la de los egresados de conservatorio. Son unas inquietudes de especial interés para nosotros, teniendo en cuenta su bagaje en el mundo laboral y atendiendo a que se producen en un momento posterior a su paso por los conservatorios, en las que es más fácil el acceso a los alumnos.

Planteamiento de hipótesis

Desde el conocimiento que tenemos y desde la necesidad de llegar a unas conclusiones, planteamos una serie de hipótesis de las que partimos y que hacen referencia a esta problemática. Ya que se ha realizado un estudio exploratorio previo, se han consultado además una serie de fuentes y se ha contado también con nuestra propia experiencia de casi treinta años en la profesión. Han sido innumerables las discusiones con compañeros y alumnos sobre aspectos muy relevantes en esta temática. Según esto, estas son las hipótesis que planteamos:

H1. La inserción en el mercado laboral de los estudiantes de conservatorio es buena especialmente dentro del ámbito educativo. Se trata de una percepción que tenemos, compartida con los profesores del centro e influida por el contacto frecuente con los alumnos que ya han terminado.

H2. Las oportunidades de trabajo relacionado con la interpretación o composición creemos que son muy limitadas. También es otra impresión que compartimos los profesores del centro que compartimos cuando contactamos con colegas de otros centros europeos. Esto va a hacer que el mantener una carrera que se base exclusivamente en la interpretación sea muy difícil.

H3. Las salidas laborales de un tiempo a esta parte son cada vez más difíciles. Es también lo que parece ser un hecho constatado en la población joven en general, que creemos que está afectando a un ámbito tan especializado y particular como es el que forman los estudiantes de conservatorio superior.

H4. El currículum de los centros de este tipo es muy estanco y rígido y en algunos sentidos, poco adaptado a la realidad laboral que se están encontrando los titulados. Es también otro de los aspectos de discusión habitual con los compañeros y también con los alumnos.

H5. El encaje administrativo que tienen estos centros, con poca flexibilidad en la organización y a la que se suma la carencia de los medios propios de una educación superior, limita su potencial, especialmente en lo que es la orientación laboral.

Objetivos de esta investigación

Llegados a este punto planteamos el objetivo principal de este trabajo que no es otro sino el **realizar un estudio sobre la integración de los egresados de los conservatorios a partir del estudio del caso relevante del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada.**

Este objetivo principal lo hemos estructurado en una serie de objetivos específicos que nos permiten abordar con cierto orden el objetivo anteriormente citado. Esos objetivos específicos son los siguientes:

1. **Analizar las características personales y académicas de los alumnos y ver si afectan de alguna forma en el acceso al mercado laboral.** Entendemos como datos personales algunos como la edad, sexo, lugar de procedencia y residencia, y como datos académicos otros como especialidad instrumental, año de graduación, becas o motivos de elección de la carrera, entre otros.
2. **Analizar la formación de postgrado que están realizando los egresados.** Incluimos aquí estudios de máster, idiomas y otras especialidades musicales o carreras.
3. **Interpretar la percepción de la carrera de los propios protagonistas una vez que la han concluido y ya incorporados al mundo laboral.**
4. **Analizar los datos más relevantes que podamos observar en cuanto a empleo.** Nos interesará conocer aspectos como el tipo de trabajo que actualmente desempeñan los egresados, el tipo de contrato, ingresos y otros datos como experiencia laboral previa o forma de acceso al empleo.
5. **Estudiar cómo se están comportando los titulados con respecto a vida artística,** esto es, si es una ocupación predominante en su trabajo, cómo afecta a los ingresos y qué tipo de música interpretan.
6. **Interpretar la valoración de los titulados respecto a una serie de expectativas a raíz de su experiencia laboral** tales como la cualificación laboral, movilidad geográfica o confianza en el futuro.

7. Analizar cómo influyen la posesión de las Competencias Básicas de la Unión Europea en la inclusión en el mercado laboral.

Metodología

Para abordar satisfactoriamente las preguntas de investigación y el objetivo general de este trabajo, que hemos dividido en una serie de objetivos específicos, nos tenemos que plantear cuál es el método más adecuado para llevar a cabo dicha tarea.

Partíamos de una estimación de los alumnos que terminaban cada año y consideramos que estaba dentro de nuestras posibilidades el realizar una encuesta que pudiese ser distribuida a la totalidad del alumnado que había finalizado los estudios en el RCSMVE conforme al plan LOGSE y los alumnos que hubiesen terminado sus estudios conforme al plan LOE a la fecha de realización de la encuesta. En total, nuestro cálculo era de 750 alumnos.

De esta forma, nuestra primera intención sería hacer una encuesta de amplio alcance, para una vez realizada, someterla a un tratamiento cuantitativo. En función del porcentaje de alumnos que respondiesen, nos plantearíamos si teníamos que darle otro enfoque. Pero, aunque la idea inicial era someterlos a un análisis cuantitativo, no queríamos descartar el realizar parte de análisis cualitativo que nos iba a ser de gran utilidad.

Una vez vista la amplia respuesta por parte de los egresados, asumimos la opción que finalmente se ha aceptado de realizar principalmente un tratamiento cuantitativo con aportes de tratamiento cualitativo.

La encuesta se diseñará de forma que permita abordar todos los objetivos de investigación que nos hemos planteado.

El análisis cuantitativo nos permitirá estudiar la población y sus características o tendencias. Por su parte, el análisis cualitativo nos servirá de ayuda para complementar aquellos aspectos donde el cuantitativo se muestre menos eficiente.

Fundamentos de metodología

La forma más adecuada con la que creemos que se puede llevar a cabo este estudio exploratorio va a ser por medio de un estudio cuantitativo que, a través de los datos obtenidos de una encuesta, tenga como protagonista al alumnado del centro.

Así, por medio de análisis estadístico, tomaremos los datos más convenientes de la población objeto de estudio, que nos permitan describirla de la mejor forma posible y que además nos dé la oportunidad de poder sacar conclusiones.

Las encuestas

La encuesta es la técnica elegida para recabar la información necesaria en nuestro estudio. López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015) definen la encuesta como:

una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida.

Para ello seguiremos una serie de pasos que quedan bien definidos por Grasso, (2006, p. 22) de la siguiente forma:

- Elaboración del problema o tema
- Definición de la población objetivo
- Diseño de la muestra
- Redacción del cuestionario o preparación de las entrevistas
- Preparación de la tarea de campo para la recolección de la información
- Capacitación de los encuestadores
- Evaluación del funcionamiento del cuestionario y del trabajo de campo
- Revisión y codificación de las respuestas
- Elaboración de la matriz de datos

- Ingreso de datos
- Procesamiento y análisis de los datos
- Cálculo de estadísticos
- Elaboración de las conclusiones
- Discusión de los resultados
- Redacción de un informe para la comunicación de los resultados

Es una lista muy exhaustiva de pasos que nos van a ser de utilidad para realizar nuestro trabajo, aunque alguno de ellos no lo utilicemos en nuestro caso. Como se puede ver, los tres primeros puntos corresponden a la definición del problema y diseños de la muestra, los cuatro siguientes hacen referencia a la elaboración del cuestionario y su distribución para terminar con una serie de pasos relativos al tratamiento de datos. Trataremos de realizar todos los pasos de la lista anterior que sean pertinentes a nuestro estudio.

Una vez planteado el esquema a seguir, una de las labores que más nos preocupa es cómo diseñar el cuestionario adecuado. López-Roldán y Fachelli (2015, pp. 17-18) dan algunas recomendaciones sobre la elaboración de las preguntas del cuestionario. Para ellos

1. El número de preguntas debe ser el adecuado (...), se ha de procurar simplificar en la medida de lo posible.
2. Es preferible que las preguntas sean cerradas en un número delimitado de categorías o que den lugar a una respuesta inmediata.
3. El enunciado de la pregunta ha de ser sencillo y expresado en un lenguaje próximo al lenguaje coloquial o al vocabulario de las personas entrevistadas.
4. En las palabras empleadas en la pregunta se debe comprobar que significan exactamente lo que se quiere decir.
5. Es conveniente formular las preguntas en positivo, evitar la enunciación negativa y, sobre todo, la doble negación.

6. Procurar que la pregunta no obligue al encuestado a realizar excesivos esfuerzos de memorización o cálculo.
7. El contenido de las preguntas debe ser pertinente para los encuestados y éstos deben ser competentes para responder.
8. Las preguntas no deben realizar valoraciones, evitando palabras de esa naturaleza, y por supuesto, no deben hacer indicaciones sobre el sentido de la respuesta.
9. Procurar que las preguntas no sean indiscretas innecesariamente, muy privadas y suponga una respuesta condicionada.
10. En relación a las respuestas éstas deben ser exhaustivas, han de reflejar toda la variedad que expresa la dimensión o el concepto, deben constituir verdaderas clases de equivalencia, mutuamente excluyentes.

También este modelo nos propone una serie de sugerencias que trataremos de seguir. Como se ve, se recomienda preguntas preferentemente cerradas. Nosotros usaremos ese tipo de preguntas en el mayor número de casos posible pero también contemplamos alguna pregunta abierta cuando no nos quede más remedio. Las preguntas cerradas serán de tipo dicotómico (sí/no, hombre/mujer, etc.), de categorías o bien de escala.

Cuidaremos además la organización de las preguntas en el cuestionario que trataremos de agrupar por temáticas o bloques, con una buena introducción y una presentación clara y agradable. Según Yin (2003, p: 86), las ventajas de este sistema van a ser el que está muy enfocado al objeto de estudio y permite cierta inferencia. Por el contrario, se corre cierto riesgo de poder caer en pobreza de detalles.

Este procedimiento de obtención de datos presenta las ventajas de que la información así obtenida es totalmente objetiva a la vez que válida y representativa de la muestra. Además, se obtiene de una forma sistemática que permite el tratamiento matemático de los datos.

En cuanto a las técnicas de análisis de los datos, van a consistir en el análisis descriptivo y bivariable de éstos.

Tratamiento de los datos

El estudio cuantitativo al que hacemos referencia se llevará a cabo utilizando los procedimientos de la estadística. Según Amón (1993) es una “ciencia que recoge, ordena y analiza los datos de una muestra, extraída de cierta población y que, a partir de esa muestra, valiéndose del Cálculo de Probabilidades, se encarga de hacer inferencias acerca de la población” (p. 37). La estadística es hoy día la metodología más usada en la mayoría de los estudios empíricos.

Hemos planteado realizar un estudio exploratorio de los egresados de conservatorio ya que no tenemos constancia de un estudio similar en España con la población específica que es la de los estudiantes de un conservatorio superior. Y lo hemos llamado exploratorio porque queremos sacar a la luz todos los aspectos posibles que nos permitan entender con claridad la problemática de nuestra población.

Hernández, Fernández y Baptista (1991) dividen los estudios estadísticos en exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Para los autores, citando a Danhke (1986)

Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (p. 70).

En nuestro caso, vamos a usar el término exploratorio para definir un estudio con el que buscamos obtener el máximo de información de nuestra muestra, una información que ya hemos comentado, no es habitual encontrar en estudios sobre egresados de conservatorio. Y este estudio exploratorio contendrá parte de estudio descriptivo y parte de estudio correlacional.

Con el estudio descriptivo se pretenden medir las diferentes variables. Para ello utilizaremos la parte de la estadística conocida como estadística descriptiva.

Utilizaremos principalmente tablas de frecuencias y gráficas de diversos tipos para tratar de describir nuestra población.

En cuanto al estudio correlacional utilizaremos la estrategia de contraste de hipótesis mediante la cual pretendemos ver si existen relaciones entre las diferentes variables. Utilizaremos preferentemente en conocido como Test de Chi o Ji-cuadrado. Hay decir que también aparece como prueba de significación y es una parte de la inferencia estadística mediante la que tratamos de obtener conclusiones sobre nuestros datos. El contraste de hipótesis “puede ser entendido como un método de toma de decisiones (...), es un procedimiento que permite decidir si una proposición acerca de una población puede ser mantenida o debe ser rechazada” (p. 221). En este procedimiento consideramos una hipótesis nula H_0 y una hipótesis alternativa, H_1 , ambas mutuamente excluyentes y trataremos de ver cuál de las dos es cierta.

La hipótesis nula es la que sometemos a contraste y trataremos de ver si, por medio de los datos de la muestra, se puede rechazar y en ese caso aceptar la hipótesis alternativa que es la que nos va a aportar cierta información de interés sobre nuestra población.

Test Chi-cuadrado o Ji-cuadrado.

Se trata de un estadístico que propone Pearson (1911) para contrastar una hipótesis de independencia entre variables. Estas variables son cualitativas, es decir, representan a una serie de características o valores discretos observados. Lo que se consigue con esta prueba es medir la variación entre la distribución observada cuando observamos dos determinadas variables y la que sería la esperada, si ambas variables fuesen independientes. Por medio de las tablas de contingencia podemos ver la relación entre dos variables

Tabla 3.1.*Tabla de contingencias entre las variables Sexo y Participación en conciertos.*

Tabla cruzada							
			Participación en conciertos				Total
			No	De 1 a 5 conciertos al año	De 5 a 10 conciertos al año	Más de 10 conciertos al año	
Sexo	Hombre	Recuento	15	19	12	47	93
		Recuento esperado	13,4	26,7	16,6	36,3	93,0
	Mujer	Recuento	10	31	19	21	81
		Recuento esperado	11,6	23,3	14,4	31,7	81,0
Total		Recuento	25	50	31	68	174
		Recuento esperado	25,0	50,0	31,0	68,0	174,0

Fuente: elaboración propia

En el ejemplo se muestra la casuística entre ambas variables y aparecen los valores encontrados en la muestra y los que serían de esperar en el caso de que las variables no guardasen relación alguna. En este caso podemos ver en diferentes casillas fuertes discrepancias entre los valores observados y esperados.

El estadístico X^2 o Ji-cuadrado se calcula del modo siguiente:

$$X^2 = \sum_i \sum_j \frac{(n_{ij} - m_{ij})^2}{m_{ij}}$$

donde n_{ij} es la frecuencia observada en la casilla (i,j) de la tabla de contingencias y m_{ij} es la frecuencia esperada para esa casilla.

Como se puede ver, se trata de una sumatoria de las diferencias al cuadrado entre los valores obtenidos y los esperados, todo ello dividido por el valor esperado, para todos los elementos de la tabla. Cuanto más se aproxime ese valor a cero, tanto más similares son los valores esperados y observados. Por lo tanto, más verosímil es la hipótesis nula.

Para aceptar o rechazar la hipótesis alternativa, tenemos que ver el modelo de probabilidad X^2 considerando los grados de libertad de la tabla de contingencias. Estos grados de libertad (g.l.) son el resultado de multiplicar el número de columnas – 1 por el número de filas – 1. En el caso anterior sería de 3. Una vez calculado el grado de

libertad, se consultarían las tablas del estadístico χ^2 con ese g.l. y se asumiría que las variables están relacionadas si ese valor es menor que 0,05.

En este punto introducimos el concepto de significación estadística que definimos como la probabilidad de rechazar la hipótesis nula H_0 , cuando ésta es verdadera, o lo que es lo mismo, cometer un falso positivo. Para ello usamos el valor p que comparamos con el nivel de significación. Cuando $p < 0,05$ aceptamos que es significativo. A partir de ahí, $p < 0,02$ lo aceptaremos como altamente significativo. El programa SPSS utilizado en este estudio genera automáticamente el valor de p para cada dos variables que analizamos.

Aquí hay que hacer una salvedad y es que, para que se observen con cierto rigor las propiedades de la distribución χ^2 , es conveniente que las frecuencias esperadas en los elementos de la tabla de contingencias no sean muy pequeñas. Para ello Pardo y Ruiz (2005) citando a Cochran (1952) afirman que

si existen frecuencias esperadas menores que 5, éstas no deben superar el 20 % del total de frecuencias de la tabla. El SPSS muestra en una nota a pie de tabla un mensaje indicando el valor de la frecuencia esperada más pequeña; si existe alguna casilla con frecuencia esperada menor que 5, la nota a pie de tabla también informa acerca del porcentaje que éstas representan sobre el total de casillas de la tabla. En el caso de que ese porcentaje supere el 20 %, el estadístico de Pearson debe interpretarse con cautela (p. 285).

De esta forma, rechazaremos la hipótesis nula cuando el valor $p < 0,05$ y el valor de a sea pequeño.

Queremos aclarar que este estadístico no proporciona una seguridad en la interpretación. Se trata de una función de probabilidad que, como hemos indicado, valora la probabilidad de equivocarnos al rechazar H_0 (o cometer un falso positivo).

También queremos dejar claro que esta prueba permite establecer relación entre las variables observadas, pero no permite establecer su causalidad, esto es, no podemos concluir que el valor x de la variable A, se deba a que se produce el valor y en la variable B. Deberá ser el investigador en base a sus conocimientos y experiencia el que trate de explicar, si es posible, esa dependencia.

El aspecto cualitativo

En un estudio como este, en el que la mayor parte del peso va a recaer en la metodología cuantitativa, sin embargo, van a aparecer una serie de aspectos que son eminentemente cualitativos. Para comenzar, hemos descrito la investigación como un estudio de caso. En este trabajo vamos a entender como estudio de caso “un procedimiento empírico que investiga un fenómeno dentro de un contexto real, especialmente si las fronteras entre los fenómenos y el contexto no son claramente evidentes”²⁶ (Yin, 2003: p.13). En nuestro caso, nuestro estudio se centraría en el grupo de egresados del RCSMVE, un centro que hemos elegido como conservatorio representativo del conjunto de conservatorios españoles y en el que vamos a tratar de ver cómo son los rasgos y cómo se comportan estos egresados al integrarse en un entorno más amplio como es el mundo laboral. Nuestro estudio de casos tendría por tanto una función de descubrimiento de rasgos y particularidades propias del grupo estudiado. La confianza de los resultados en un estudio como este, va a recaer en la solidez del procedimiento utilizado con la pretensión de que pueda ser exportado a otros entornos similares (Yin, 2003, p. 38).

Hemos recurrido a este enfoque de estudio de casos porque nos ha parecido el más apropiado para tratar de ver qué está pasando en los centros de enseñanzas superiores de música. Son unos centros con unas características muy particulares que requieren un esfuerzo importante para comprenderlos si uno es ajeno a ellos y esa es una de las razones por las que no hay muchos trabajos de investigación sobre los mismos. Además, la tardía incorporación de los conservatorios al ámbito de la investigación junto al número tan pequeño de centros con estas características, contribuye a que el corpus de trabajos de investigación que se dedique a ellos sea muy reducido. Esta escasez de trabajos sobre el tema junto a la posibilidad de que sea una persona con experiencia en los centros de este tipo, hace que sea necesario y valioso el presente estudio.

El RCSMVE de Granada es un centro de tamaño mediano, muy consolidado como lo acredita sus cien años de funcionamiento y que reúne la especialidad más común en los estudios de música como es la de Interpretación en sus respectivos itinerarios

²⁶ Trad. prop.

instrumentales, junto a una serie de especialidades específicas del centro, que en nuestro caso son las de Pedagogía, Composición o Dirección.

Este tamaño mediano del centro y el abordar las especialidades más habituales hace que nos sirva como representante del conjunto de los 22 conservatorios superiores españoles (véase pág. 22), centros de tamaño similar, pero en los que encontramos también algunos de mayor y algunos otros de menor tamaño. Además, el RCSMVE no tiene ningún requisito de lengua específica de la comunidad autónoma, lo que lo hace que sea también muy representativo de los centros españoles, como así lo atestigua la cantidad de alumnos que eligen el centro granadino y que proceden de diferentes localidades del país.

Además, el RCSMVE tiene otra gran ventaja como es que el investigador que realiza el presente estudio tiene su puesto de trabajo allí. Esto contribuye a poner en juego otro aspecto eminentemente cualitativo, como es la propia visión del investigador. Eso nos va a permitir el tener una mayor disponibilidad de datos ya que va a ser más fácil conseguir los diferentes permisos a lo que se va a sumar la experiencia y el mayor grado de experiencia del autor del presente trabajo de cara a orientar tanto la investigación y la posterior interpretación de los resultados.

Aunque se va a recurrir a una metodología muy solvente como es la estadística, la interpretación de los resultados tiene una alta componente personal. En este sentido, el que realiza el estudio y la interpretación de datos y resultados, es un experto en la materia. Lo es en tanto profesional del ámbito de estudio, por su trayectoria de más de 25 años de enseñanza en conservatorios de diferentes niveles y por la experiencia en el propio centro, con más de 20 años de antigüedad en él. No es por tanto ajeno al tema de estudio. Además, la interpretación de parte de los datos ha sido confrontada con otros compañeros. Por tanto, ha habido dentro del análisis cualitativo un procedimiento de retroalimentación en el que también ha contado la opinión de los compañeros, de alumnos del centro y todo esto apoyado por el investigador que posee un conocimiento profesional acerca del tema. Esa experiencia ha servido para seleccionar los estudios más adecuados en los que nos hemos basado para confeccionar la encuesta. También ha servido para dar una explicación a las relaciones significativas que han aparecido en la etapa de análisis bivalente. Aquí ha sido muy importante el tratar de ver qué sentido

costraban los datos a la luz de la experiencia. En el análisis bivariante han aparecido algunas relaciones que, aun siendo significativas, no tenían mucho sentido. En ese caso, hemos considerado que han sido fruto del azar por lo que las hemos rechazado y no se han incluido en el estudio.

También consideramos que tiene un alto peso cualitativo, la discusión de los resultados, su puesta en relación con la literatura y la redacción de las conclusiones. De nuevo corresponden a una interpretación y lectura personal, que como la anterior, se vuelve más valiosa por la amplia experiencia del que hace el estudio.

El último aspecto donde la metodología cualitativa ha jugado un papel importante ha sido en la interpretación de las preguntas abiertas. Para ello se ha recurrido a un proceso de codificación y categorización de las respuestas. Yin (2011, p.176) sugiere un modelo de cinco fases que pueden variar en función de la experiencia del investigador y de los propios datos. Estas fases son la de compilación, desensamblaje, reensamblaje, interpretación y conclusión. En nuestro caso, debido a la restricción de espacio que tiene el formulario de la encuesta, parte de ese análisis lo van a hacer los propios egresados al tratar de expresar lo más sucinto posible su respuesta. Nos corresponderá a nosotros realizar una codificación y una categorización de las respuestas que nos permitan el tratamiento siguiente.

Diseño de la investigación

Una vez establecidas las bases metodológicas hemos procedido al diseño de la investigación. Para ello, nos hemos basado en un par de modelos que hemos creído que podrían ser útiles para nuestro propósito y que han actuado como antecedentes para nuestro estudio. Grasso (2006, p. 28) recomienda acudir a todos los antecedentes posibles para diseñar la investigación.

En nuestro caso los dos principales antecedentes que nos han servido para la confección del presente estudio han sido por un lado el trabajo de Sobrino (2009) y por otro el de Luque, Del Barrio, Fernández e Ibáñez (2014).

El primero es un estudio que tiene como objeto a la población de músicos en Galicia, ya sean procedentes del conservatorio o de la universidad, y cuenta con una parte de estudio estadístico con una serie de preguntas que nos han servido de modelo y ayuda para la confección de nuestro cuestionario. Está orientado a los aspectos formativos y laborales que nos interesan, pero la población objetivo no es exactamente la nuestra.

El segundo estudio es un estudio de gran alcance sobre los egresados de la Universidad de Granada. Es más cercano geográficamente, está muy sistematizado y estructurado y nos ha permitido plantearnos una serie de preguntas que pueden ser válidas para nuestro caso. Como inconveniente, la muestra es mucho más generalista y toma en consideración a estudiantes de las diversas disciplinas universitarias.

Estos dos trabajos nos permitieron previamente confeccionar un estudio piloto mediante una entrevista y un cuestionario que se pasó al alumnado de la especialidad de guitarra desde febrero a mayo de 2016 y cuyos resultados se plasmaron en el artículo de Jiménez y Ruiz (2019).

A partir de esos dos modelos y el estudio sobre los alumnos de guitarra se preparó un esbozo de encuesta que se estructuraba en cuatro grandes áreas. Una primera que busca recabar información sobre los datos personales y académicos de los estudiantes. Nos interesaba conocer aspectos de índole personal como fecha nacimiento, sexo, lugar de nacimiento y lugar de residencia y también aspectos académicos como año graduación, especialidad instrumental, razones de la elección de la carrera, si ha sido becado, asignaturas que incluiría en el currículum, adecuación de la formación a la realidad laboral, orientación al empleo recibida, conocimiento de idiomas, formación de postgrado realizada, razones para realizar formación complementaria, otras especialidades en música y otra carrera universitaria.

Un segundo bloque trataba de recabar preguntas que hacían referencia al empleo y a las características propias de los estudiantes de música. En este bloque aparecían aspectos como experiencia laboral previa, tiempo en encontrar el primer empleo, vía de acceso al primer empleo, situación laboral actual, duración del principal empleo actual, retribución mensual, razones para el desempleo, si ofrece conciertos con regularidad, si están relacionados con la especialidad, si practican otros estilos musicales y el porcentaje de ingresos procedentes de la interpretación.

El tercer bloque recogía una serie de expectativas que buscaban recabar información sobre estos cuatro aspectos: sentimiento sobre el empleo actual, percepción del trabajo de los músicos, actitud ante la movilidad laboral y estabilidad laboral.

El último bloque planteaba interrogar a los estudiantes sobre cómo afectan las competencias básicas de la Unión Europea al empleo.

Los indicadores de la encuesta quedan reflejados en la tabla 7.1 del Anexo 1 junto al cuestionario confeccionado. En noviembre de 2017 se procedió a enviar a una serie de expertos el cuestionario citado para su valoración. Los diferentes expertos fueron:

- José Rodríguez Avilés, director del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Jaén
- Concepción Pedrero Muñoz, subdirectora de Planificación Docente y Estudiantes de la E. U. de Educación y Turismo de Ávila.
- Gregorio Vicente Nicolás, profesor del Dpto. de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Universidad de Murcia

Los citados profesionales propusieron valiosas aportaciones que se incorporaron al cuestionario final.

Selección de la muestra

La decisión que se tomó sobre la muestra a considerar fue la de incluir toda la población de estudiantes egresados del conservatorio a lo largo de los aproximadamente 15 años anteriores para englobar a la totalidad de los alumnos egresados según el Plan LOGSE y los alumnos egresados hasta el momento del nuevo plan LOE. Para nosotros fue una buena experiencia el haber sido responsable de la Oficina de Antiguos Alumnos durante los años 2006 a 2009, un intento de hacer un seguimiento a los alumnos que terminaban en nuestro centro. La oficina tuvo la misión de contactar a través de teléfono con los primeros alumnos que terminaban el plan LOGSE, para conocer de primera mano su desempeño laboral. La experiencia con dicha oficina fue muy útil y en cierto modo, fue el germen del presente estudio. Al cabo de poco tiempo, se tuvo que desistir de la idea

por falta de medios. El contacto telefónico con los diferentes alumnos se hacía imposible para un profesor sin ningún tipo de ayuda.

Años más tarde, otro paso en este sentido que hemos mencionado más arriba consistió en contactar con las promociones de estudiantes la especialidad de guitarra. Se pudo entrevistar personalmente y pasar un cuestionario que recogía preguntas de los dos modelos que ya hemos comentado. Este trabajo se realizó con los 38 alumnos de los 48 alumnos que conformaban las diversas promociones de la especialidad de guitarra.

Aunque el contacto y la entrevista personal fueron muy interesantes, de cara al presente estudio se decidió recurrir a una encuesta a través de internet por tener un alcance mayor y por la facilidad para tratar con cantidades grandes de alumnos.

La población escogida se confeccionó considerando los aproximadamente 750 alumnos que según los datos que teníamos en la secretaría del conservatorio, habían terminado en estos años. Se vio que era una cantidad de alumnos asumible para la encuesta a través de internet y difícilmente asumible mediante entrevista personal, por lo que se decidió tomar esos 750 alumnos como la totalidad de nuestra muestra.

A partir de ese momento, se solicitó permiso a la dirección del centro para consultar los datos de secretaría con el fin de confeccionar la lista de alumnos objeto de nuestro estudio. El único requisito que debían de cumplir era el haber terminado sus estudios (del plan LOGSE o del LOE) en el RCSMVE.

Para confeccionar la lista se consultaron las dos aplicaciones informáticas que ha tenido el centro para el registro y control del alumnado durante los últimos años. Por un lado, el programa Codex, que era la aplicación que se utilizó hace más años y, un poco más recientemente, la aplicación *SÉNECA* de la Junta de Andalucía.

El primer programa sólo permitía sacar listados por curso y año, pero no permitía consultar los alumnos que habían titulado. Para ello confeccionamos un listado provisional de los alumnos que estaban matriculados en la última asignatura del plan de estudios como era la Actividad Académica Dirigida (AAD). Tuvimos que comprobar que todos los alumnos en ese listado cumplían la condición de haber terminado en el centro. Prestamos especial atención a alumnos que se habían matriculado en años sucesivos, muestra de que habían suspendido o no se habían presentado en la

convocatoria más antigua. Con todos comprobamos que realmente habían finalizado los estudios. Para ello recurrimos de forma práctica a consultar al profesorado que había formado parte de los diferentes tribunales que nos corroboraron su finalización o no. En el caso de duda o falta del profesorado que formó parte del tribunal, se recurrió a comprobar los libros de actas.

Algo similar pasó con el programa *SÉNECA* que tampoco registraba los alumnos que realmente habían titulado. En este caso comprobamos los listados de los matriculados en la asignatura Trabajo Fin de Estudios (TFE) y actuamos como el caso anterior.

Tras la consulta de estos dos programas se confeccionó una base de datos en el programa *Microsoft Access* que incluía los datos de nombre de alumno, especialidad y correo electrónico. Hay que decir que faltaban correos electrónicos en alumnos de las promociones más antiguas y también, como se comprobaría más adelante, que algunos estaban desactualizados.

En paralelo a ese trabajo y, una vez validado el cuestionario por los expertos, se procedió a preparar el formulario que se iba a enviar por correo y al que se invitaría a responder a los alumnos de nuestra lista. Para ello se recurrió a la aplicación *Google Forms*. Dicha aplicación nos permitía formular las diferentes preguntas atendiendo a diferentes formatos y recogiendo tipos diversos de datos de una forma cómoda y agradable al usuario. Se añadieron explicaciones adecuadas y lo más claras posible para la realización de la encuesta. Las preguntas se estructuraron en los cuatro bloques comentados con anterioridad y contemplaban diversos tipos de respuestas: de elección única, de elección múltiple, de escala tipo Likert o pregunta abierta mediante un campo a rellenar libremente. Antes de pasarlo de forma general a toda la muestra, se haría una prueba piloto con un grupo reducido para comprobar que funcionaba bien, que los encuestados entendían bien las preguntas y que la dinámica de la encuesta era la correcta. En marzo de 2018 se comenzó la prueba piloto con 10 egresados y se atendieron a sus sugerencias.

Con la base de datos de direcciones ya preparada, el siguiente paso fue enviar la dirección de la encuesta de *Google Forms* a los integrantes de nuestra lista. Se habilitó el correo electrónico *encuestavictoriaeugenia@gmail.com* que usamos para enviar la dirección del cuestionario a la lista de correos de la base de datos.

Como se ha indicado anteriormente, no se disponía de la dirección de correo electrónico de todos los alumnos de nuestra lista. Se les envió un correo a todos ellos en el que se les explicaba la intención de la encuesta, la dirección de *Google Forms* y donde además se les animaba a hacer extensible la invitación a todos sus compañeros cercanos de promoción. De esta forma nos garantizamos que llegase a un mayor número de personas.

Para evitar contabilizar como válidas respuestas que podrían haber sido enviadas por otras personas que pudiesen conocer la dirección del cuestionario, se introdujo una pregunta inicial que pedía el nombre y apellidos de la persona que realizaba el cuestionario y su correo electrónico, indicándole a los encuestados que estos datos personales quedaban al margen del estudio como así fue.

De los correos enviados, un par de decenas fueron devueltos por tener la dirección errónea. Esos alumnos con correos erróneos junto a aquéllos de los que no teníamos su dirección tratamos de localizarlos a través de redes sociales, buscando por su nombre y confirmando que eran alumnos del centro comprobando su red de amigos y gustos.

En esta fase de rescate conseguimos las respuestas de otros tantos alumnos. La recepción de cuestionarios se cerró en abril de 2018. Cada uno de los cuestionarios se verificó que había sido rellenado por alumnos del listado y que no lo habían realizado varias veces. Esto llevó a eliminar algún cuestionario repetido y a anular otro porque la persona que lo rellenó no cumplía con los requisitos.

En total se recogieron 218 cuestionarios de la totalidad de unos 750 alumnos. Una vez cerrado el periodo de recepción de respuestas llegaron varios cuestionarios que ya no fueron admitidos.

A partir de ahí, el programa *Google Forms* nos suministró una hoja de cálculo que recogía todas las respuestas teniendo por filas los diferentes alumnos y por columnas las diferentes variables. El siguiente paso fue la preparación de los datos para que pudiesen ser tratados adecuadamente a través del paquete estadístico SPSS. Esto nos obligó a adaptar todas las respuestas que eran tratadas como categorías y asignarles un valor numérico. Por ejemplo, la categoría sexo que aparecía en el cuestionario con las categorías Hombre/Masculino o Mujer/Femenino se sustituyó por los valores numéricos

1 y 2 respectivamente. Con esos valores el programa ya si podía operar con normalidad. Esa sustitución se realizó en todas las categorías de nuestra tabla. El programa permitía etiquetar esos valores numéricos con un texto aclaratoria y de esa forma, el antiguo contenido de la variable se podía mantener de cara a la plasmación de resultados. Se etiquetaron con valor 0 o valores perdidos, los datos de las respuestas no contestadas. También en ese momento, se agruparon algunos datos para que el análisis fuese más interesante. Por ejemplo, la categoría año de graduación que admitía un valor de tipo texto fue revisada y sustituida por 4 valores que iban de 1 a 4 y que reunía ese año de nacimiento en cuatro opciones: de 2003 a 2006, de 2007 a 2010, de 2011 a 2014 y de 2015 a 2018 para los valores de 1 a 4 respectivamente.

Los datos procedentes de las listas de elección múltiple se dividieron en diferentes categorías, tantas como posibilidades de respuesta, y cada una de ellas tomaría el valor de 1 o verdadero y 0 o falso, en el caso de que hubiese sido elegida o no.

Los datos procedentes de preguntas abiertas como es el caso de las asignaturas que echan en falta, fueron objeto de un tratamiento cualitativo en el que se analizaron las diferentes respuestas y fueron asignadas a una serie de categorías que las englobaban. Nos encontramos con respuestas el tipo “pedagogía, legislación sobre artistas, gestión de conciertos” y tras ese análisis de todas las respuestas se establecieron un grupo de categorías que fue tratado como el ya mencionado de elección múltiple en el que se marcaba con valor de 1 o 0 en el caso de que participase o no en esa categoría. Esto nos llevaría a tener finalmente una tabla de *Microsoft Excel* de 218x78 casillas.

Una vez preparados los datos se procedió en primer lugar al análisis descriptivo de la muestra. Se fueron recorriendo las diferentes variables y se mostraron cómo aparecían a nivel de frecuencias. Para ello se usó según se creyese más conveniente, la tabla de datos o los gráficos de diversos tipos como barras o circulares.

Más laboriosa fue la segunda parte que consistió en el análisis bivariante por medio del Test de Ji-cuadrado. Dicho test se realizó cruzando de forma exhaustiva todas las variables entre sí lo que daba una amplísima multitud de casos.

Se buscó en primera instancia todos aquellos resultados del cruce de variables que tras hacer el test aparecían como significativos, esto es, presentaban un valor de $p < 0,05$ y se

anotaron. A partir de ahí comenzó un análisis más interpretativo de los resultados. Se fueron estudiando las diferentes tablas de contingencia en aquellas relaciones significativas para ver cuáles eran los datos más llamativos. En ellas aparecía una o varias casillas donde el valor observado era muy diferente del valor esperado y todas estas discrepancias fueron anotadas para tratar de dar una explicación. Se descartaron directamente las tablas con valor de $a > 50$ y las que presentaban valores de a entre 20 y 50 se trataron con mucho cuidado. Esto nos llevaría en algunos casos a agrupar los valores en menos categorías para que las tablas de contingencia fuesen así más pequeñas.

Por último, se trató de interpretar los resultados poniendo cada vez el foco de atención en una variable. Es decir, para cada variable se observó con cuantas otras guardaba relaciones significativas.

De todo este proceso se obtuvieron una serie de resultados procedentes del análisis descriptivo y otros tantos procedentes del análisis bivariable. Son esos los resultados que mostramos un poco más abajo.

4. Capítulo 4. Análisis e interpretación de los datos.

4.1. Estadística descriptiva

Llegados a este punto, se muestran y valoran a continuación los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario mencionado anteriormente y al que respondieron un total de 218 alumnos. Para facilitar la lectura presentaremos aquí algunas gráficas y tablas que puedan ser de especial interés y mostraremos en el anexo el resto de tablas y gráficos para que se puedan consultar con detalle. Los resultados los estructuraremos en dos partes, correspondiendo la primera a la estadística descriptiva llevada a cabo y la segunda a la estadística bivariante.

Los resultados se van a presentar agrupados en los mismos bloques en los que se estructuró el cuestionario que se recoge en el Anexo 1 y que van a permitir mostrar más claramente el conjunto de las respuestas. Estos han sido los diferentes bloques en los que se estructuraba el estudio:

Bloque 1. Datos personales y académicos.

Bloque 2. Empleo.

Bloque 3. Expectativas y

Bloque 4. Competencias.

Así, en un primer bloque de preguntas hemos querido indagar en los datos de tipo personal y académico de los miembros de nuestra muestra.

BLOQUE 1. Datos personales y académicos

El primer dato con el que hemos comenzado el estudio de la muestra, ha sido el de la edad. Para ello, se ha preguntado por tal dato y se ha confeccionado la siguiente tabla que muestra la distribución de edades.

Tabla 4.1.

Fecha de nacimiento.

1966 y anteriores	1
1967 a 1970	1
1971 a 1974	3
1975 a 1978	9
1979 a 1982	20
1983 a 1986	58
1987 a 1990	60
1991 a 1994	45
1995 y posteriores	4

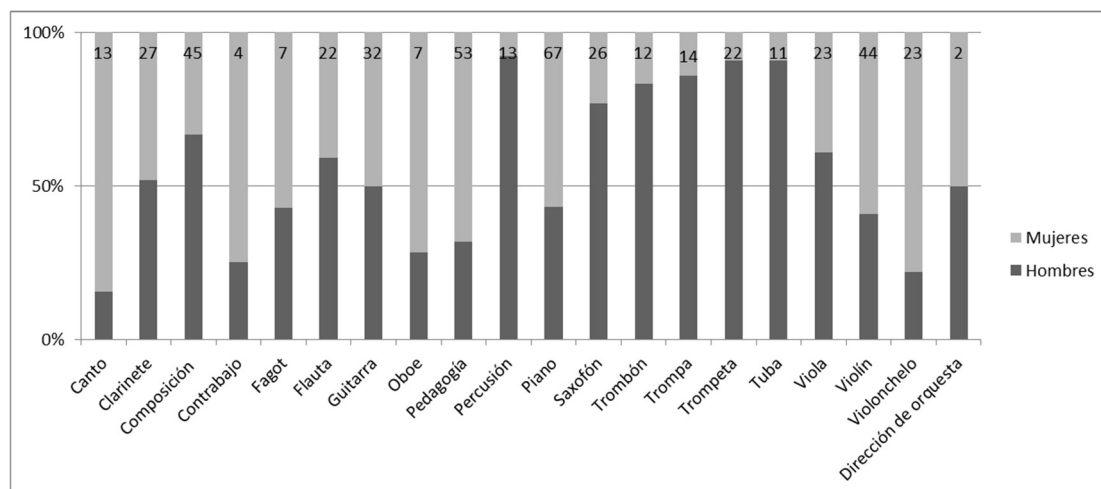
Como se puede ver, la mayoría de los integrantes de la muestra se corresponde con un grupo de individuos que ha nacido mayoritariamente en la década de los 80 y en los primeros años de los 90. A fecha de realización del presente estudio, la mayoría se sitúa en la franja de edad comprendida entre los 24 y 35 años.

El siguiente dato que se muestra obtenido del estudio es el género de los titulados. Según eso, de los egresados que han accedido a contestar el cuestionario, 115 individuos (52,8%) son hombres frente a 103 (47,2%) mujeres.

Para hacernos una idea de la proporción de alumnos de los diferentes sexos que cursan en el RCSMVE en un determinado año, a modo de instantánea, hemos analizado los libros de matrícula del centro del curso 2018-2019. Se trata de 467 alumnos que figuran de forma dispersa y que se han clasificado por especialidades y sexo para su análisis. Presentamos una gráfica normalizada que recoge la proporción de hombres y mujeres por cada una de las especialidades instrumentales del centro.

Figura 4.1.

Porcentaje de alumnos por sexo e instrumento.



Fuente: Libros de matrícula del RCSMVE. Elaboración propia.

Lugar de nacimiento y de residencia

Se ha preguntado a los sujetos del estudio por la localidad de nacimiento. 84 de los individuos (un 38.7%) afirman que han nacido en Granada y provincia. De ellos, un total de 56 encuestados (25,68%) han nacido en la propia ciudad. Es sin lugar a dudas el grupo más numeroso de estudiantes. El resto (93) corresponden a egresados que proceden de localidades de Andalucía, 35 del resto de España y un número de 5 de fuera de España.

De los alumnos que proceden de Granada y provincia, un total de 56 alumnos es de Granada capital y el resto (28) son de localidades de la provincia. Estos datos pueden verse plasmados en las figuras 9.4 y 9.5 del anexo.

Nacimiento según la provincia

En cuanto al resto de provincias andaluzas de las que proceden los alumnos, se puede ver que Jaén con 30 individuos (13,7%) y Almería con 22 (10,1%) son las provincias que mayor número de alumnos envían a nuestro centro.

Los alumnos que proceden del resto de España (35), provienen de comunidades diferentes siendo Castilla la Mancha aquella de la que proceden la mayoría de los egresados no andaluces seguida de la Comunidad de Madrid y la Valenciana. Estos datos quedan reflejados en las figuras 9.4 y 9.5 del anexo.

En cuanto a alumnos procedentes del extranjero, hemos contado en nuestra muestra con individuos provenientes de países como Andorra, Polonia, China, Ucrania y Bulgaria.

Lugar de residencia actual

Hemos querido también indagar a los egresados sobre su lugar de residencia actual. Así, un total de 93 de los 218 individuos que accedieron a colaborar con el estudio (42,66%) residen actualmente en Granada y provincia. De ese porcentaje, 71 (32,56%) vive en la ciudad de Granada.

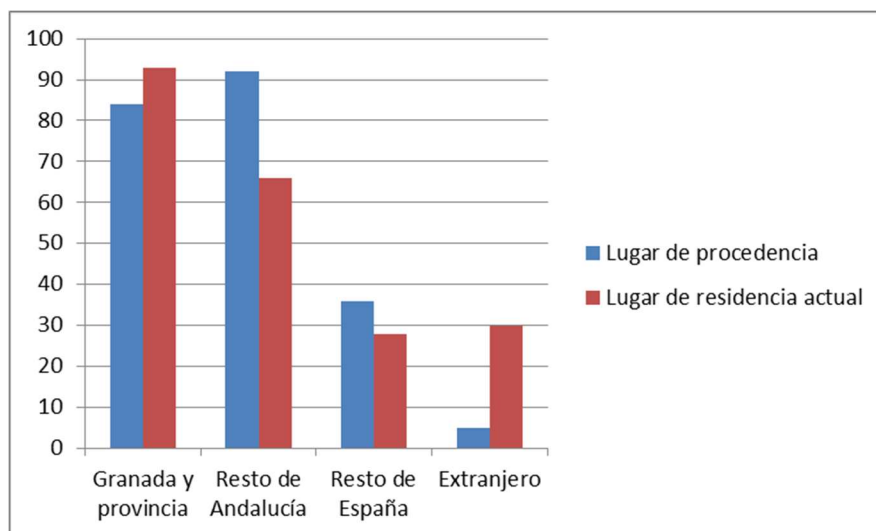
A parte de Granada, las ciudades andaluzas donde residen más titulados del RCSM “Victoria Eugenia” son Almería con 19 personas (8,72%), Jaén con 15 (6,88%) y Málaga con 13(5,96 %) como puede verse reflejado en la figura 7.4 del anexo 2.

Respecto al resto de comunidades autónomas, podemos ver que la comunidad española que después de la andaluza recibe un mayor número de nuestros estudiantes es la madrileña con un total de 9 personas (4,12%), seguida de la valenciana con 5 (2,19%) y la castellano-manchega con 4 (1,83%). En la figura 7.5 del anexo 2, hemos mostrado esos datos de forma gráfica.

El resto de la muestra lo completan los egresados que se han desplazado al extranjero. En ese caso podemos ver que son 30 individuos (10,71%) los que se encuentran en ese caso. De ellos, un 2,75% viven en reino Unido (6 titulados) y un 2,29% en Alemania(5), aunque también hay titulados en Austria (2), Bélgica(2), EE.UU(2), Holanda(2), Suiza(2), Chile(1), China(1), Dinamarca(1), Francia(1), Suecia(1), Italia(1), Polonia(1) y Suecia(1).

A modo comparativo presentamos la siguiente gráfica que ilustra los lugares de procedencia y residencia de los integrantes de la muestra

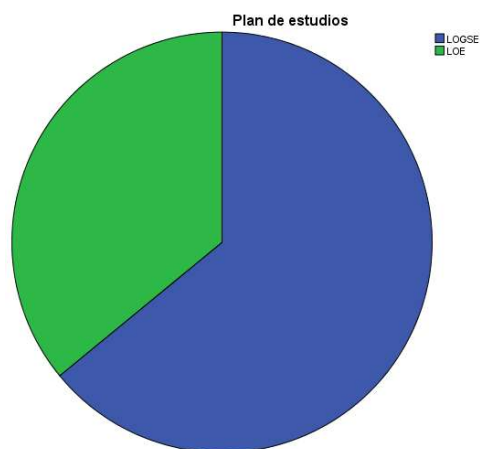
Figura 4.2.
Procedencia y residencia actual.



Plan de estudios

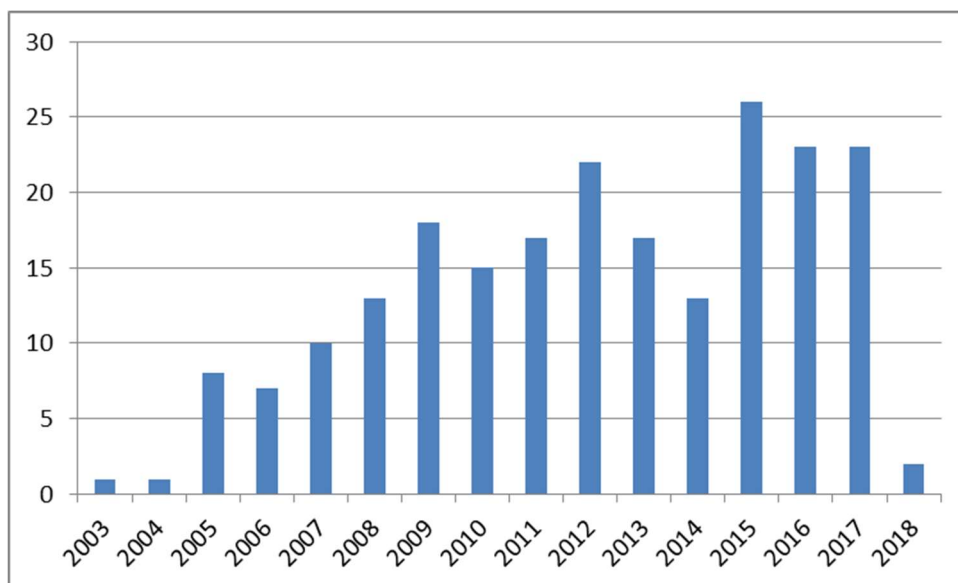
Este dato nos permite indagar sobre diferentes aspectos académicos que nos van a ayudar a caracterizar la población objeto de estudio. Han sido dos planes de estudio los que se han regulado las enseñanzas artísticas superiores de los alumnos de nuestra muestra y que por tanto pertenecerán a uno de ambos. Hablamos así de un más lejano Plan LOGSE que tuvo vigencia entre 1996 y 2013 y del que se ha hablado con anterioridad y un reciente Plan LOE que comenzó el año 2013 y está vigente a fecha de realización del presente trabajo. De los individuos de nuestra muestra se dividen así en un 64,1% que han cursado el plan de estudios LOGSE y un 35,9% restante cursó de acuerdo con el plan LOE. La siguiente figura muestra ese resultado

Figura 4.3.
Alumnos según plan de estudios.



Un segundo dato relacionado con el ámbito académico es el año de graduación. En la siguiente ilustración aparecen los años de graduación de los integrantes de nuestra muestra. Se trata del año natural en el que el egresado superó su última asignatura. En el caso del Plan LOGSE esa asignatura era la Actividad Académica Dirigida (AAD) y en el caso del Plan LOE, el trabajo Fin de Estudios (TFE).

Figura 4.4.
Año de graduación.



Especialidad instrumental

Uno de los datos que creemos que va a ser clave para ayudar a caracterizar a nuestros alumnos egresados va a ser la especialidad instrumental que estudian. Ya se ha mostrado con anterioridad una gráfica de distribución por instrumentos y sexo. La siguiente tabla nos ilustra esa especialidad instrumental de los integrantes de nuestra muestra

Tabla 4.2.
Especialidad instrumental.

Instrumentos	Hombres	Mujeres	TOTAL
Canto	0	5	5
Clarinete	7	4	11
Composición	13	7	20
Contrabajo	1	0	1
Fagot	4	1	5
Flauta	2	9	11
Guitarra	26	16	42
Oboe	1	4	5
Pedagogía	2	4	6
Percusión	7	1	8
Piano	13	30	43
Saxofón	5	2	7
Trombón	3	0	3
Trompa	7	2	9
Trompeta	10	2	12
Tuba	4	0	4
Viola	1	6	7
Violín	7	6	13
Violonchelo	1	1	2

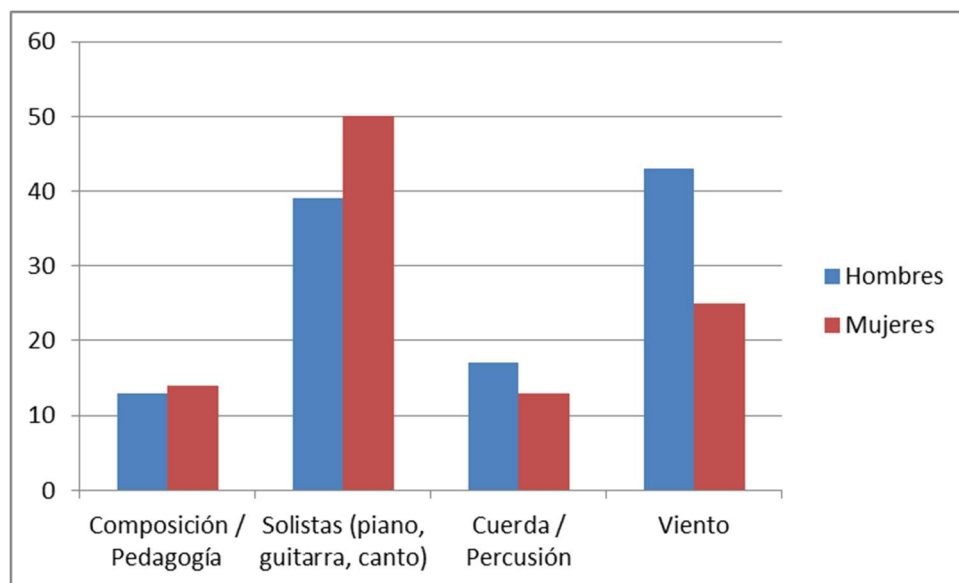
Para estudiar con más comodidad estos datos y facilitar su posterior análisis se han agrupado los instrumentos en estas cuatro familias:

Tabla 4.3.*Agrupación por especialidades instrumentales.*

Familia	Asignaturas
Composición /Pedagogía	Composición Pedagogía
Solistas	Canto Guitarra Piano
Cuerda/percusión	Contrabajo Percusión Viola Violín Violonchelo
Viento	Clarinete Fagot Flauta Oboe Saxofón Trombón Trompa Trompeta Tuba

Y a continuación mostramos cómo se distribuyen nuestros alumnos en esas familias agrupadas por sexos

Figura 4.5.
Distribución de alumnos por especialidades.



Motivo de elección de la carrera

Por medio de esta pregunta se ha querido explorar el principal motivo que ha llevado a los alumnos que estamos estudiando a elegir esta carrera. Ha sido una pregunta no excluyente en la que se podían contestar al mismo tiempo diversas opciones que recogiesen esa motivación a la hora de hacer la elección de la carrera. Como se puede ver, el principal motivo para la elección de esta carrera es vocacional. Así lo atestiguan 181 egresados (83.03%). Quedan a mucha distancia la elección por tradición o recomendación familiar (7,80%) y por ampliar o completar estudios (4,59 %).

Disfrute de beca

Otro dato académico que es interesante conocer para caracterizar a los alumnos del RCSMVE es el comprobar si han disfrutado de algún tipo de beca a lo largo de los estudios. Podemos ver que el tipo de beca que han disfrutado ha sido principalmente la del Ministerio de Educación que han disfrutado 56 individuos (25,69%) y la ayuda ERASMUS con 30 personas (13,76%). Un tercer grupo que ha disfrutado ambas es de 9

individuos (4,13%). Otro tipo de becas han sido la beca de la JONDE o la de MUSTUFE.

Otras asignaturas

Hemos aprovechado la realización del presente estudio para explorar el sentir de los egresados frente a la necesidad que perciben de asignaturas no contempladas a lo largo de los diferentes planes de estudios. En una primera pregunta, les hemos interrogado sobre si echan en falta alguna asignatura en el plan de estudios a lo que un total de 169 alumnos (78,6%) han respondido afirmativamente que echan en falta algún tipo de asignatura.

A partir de aquí y por medio de una pregunta abierta, hemos dejado a los integrantes de la muestra la oportunidad de indicar las asignaturas que ellos echan en falta. Con eso hemos confeccionado una lista de las asignaturas más demandadas y el número de apariciones dentro de las peticiones de los alumnos. Las respuestas se han etiquetado atendiendo a su contenido y contando el número de apariciones como queda resumido en la Tabla 7.2 del anexo.

Con esos datos que nos han comunicado los egresados, hemos realizado un proceso de análisis cualitativo (explicar), por medio del programa Atlas.ti que nos ha permitido reunir todas esas peticiones en una serie de asignaturas que las engloban. Dicho proceso ha consistido en una etiquetación de las diferentes respuestas y una categorización en unos grupos mayores que recogían las asignaturas afines. Para ello ha sido de utilidad la experiencia docente del que realiza el presente trabajo y el conocimiento del plan de estudios y el propio centro. En la figura 7.6 del anexo mostramos un ejemplo de cómo se ha realizado la categorización.

De esta forma hemos podido elaborar una relación de asignaturas clave que recogen las peticiones y que mostramos en la tabla 7.3, confeccionada en base al conocimiento que tenemos del plan de estudios y del propio centro.

Adecuación a la realidad laboral

A partir de ese momento, hemos querido preguntar a nuestros egresados cómo han percibido la adecuación de los estudios a la realidad laboral y la orientación para la inserción en el mercado. Para ello han respondido a las preguntas confeccionadas en este sentido mediante una escala de valoración tipo Likert de 1 a 5, en nuestro caso con categorías que van desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Hemos querido representar las respuestas en estas figuras con dos barras, una de ellas incluyendo la categoría central (ni de acuerdo ni en desacuerdo) correspondientes a esos individuos que no se definen y otra excluyendo esa categoría de indecisos para tratar de ver más claramente la orientación de los encuestados. Estos son los resultados

Figura 4.6.

La formación se adecúa a la realidad laboral.

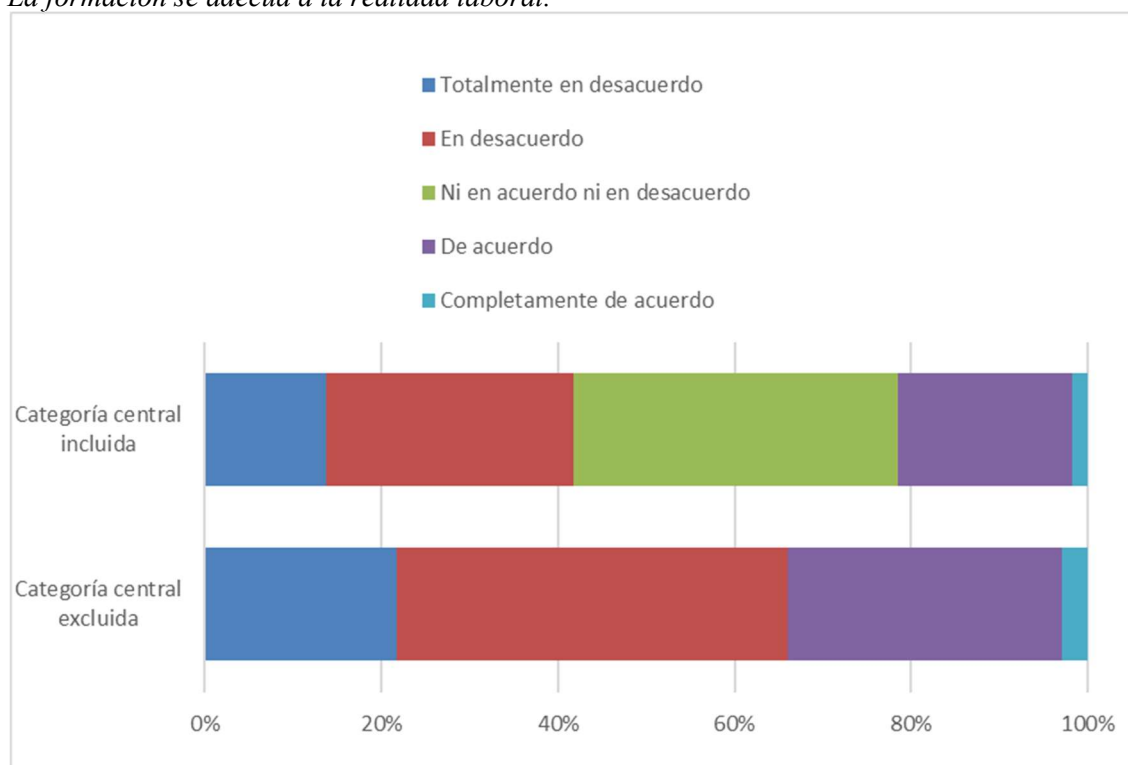
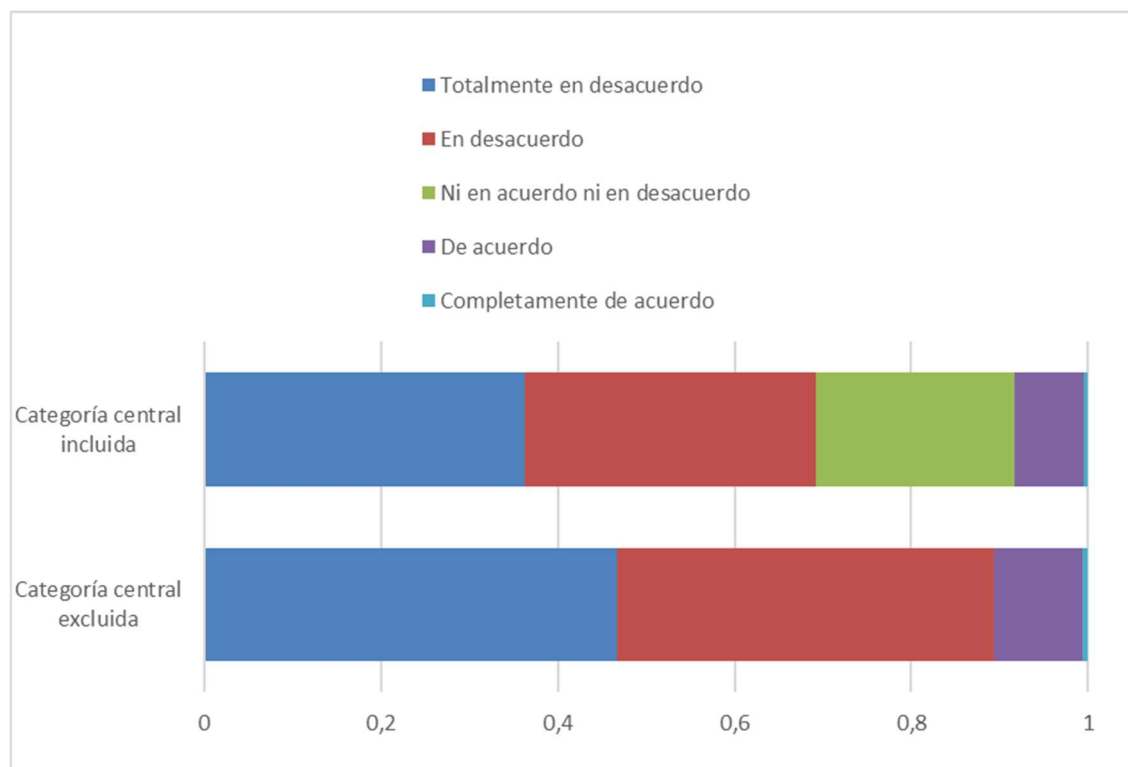


Figura 4.7.
La orientación para la inserción laboral es adecuada.



Se puede ver que existe cierto pesimismo según la percepción de los estudiantes en cuanto a la adecuación a la realidad laboral de los estudios. Y todavía más llamativa es la consideración por parte de los alumnos de que la orientación para la inserción laboral es muy deficiente.

Formación de postgrado

A través de las siguientes preguntas hemos tratado de indagar sobre la formación de postgrado que han realizado nuestros titulados. Así, la primera pregunta que les hemos realizado hace referencia al tipo de formación de postgrado que han realizado. Es una pregunta donde las respuestas no son excluyentes. Por tanto, se admiten diversos tipos de formación de postgrado a lo largo de los años. Estos han sido los resultados ordenados de mayor a menor incidencia

Tabla 4.4.*Formación de postgrado realizada.*

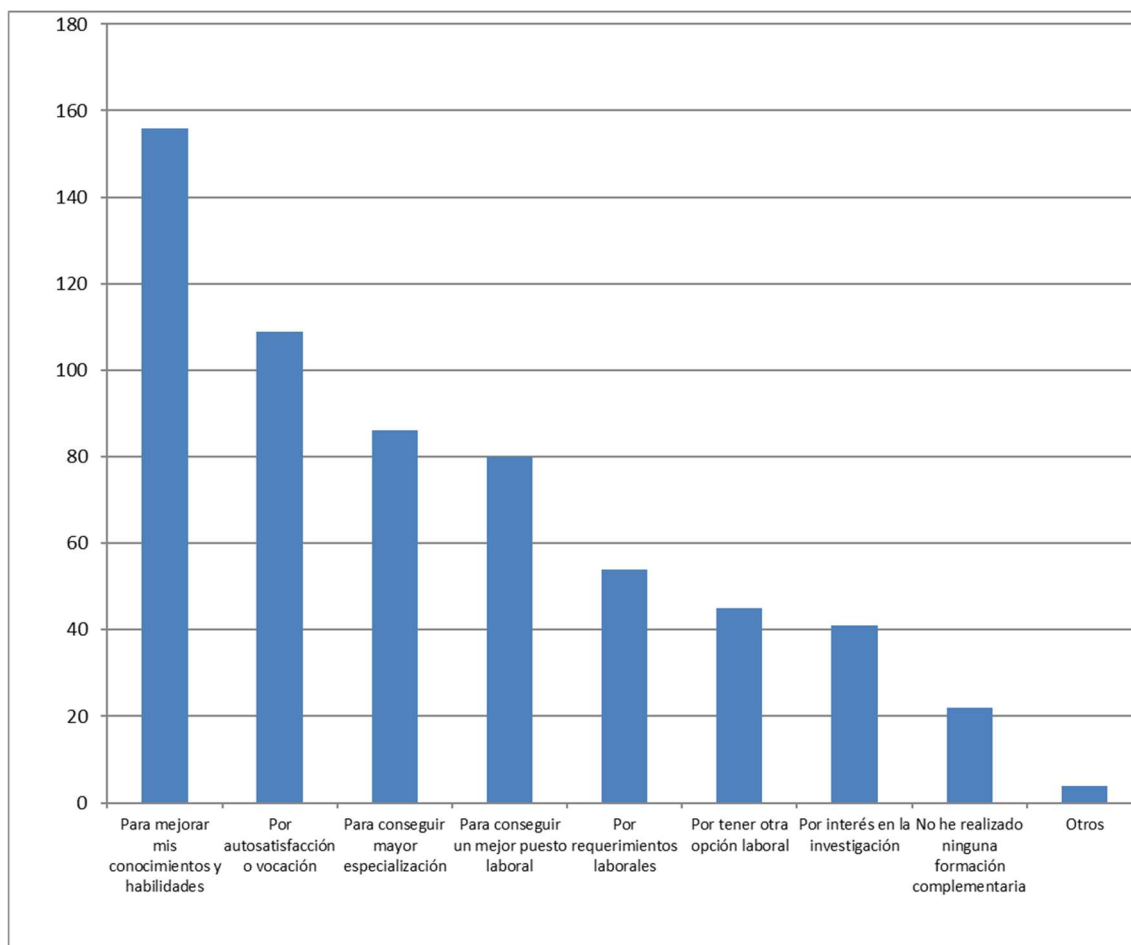
Seminarios, jornadas o cursos de otro tipo	100
Máster universitario oficial/ Curso de doctorado	90
Cursos de idiomas	90
Otros cursos complementarios	85
Otros másteres	37
Cursos expertos	32
No tengo formación de postgrado	26
Cursos de informática	18
Cursos de formación ocupacional	9

El tipo de formación más realizada son los seminarios, jornadas o cursos de todo tipo, que han realizado 100 egresados, los másteres universitarios que han realizado 90 alumnos y los cursos de idiomas que han realizado otros 90 alumnos.

Y de igual forma hemos querido indagar por las razones que los egresados aducen y que han llevado a realizar esos estudios. La siguiente ilustración muestra los resultados

Figura 4.8.

Razones para la realización del postgrado.



Se puede ver que las tres primeras razones que llevan a los estudiantes a realizar los estudios de postgrados son la mejora de conocimientos y habilidades, seguida de la autosatisfacción y el conseguir una mayor especialización.

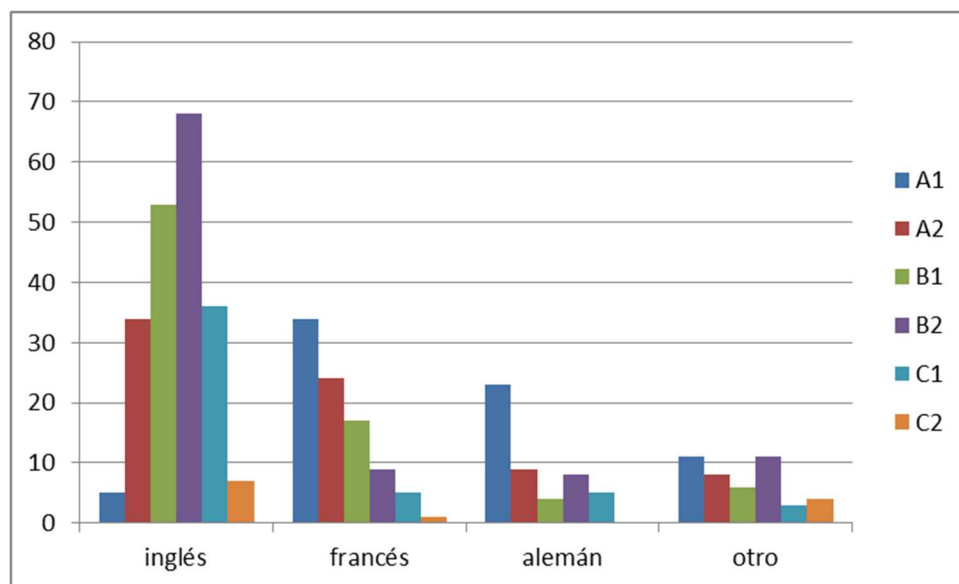
Conocimiento de idiomas

Uno de los datos que más nos interesa conocer en cuanto a formación es el que hace referencia al conocimiento de idiomas. En ese caso, podemos ver que los alumnos de la muestra tienen una buena preparación. Un total de 203 encuestados tienen conocimiento de inglés reflejado en los estándares que van desde el A1 al C2 y en el que se puede ver una alta incidencia de un nivel intermedio como el B2.

En cuanto al idioma francés, son 90 los individuos que reconocen tener conocimiento y 49 de ellos de alemán. Por último, un total de 43 alumnos hablan otras lenguas.

En la siguiente gráfica se puede ver el nivel de idiomas de nuestros egresados agrupados por tipo de idioma y nivel de consecución.

Figura 4.9.
Nivel de idiomas.



Otras especialidades en música

Desde el punto de vista de la formación, nos ha parecido también muy interesante el conocer si estos titulados tienen alguna otra especialidad en música. Son un total de 49 encuestados que así nos lo hacen llegar.

Con la anterior pregunta hemos querido hacer referencia a las carreras de nivel profesional o superior terminadas y estudiadas en conservatorio o similar. Los estudios musicales derivados de otras carreras universitarias como Musicología o Magisterio Musical se tratan en el apartado siguiente.

De los 49 encuestados que han contestado afirmativamente, 5 están cursando estudios y no los han terminado todavía. El resto, ha terminado una segunda especialidad musical, ya sea en grado profesional o en grado superior. Estas son las segundas especialidades de nuestra muestra.

Tabla 4.5.*Otras especialidades en música.*

Pedagogía	10
Canto	6
Guitarra flamenca	5
Piano	5
Percusión	2
Solfeo	2
Composición	2
Trompeta	2
Guitarra	2
Tecnología musical	1
Flauta travesera	1
Dirección	1
Superior de Jazz	1
Producción y Gestión cultural	1
violín	1
Bombardino/Tuba	1

Otras carreras universitarias

Del mismo modo, hemos querido indagar si nuestros egresados han realizado alguna otra carrera universitaria. Así tenemos 83 casos (38,07%) que han declarado haber realizado alguna otra carrera. Además, hay 6 egresados que confiesan no haber finalizado la carrera universitaria que empezaron y otras 11 personas que han finalizado dos carreras universitarias. En este último caso de egresados con dos carreras, todos ellos han cursado al menos musicología o Historia y Ciencias de la Música como una de esas dos carreras. Es también un dato llamativo el constatar cómo la segunda carrera más común es la de Magisterio y Ciencias de la Música o Musicología, que aparece en 6 ocasiones.

Se han agrupado las diferentes carreras cursadas en aquellas que están relacionadas con la música, como las anteriormente citadas, y las carreras sin relación con la música como el caso de Arquitectura o Biología. En un 50,6% de los casos, esta carrera está relacionada con la música frente al 49,4% de casos, que no guarda relación. En los casos

que está relacionado con la música, nos encontramos con 21 incidencias de alumnos que han realizado lo que hoy se conoce como Magisterio Musical, 14 egresados que han realizado Musicología o Historia y Ciencias de la Música y otros 7 individuos que han estudiado ambas modalidades.

En cuanto a las carreras no relacionadas con la música, los encuestados han contestado las siguientes:

Arquitectura, Biología, Ciclo Formativo Superior de Guía, Información y Asistencias Turísticas, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Ciencias Geológicas, Comunicación Audiovisual, Criminología, Delineación, Derecho, Filología inglesa, Fisioterapia, Geología, Ingeniería Industrial, Bellas Artes, Historia, Física, Magisterio, Medicina, Odontología, Pedagogía, Técnico en Empresas y Actividades Turísticas, Terapia Ocupacional, Traducción e Interpretación, Historia de Arte

Bloque 2º Empleo

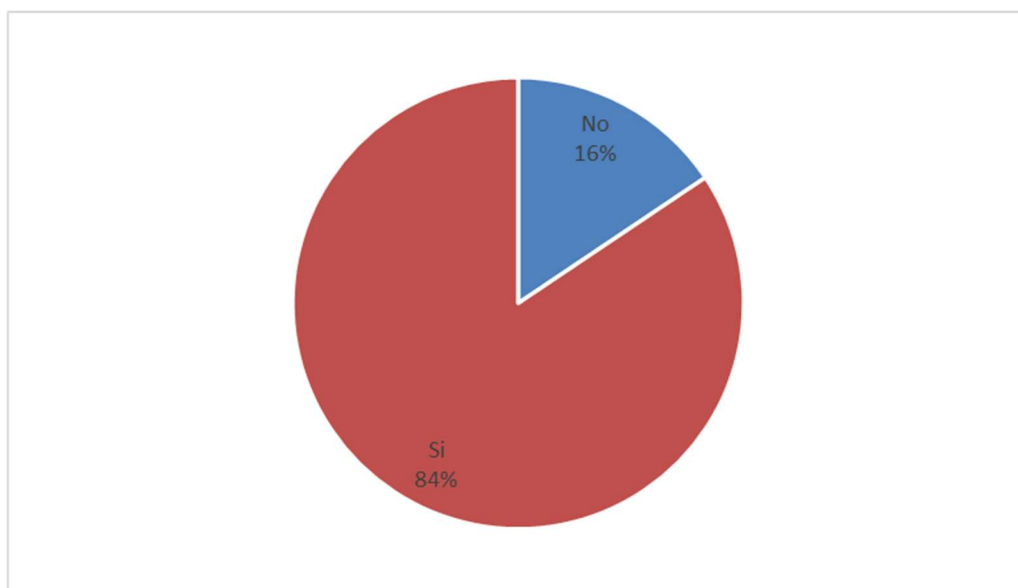
Los siguientes apartados muestran las respuestas dadas a una serie de preguntas que buscan esclarecer aspectos relacionados con el empleo de los egresados.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?

Se trata de ver el contacto con el mundo laboral durante la etapa de estudios. En ese sentido, una amplia mayoría (84,40%) confiesa haber tenido algún tipo de experiencia profesional antes de obtener su título. Teniendo en cuenta la larga duración de los estudios musicales, se puede ver que en algún momento de ese largo periodo se han producido contactos con el mundo laboral. La siguiente figura muestra ese aspecto

Figura 4.10.

¿Tuviste alguna experiencia en el campo de la música antes de obtener tu título superior?

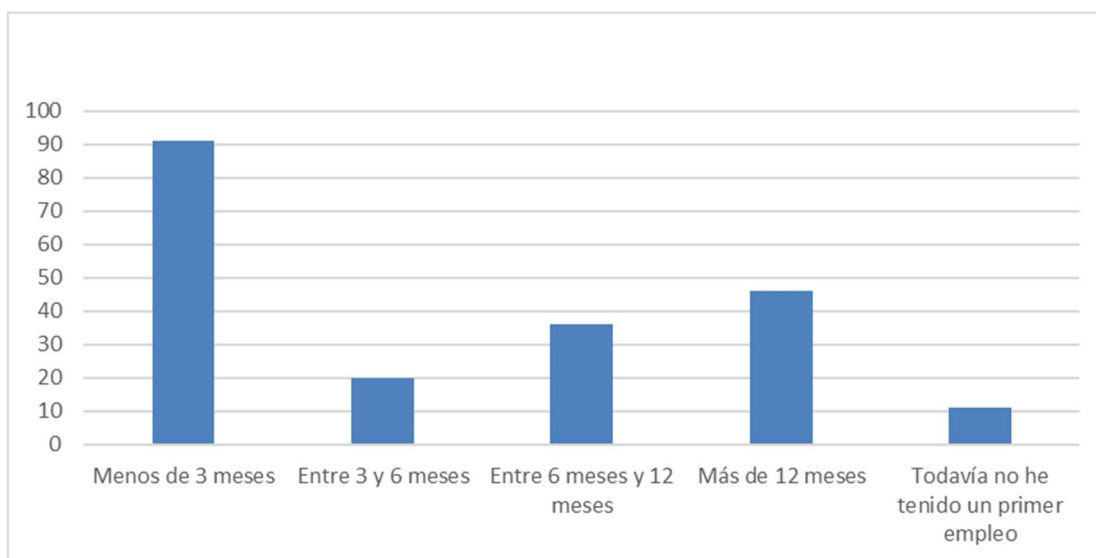


Tiempo transcurrido en encontrar el primer empleo

Se ha querido ver qué tiempo tardan los egresados, una vez que han finalizado sus estudios, en comenzar a trabajar. La figura siguiente muestra las respuestas

Figura 4.11.

Tiempo transcurrido en encontrar el primer empleo.

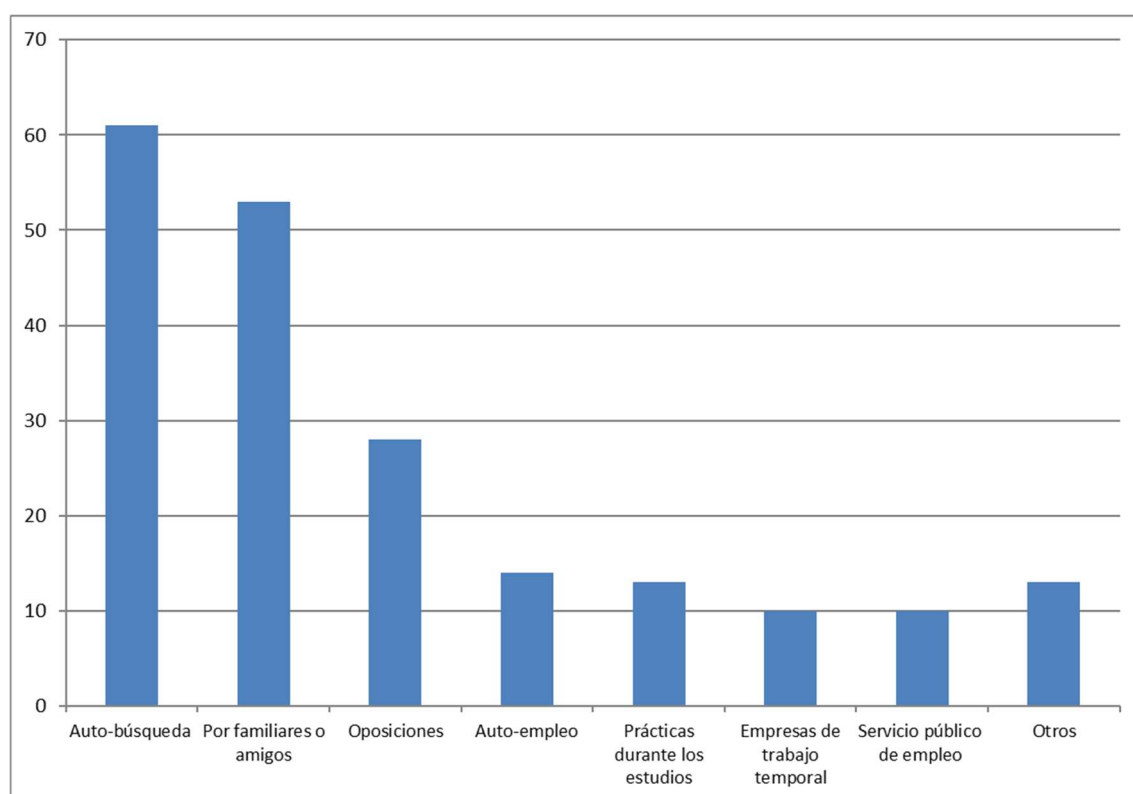


Se puede ver cómo una mayoría de individuos responde que ha tardado menos de tres meses en encontrar su primer empleo tras la finalización de sus estudios.

Vía de acceso al primer empleo

Y también se ha querido conocer, cómo se ha llegado a ese primer empleo. Para ello se formuló la respectiva pregunta en el cuestionario que se pasó y que queda reflejada en la siguiente figura

Figura 4.12.
Vía de acceso al primer empleo.



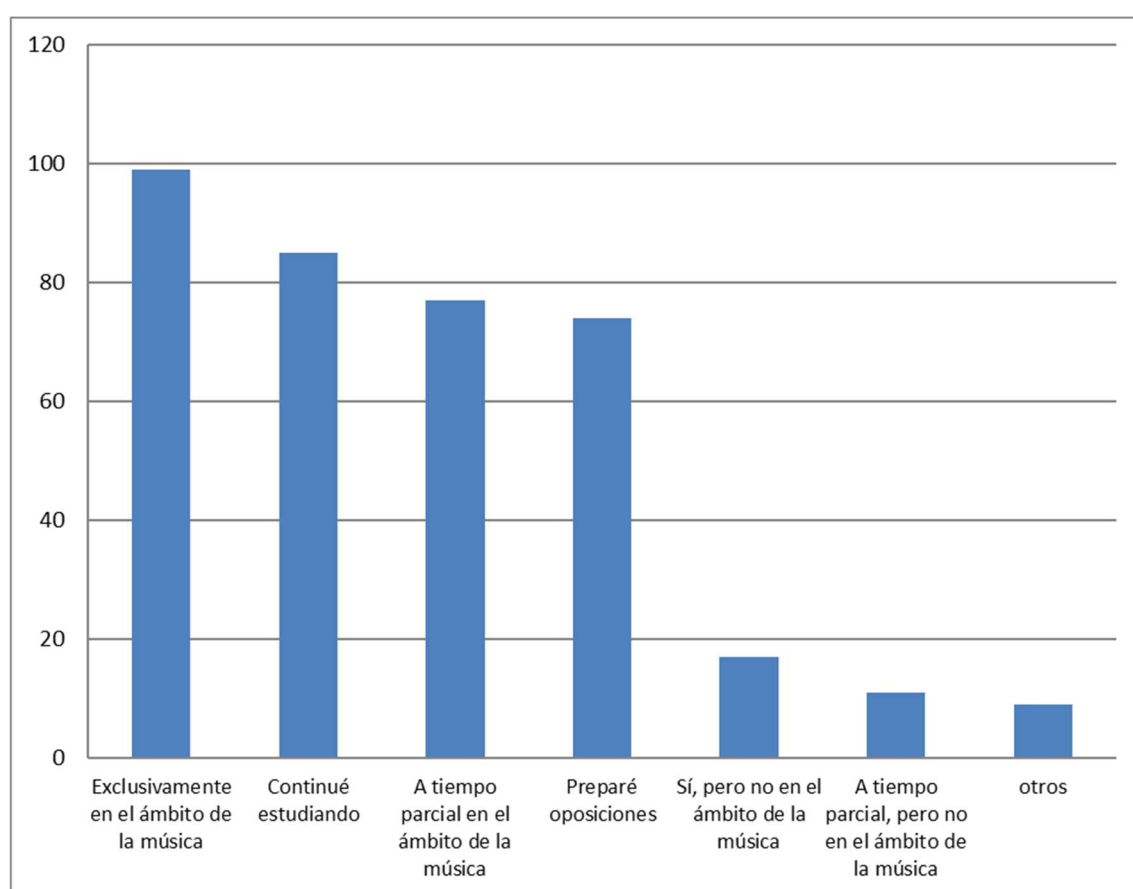
La principal forma por la que han conseguido entrar en el mercado laboral ha sido por medio de la autobúsqueda (57 casos) seguida por los contactos personales por medio de los familiares y amigos (41).

Trabajo al acabar la carrera

Por medio de esta pregunta se ha querido indagar un poco más en el tipo de trabajo desempeñado al finalizar los estudios. Se pretende ver si se trabajó a tiempo completo, a tiempo parcial, en el ámbito de la música o no, se continuó estudiando o bien se desarrollaron otras opciones. La siguiente figura muestra las diferentes respuestas

Figura 4.13

Trabajo al acabar la carrera

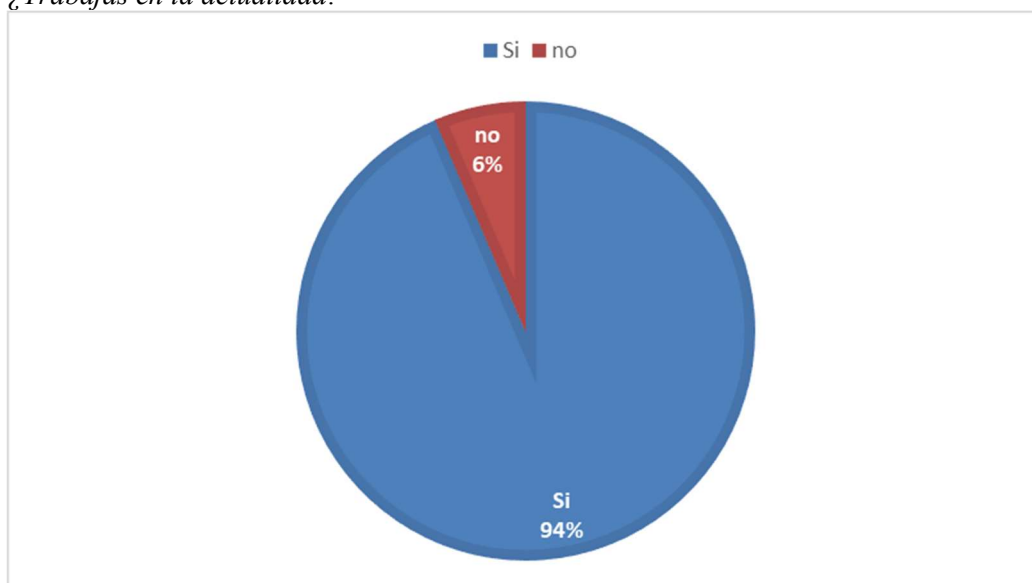


Se puede ver que los encuestados respondieron ampliamente que sus trabajos fueron en el campo de la música, ya fuese en exclusividad o a tiempo parcial. También es destacable el alto número de egresados que continúa estudiando o bien preparando oposiciones y en menor medida, de aquellos que comenzaron a trabajar fuera del ámbito de la música.

Trabajas en la actualidad

Se trata de una pregunta que nos da una instantánea de la situación en la fecha de realización de la encuesta y que nos ayuda a hacernos una buena idea del porcentaje de titulados que se encuentra trabajando. El siguiente gráfico ilustra las respuestas de los encuestados

Figura 4.14.
¿Trabajas en la actualidad?



Ocupación laboral

A lo largo de las siguientes preguntas se ha pretendido conocer cuál es la situación laboral actual de los egresados.

Queríamos además indagar en la posible multiactividad laboral en caso de que la hubiese y ver qué relación tenía respecto a la totalidad de sus ocupaciones. Entendemos como multiactividad el desempeño de al menos dos tareas diferentes que aportan ingresos al trabajador a lo largo de la semana laboral.

Para ello se diseñaron unas preguntas en las que se podían caracterizar hasta cuatro ocupaciones laborales de mayor a menor incidencia, siendo la primera ocupación la que

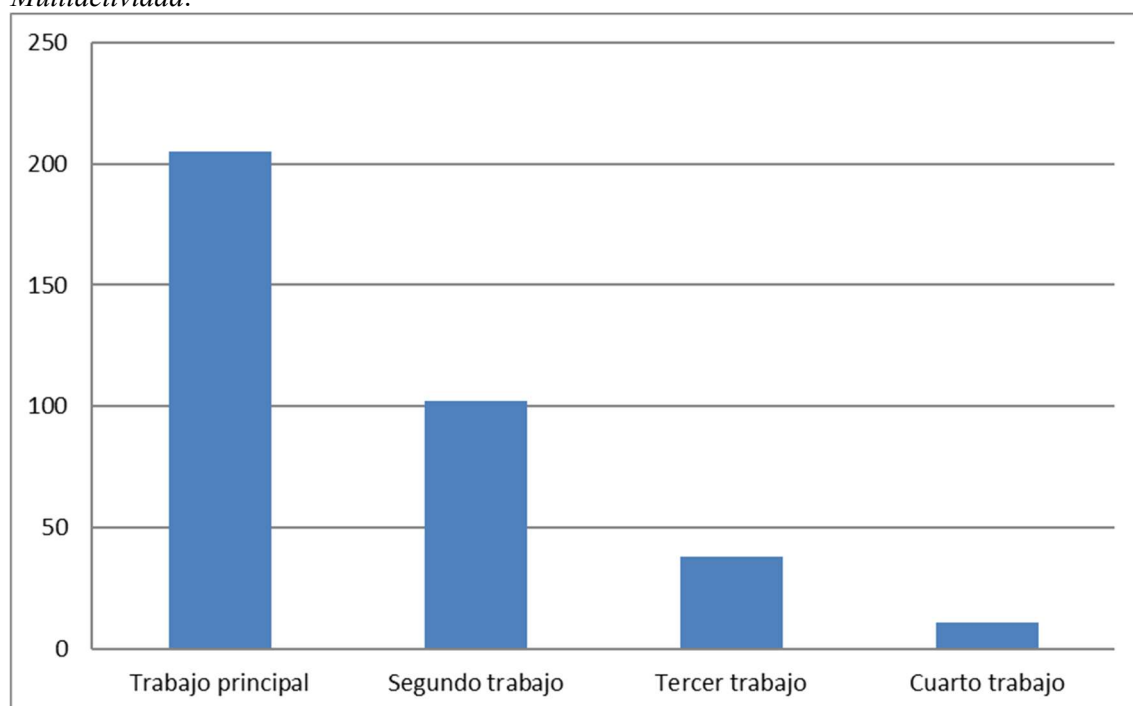
ellos consideran su principal actividad y el resto se suceden de mayor a menor importancia.

Para cada una de las ocupaciones se les preguntó en qué consistía la, el régimen laboral de ésta, y los porcentajes de ingresos y tiempo de ocupación que les llevaba la actividad respecto al resto de actividades.

Según las respuestas que hemos obtenido, podemos ver que se ha producido esta multiactividad. Y así se ha podido ver que hasta 102 egresados han respondido al cuestionario que hacía referencia a una segunda ocupación laboral, 38 a una tercera e incluso 11 individuos que confiesen desarrollar una cuarta ocupación.

A continuación, presentamos el gráfico que muestra dicho aspecto

Figura 4.15.
Multiactividad.



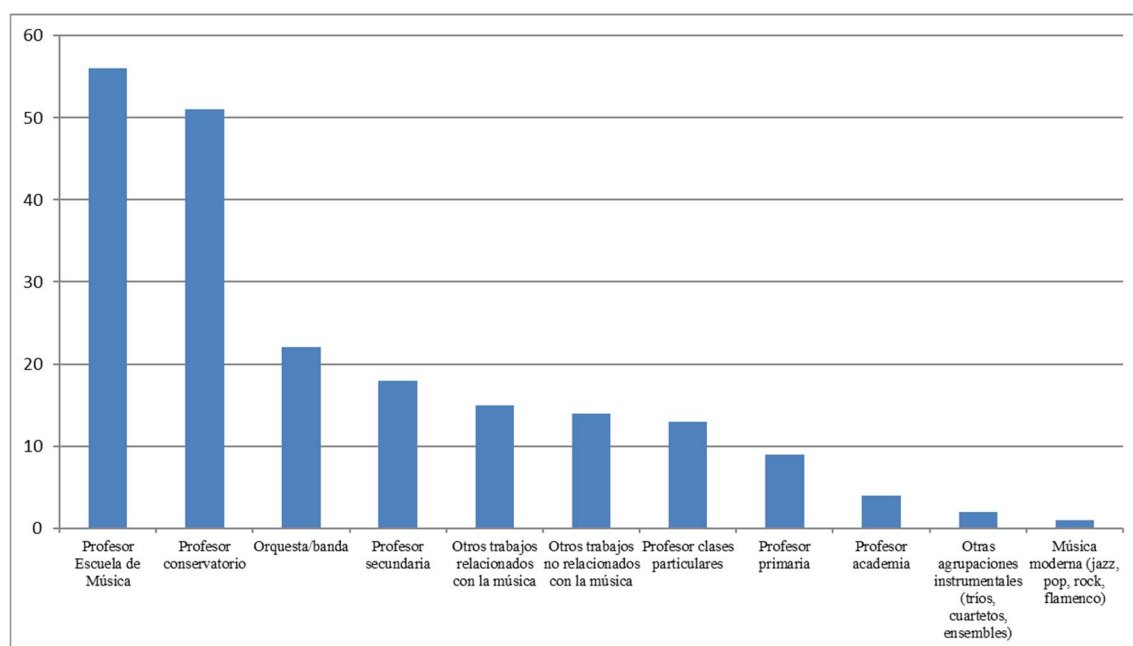
Trabajo principal

Uno de los datos más interesantes o que nos permite entender mejor la situación laboral de los egresados es conocer cual es el trabajo que desempeñan. Bajo el nombre de trabajo principal entendemos y así se lo hemos hecho llegar a los encuestados, el trabajo

que bajo su juicio es el más importante en el caso de desempeñar varias ocupaciones, esto es, el que más ingresos aporta o el que más tiempo les demanda.

Estas han sido las respuestas

Figura 4.16.
Trabajo principal.

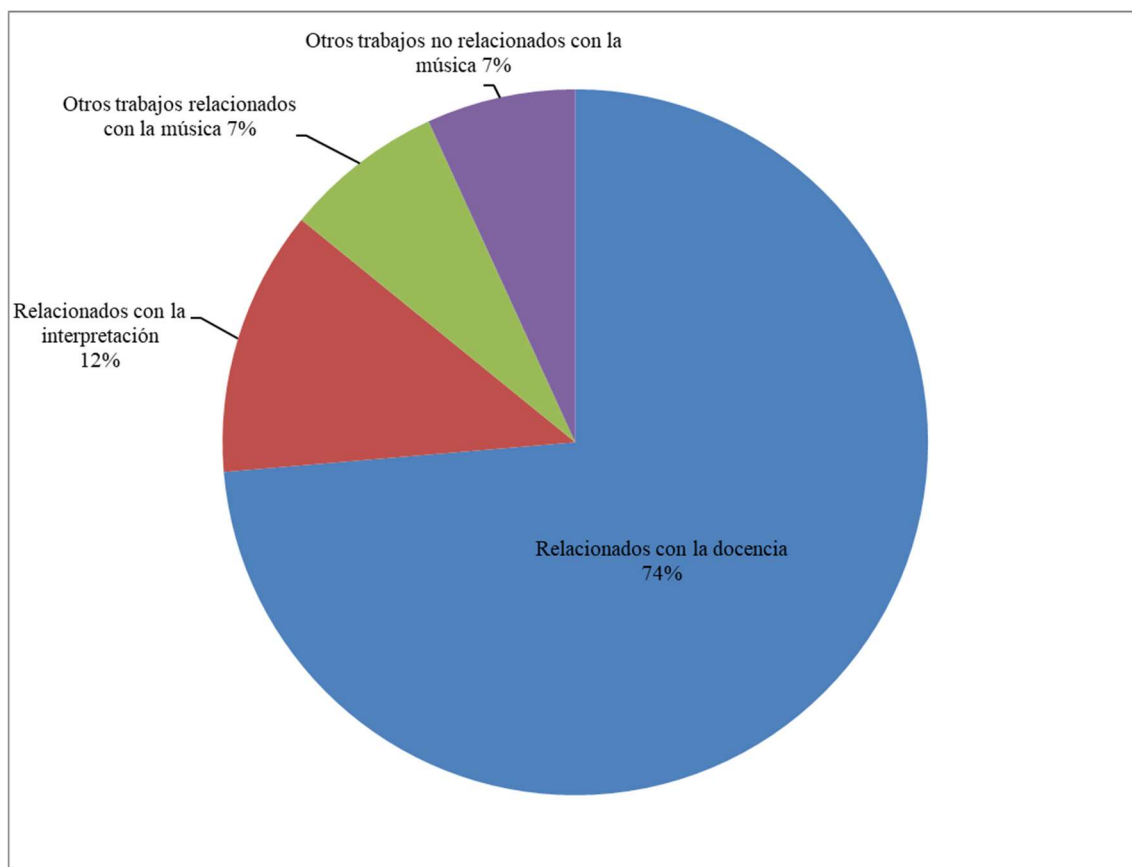


Se puede ver que los principales trabajos que desarrollan nuestros egresados son profesor de escuela de música con 56 casos, seguido de profesor de conservatorio con 51, músico de orquesta y/o banda con 22 y profesor de secundaria con 18.

Según esto, podemos ver que hay un número considerable de trabajadores que se dedican de un modo u otro a trabajos relacionados con la docencia en una proporción de casi tres cuartas partes.

De una forma más ilustrativa lo podemos ver en la siguiente figura

Figura 4.17.
Tipo del trabajo principal.

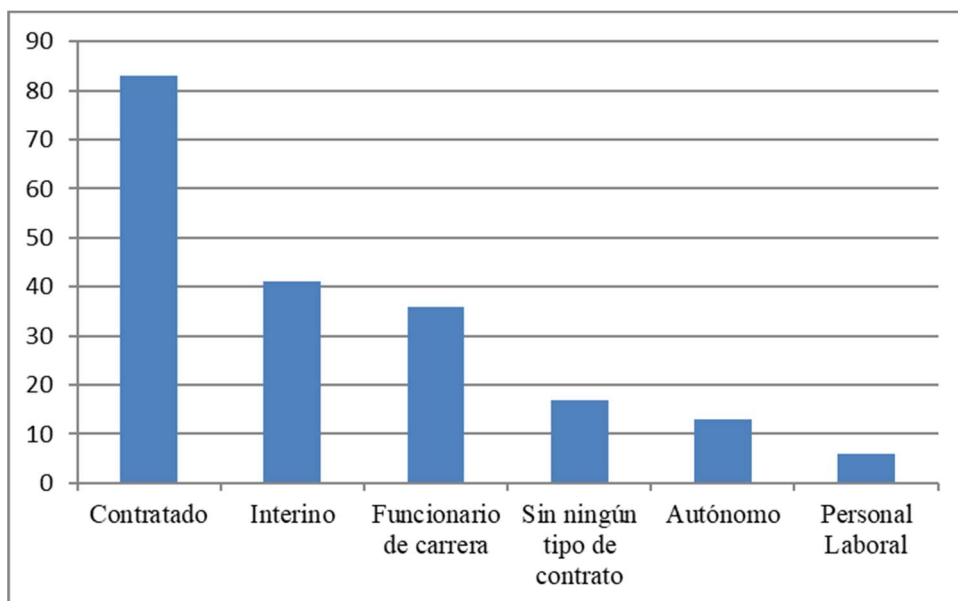


A una mayor distancia, se encuentran los trabajos son los relacionados con la interpretación (12%), los relacionados con la música (7%) y otros trabajos no relacionados con la música (7%).

Otro dato que nos han suministrado los encuestados y que nos ayuda a perfilar mejor el trabajo que desempeñan ha sido el régimen laboral al que están acogidos. Estas han sido las respuestas

Figura 4.18.

Régimen laboral del trabajo principal.

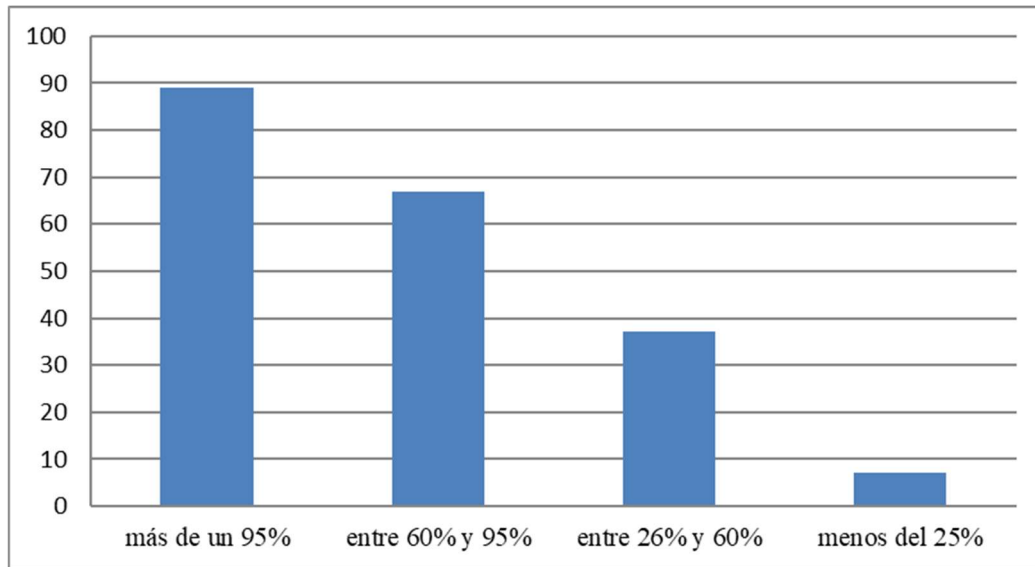


Se puede ver que el régimen laboral del trabajo principal es mayoritariamente el de contratado, seguido del interino y funcionario de carrera.

Para tratar de entender un poco mejor la característica de multiactividad en algunos de los egresados, se ha preguntado sobre el porcentaje de tiempo que ocupa su trabajo principal respecto al resto de ocupaciones

Figura 4.19.

Porcentaje de tiempo de dedicación al trabajo principal respecto al resto de ocupaciones.

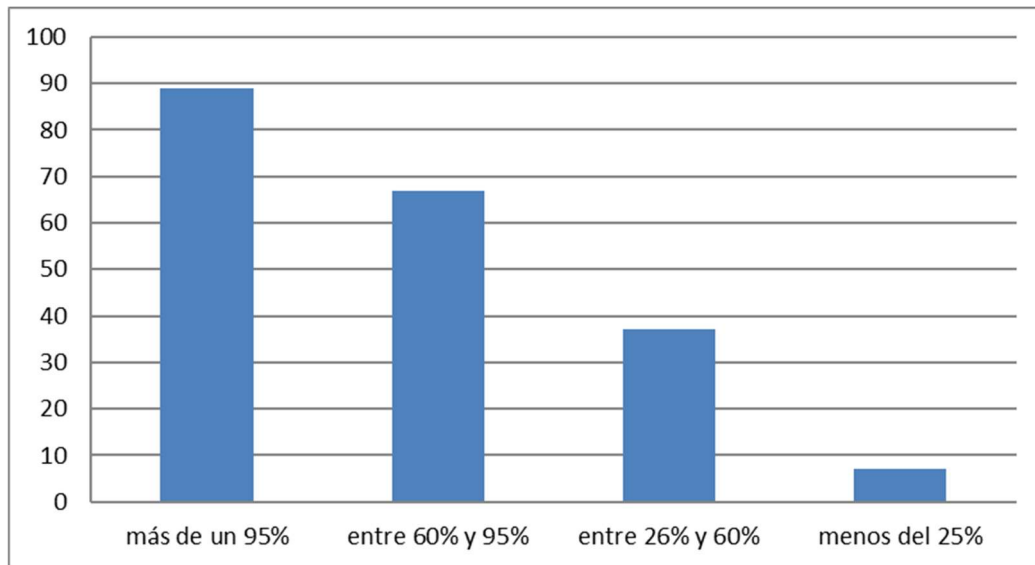


Se puede ver respecto a este tiempo de dedicación al trabajo principal, que 89 encuestados declaran que les ocupa más de un 95% del total de todas sus ocupaciones y que un total de 156 encuestados son los que declaran que su trabajo principal ocupa más de un 60% de su tiempo.

De igual forma, hemos indagado sobre el porcentaje que suponen los ingresos derivados del trabajo principal respecto al resto de ocupaciones. Las respuestas han sido las siguientes

Figura 4.20.

Porcentaje de ingresos del trabajo principal respecto al resto de ocupaciones.



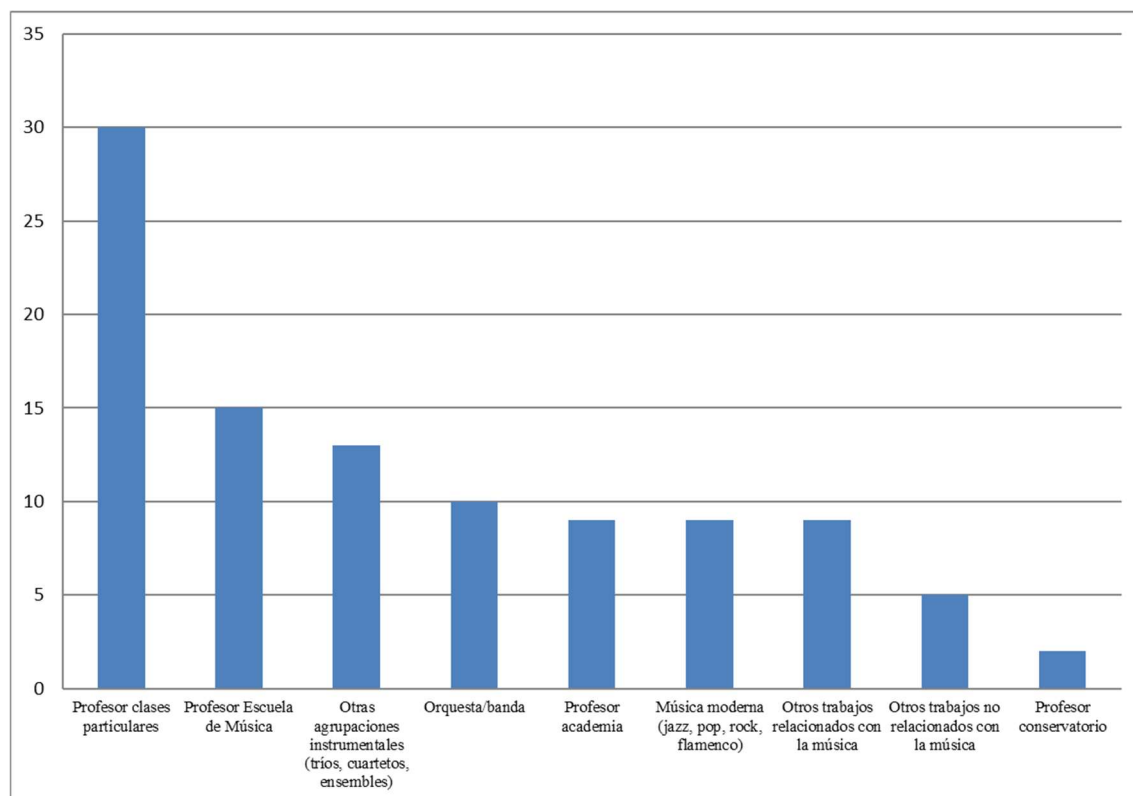
El porcentaje de ingresos del trabajo principal, aporta el 95% o más de los ingresos de todas las ocupaciones en 89 casos. Si tenemos en cuenta el siguiente tramo, podemos ver que 156 individuos reciben un 60% o más de sus ingresos de esta primera actividad.

Segundo trabajo

Tras conocer las características del trabajo principal, se ha querido explorar los rasgos del segundo trabajo de aquellos individuos que han reconocido que lo realizan. De esta forma, el tipo de este segundo trabajo que realizan queda reflejado en la siguiente figura, siguiendo un orden de mayor a menor incidencia

Figura 4.21.

Tipo de trabajo secundario.

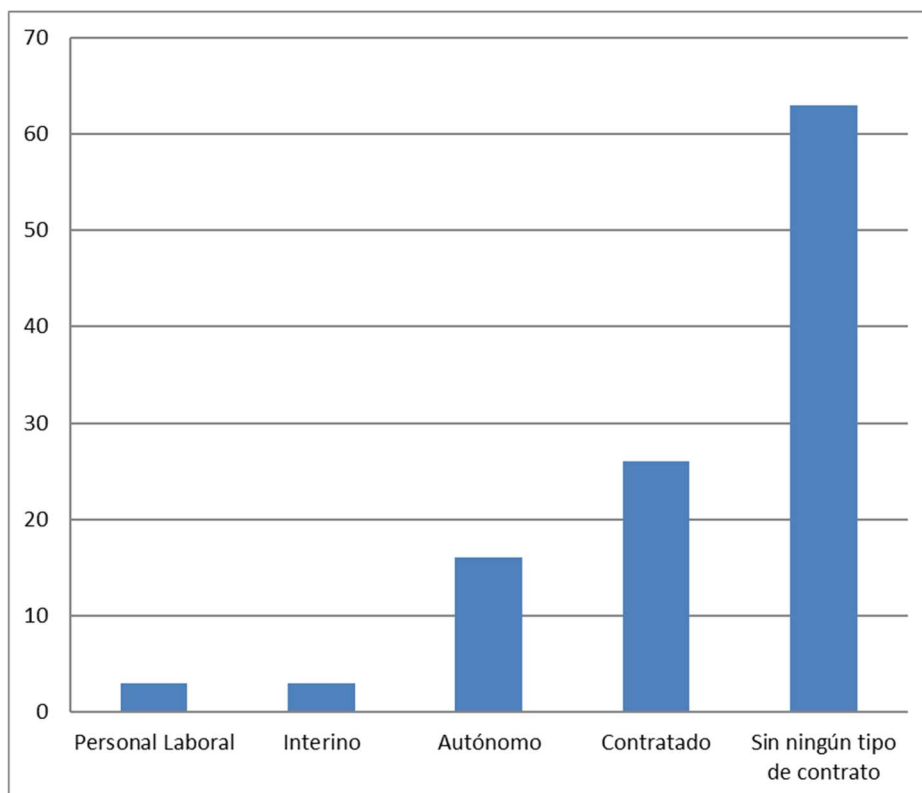


En este caso, siguen prevaleciendo actividades relacionadas con la docencia como la de profesor de clases particulares o profesor de escuela de música, seguida de ocupaciones más relacionadas con la interpretación como la de interpretación dentro de otras agrupaciones musicales o la de intérprete de orquesta y/o banda.

En cuanto al régimen laboral de este segundo trabajo, se puede observar un mayor grado de precariedad laboral con una gran cantidad de individuos sin contrato, como se puede ver a continuación

Figura 4.22.

Régimen laboral del segundo trabajo.



63 de los encuestados reconocen que no tienen ningún tipo de contrato en esta segunda actividad laboral.

Para completar esta información sobre el trabajo secundario, se les preguntó por el porcentaje de ingresos y de tiempo de dedicación respecto a las demás ocupaciones. Dicha respuesta queda recogida en las siguientes figuras

Figura 4.23.

Porcentaje del tiempo de dedicación del trabajo secundario.

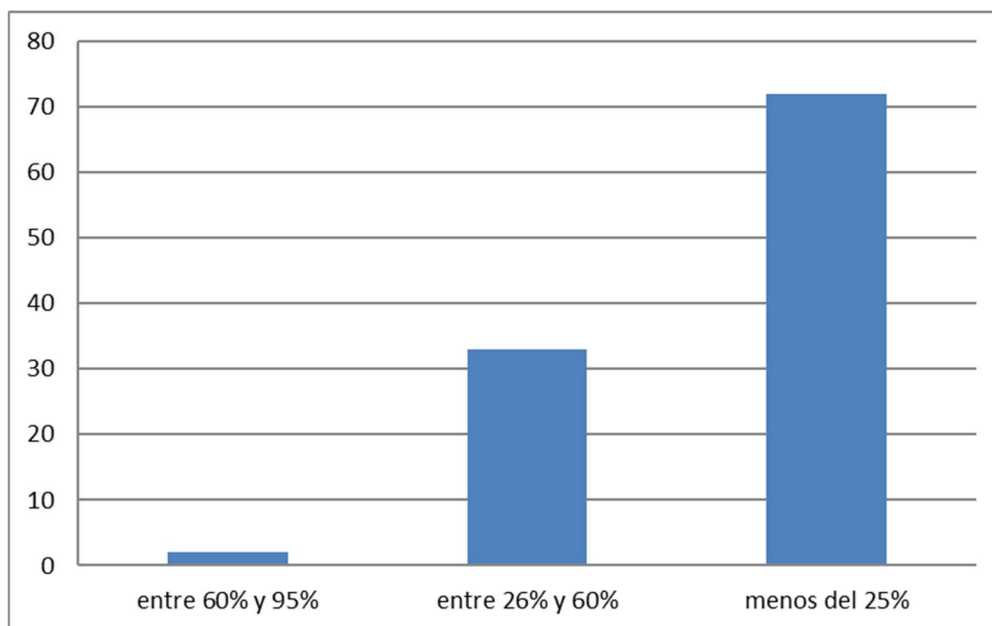
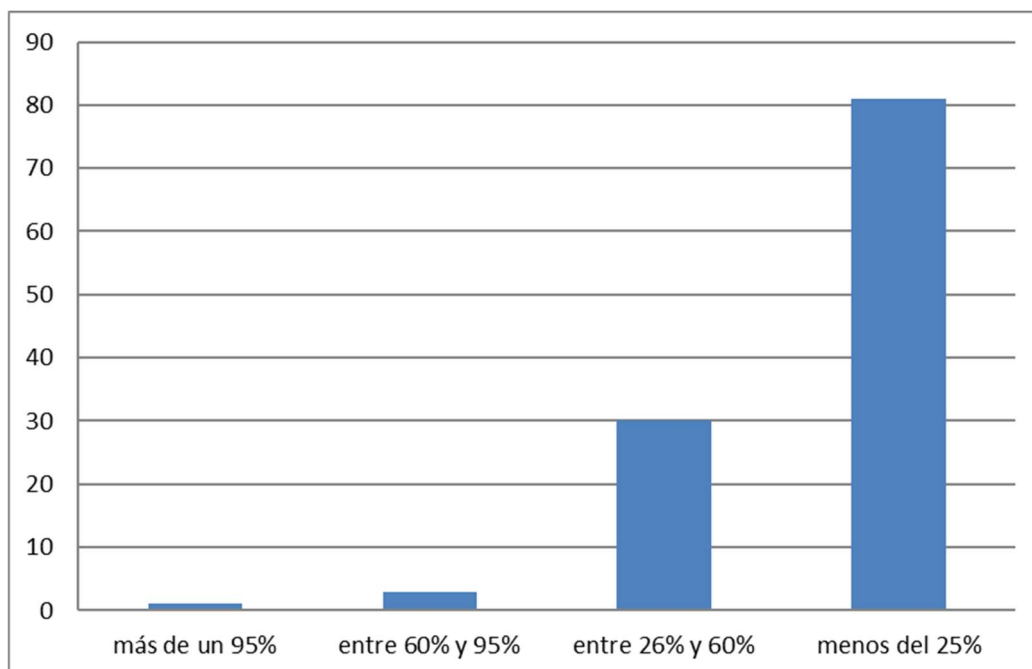


Figura 4.24.

Porcentaje de ingresos del trabajo secundario.



Como se puede ver, este segundo trabajo, de forma mayoritaria, supone un tiempo de dedicación inferior al 25% del tiempo sobre el resto de las actividades. De igual forma, los ingresos de este trabajo secundario representan de forma mayoritaria una cantidad menor del 25% sobre el resto de ocupaciones.

En las siguientes figuras se muestran esas cuatro características comparadas de las principales cuatro ocupaciones

Figura 4.25.
Tipo de trabajo de las principales cuatro ocupaciones.

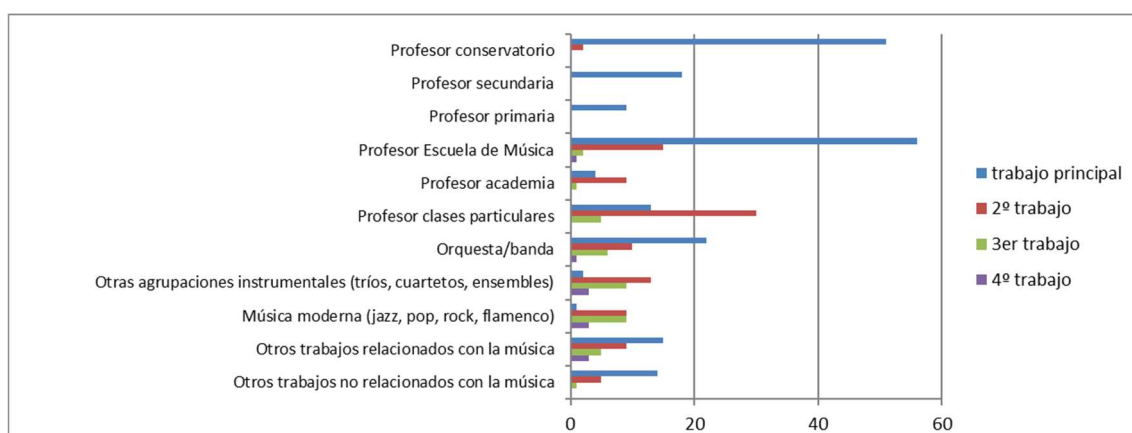


Figura 4.26.
Régimen laboral de las principales cuatro ocupaciones.

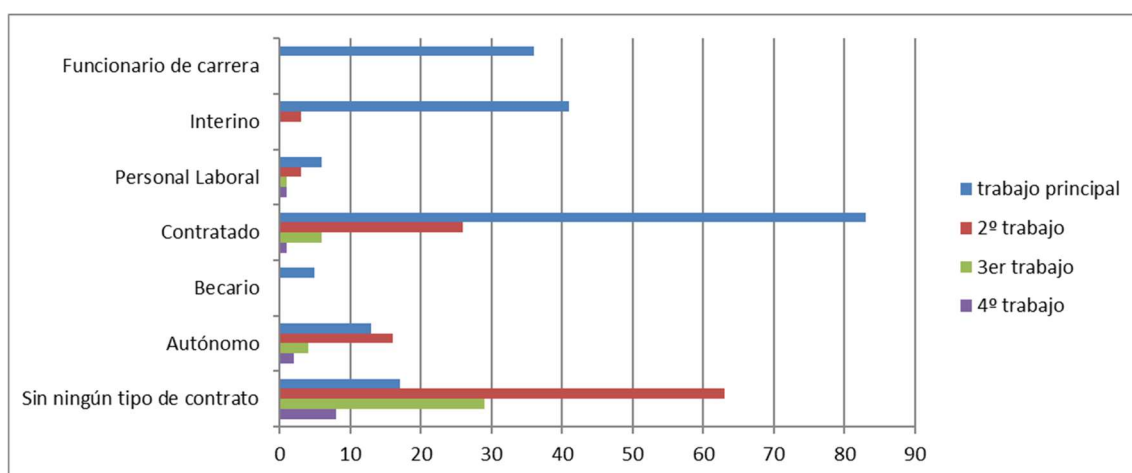


Figura 4.27.

Tiempo de dedicación de las principales cuatro ocupaciones.

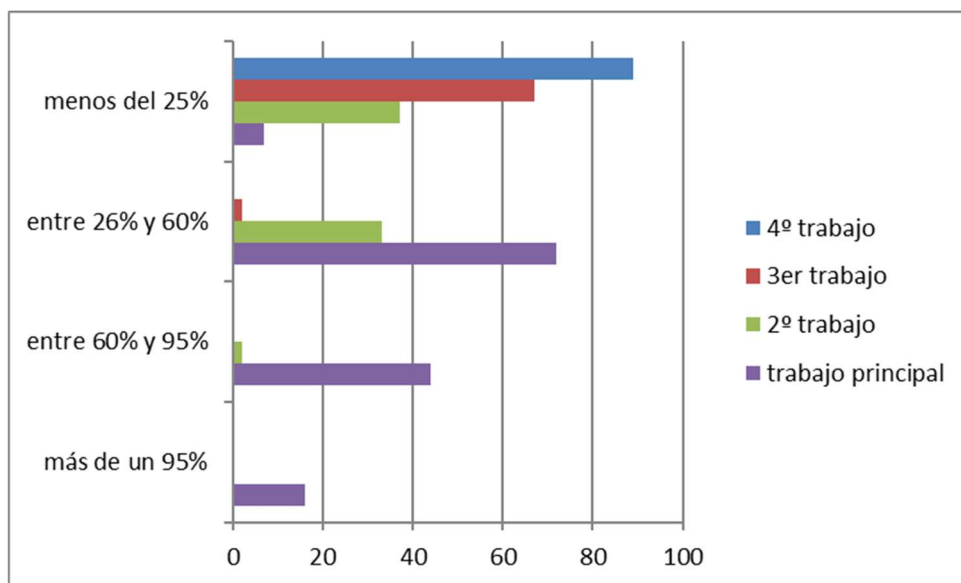
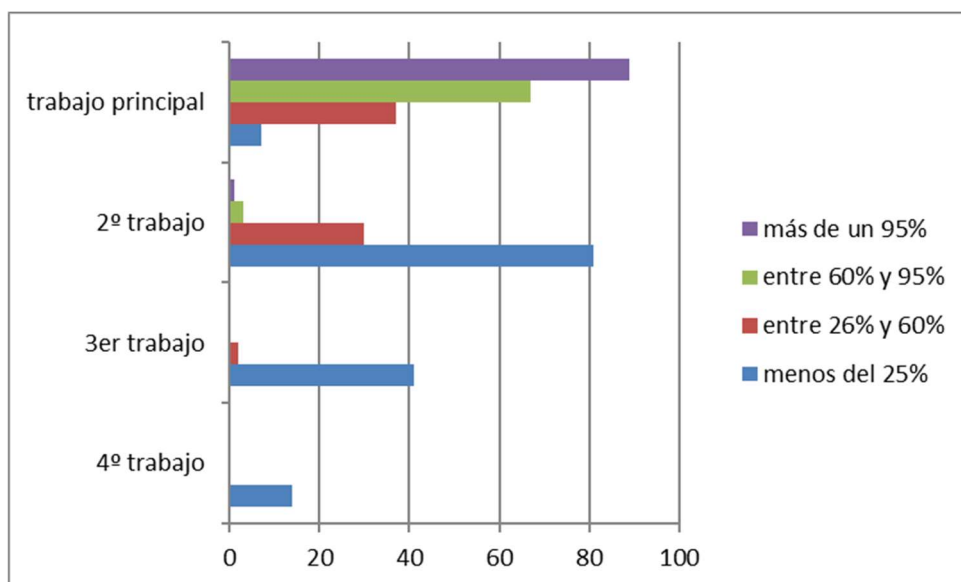


Figura 4.28.

Porcentaje de ingresos de las principales cuatro ocupaciones.

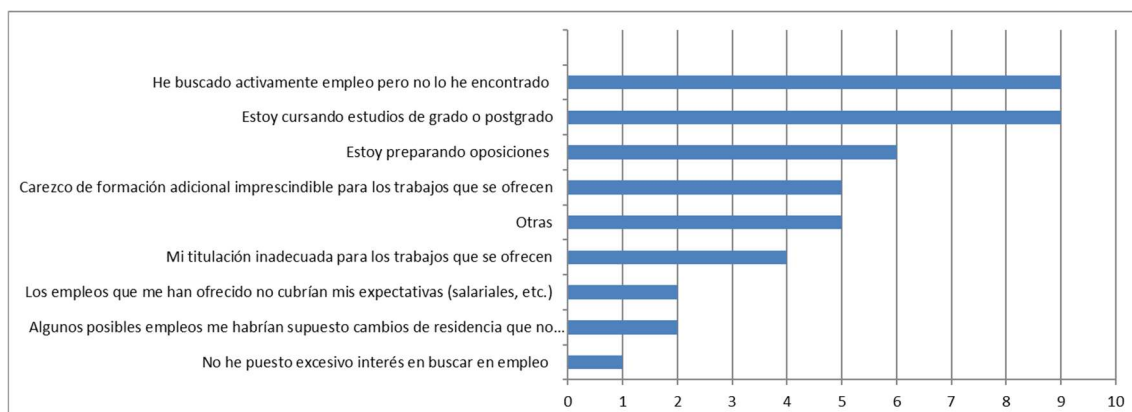


Desempleo

Son pocos los egresados que confiesen no trabajar en la actualidad. Las razones que han aducido los encuestados que no trabajan como causa de su situación de desempleo, podemos ver la siguientes

Figura 4.29.

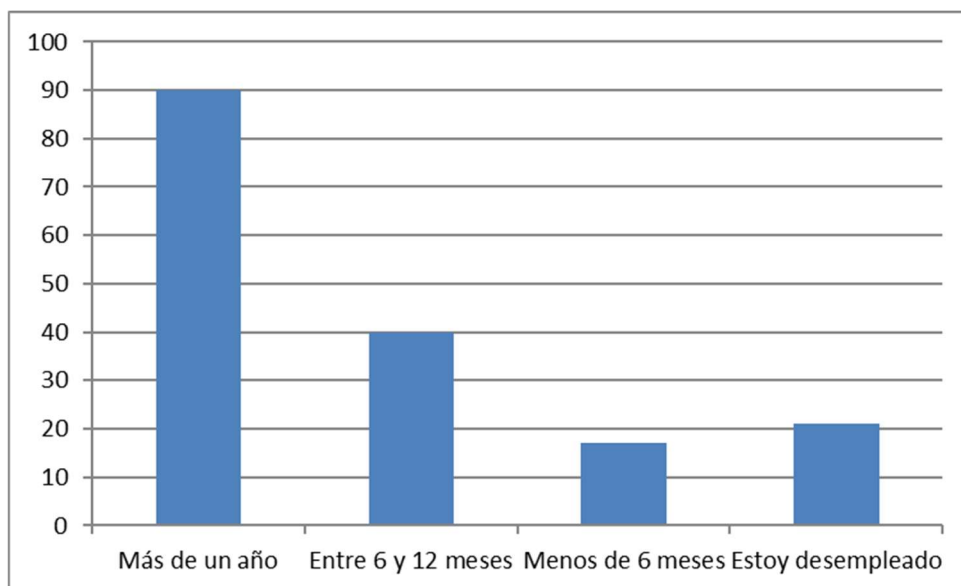
Razones por las que me encuentro desempleado.



Duración del empleo actual

También hemos tratado de analizar si hay cierta estabilidad con el trabajo actual que desempeñan. Para ello se ha preguntado por la duración del actual empleo y que queda reflejada en la figura siguiente.

Figura 4.30.
Duración del principal empleo actual.



Se puede ver que la respuesta mayoritaria consistente en una duración del trabajo superior al año, apunta a una cierta estabilidad en el trabajo.

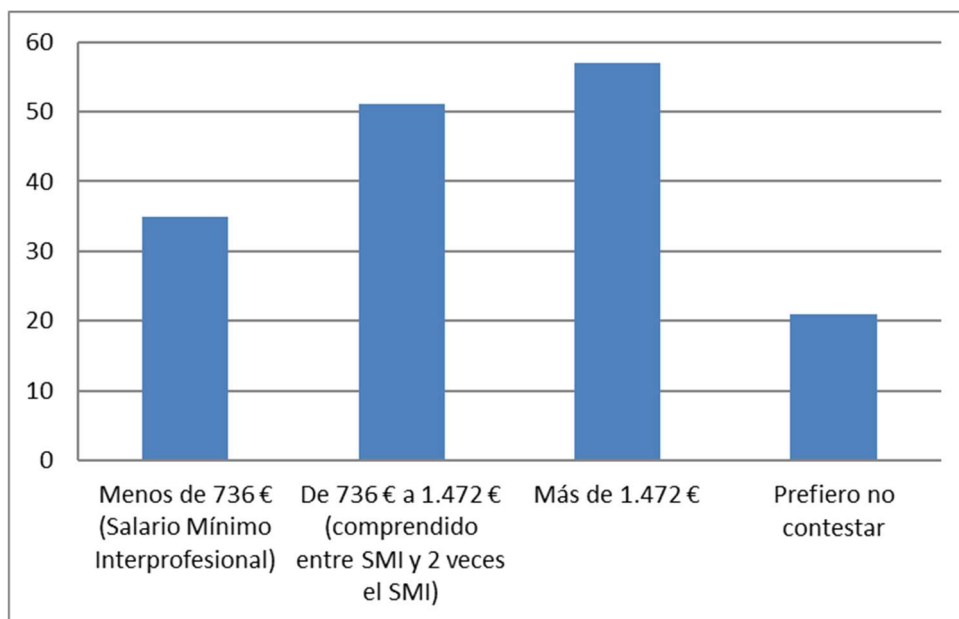
Retribución

Se ha recogido en este apartado la suma de las retribuciones de las diferentes ocupaciones. Es un rasgo que nos va ayudar a definir con más detalle la realidad laboral de los egresados. Sin embargo, hemos obtenido una menor participación en las repuestas cuando hemos preguntado por aspectos como la retribución mensual.

Tras esa pregunta, los resultados quedan reflejados en la siguiente figura

Figura 4.31.

Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.



A esta pregunta, han respondido 164 de los 218 egresados y hay además unos cuantos individuos que han respondido que prefieren no contestar. Por tanto sólo tenemos 143 respuestas que son la que nos dan la información sobre este aspecto.

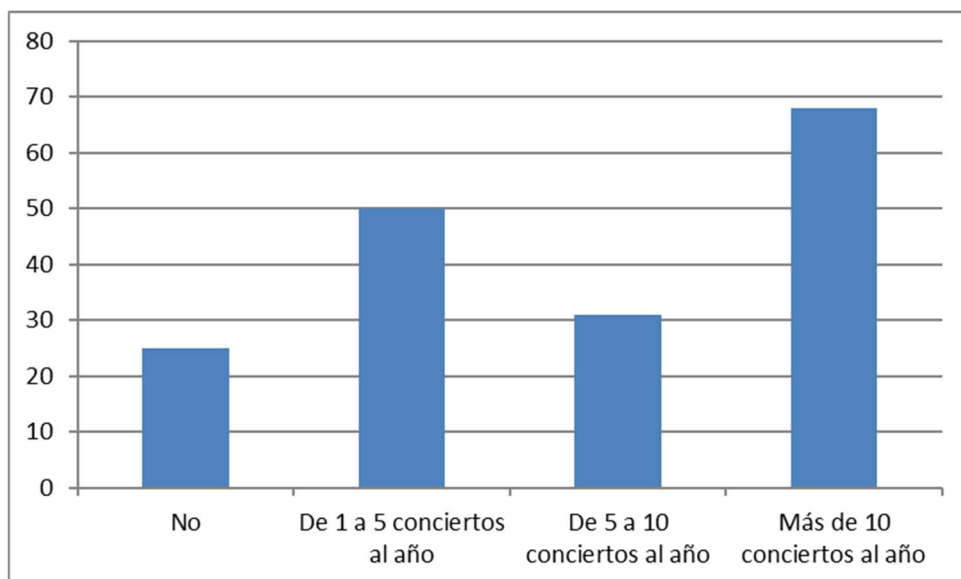
La pregunta se planteó en base al Salario Mínimo Interprofesional (SMI) vigente a la fecha de realización del estudio y que era en ese momento de 736 €.

Actividad concertística

Se ha querido ver el grado de implicación de los egresados en una actividad que mayoritariamente caracteriza a los estudiantes de conservatorio como es la interpretación. Por eso, independientemente del trabajo que desempeñan en la actualidad, se quiere ver si los egresados se mantienen en activo en esta faceta tan característica de la profesión. Para ello se les ha preguntado si participan habitualmente en conciertos. Podemos ver que hay 149 individuos que participan al cabo del año en conciertos, 63 de los cuales responden que participan en más de 10 conciertos anuales.

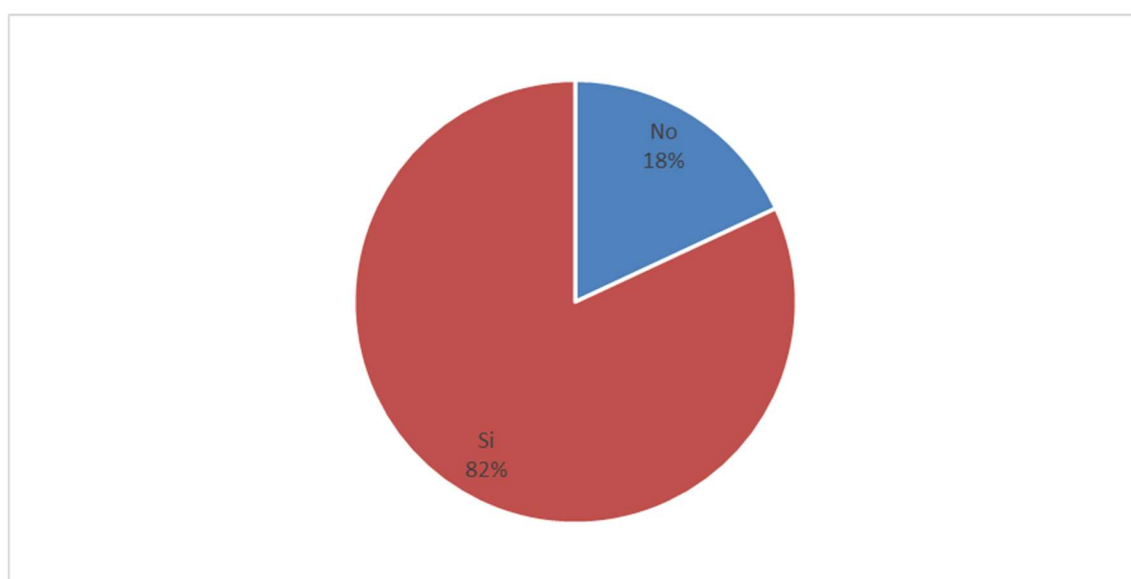
Las respuestas quedan reflejadas a continuación

Figura 4.32.
Participación en conciertos.



Además, queremos ver cómo de acertada es la preparación que reciben en sus estudios en relación a los conciertos que ofrecen. Para ello hemos realizado la pregunta de si esos conciertos en los que participan están relacionados con la especialidad estudiada. La respuesta ha sido mayoritaria; un total de 127 egresados interviene en conciertos relacionados con su especialidad como queda de manifiesto en la figura a continuación

Figura 4.33.
En caso de participar en conciertos, ¿están directamente relacionados con tu especialidad?



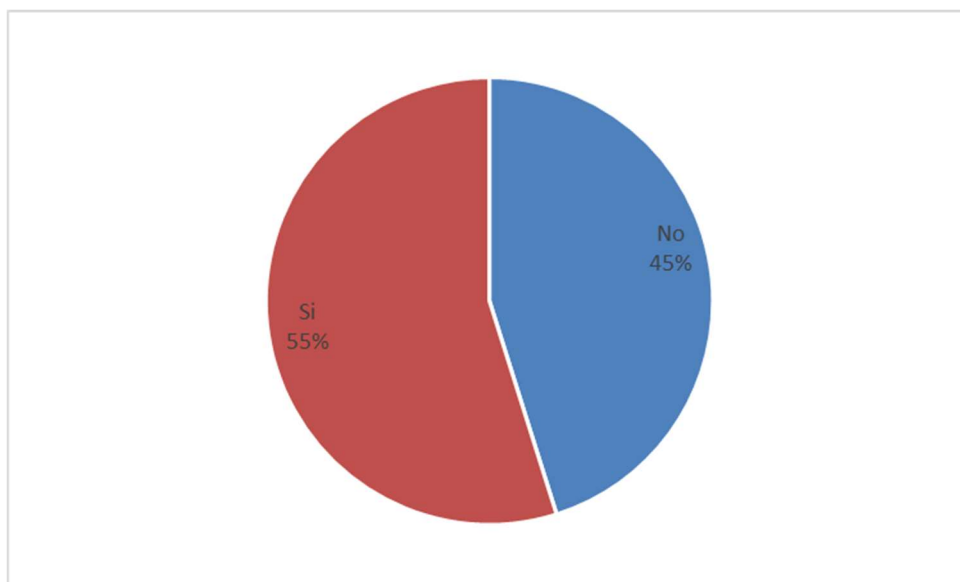
Sin embargo, 28 encuestados nos han confirmado que participan en audiciones que no están relacionadas con su especialidad.

Y en este proceso de indagación sobre la actividad artística de los egresados se les ha preguntado por si además practican otro estilo diferente al considerado como clásico y que es el principal objeto de estudio en las enseñanzas de conservatorio.

Estas han sido las respuestas

Figura 4.34.

¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

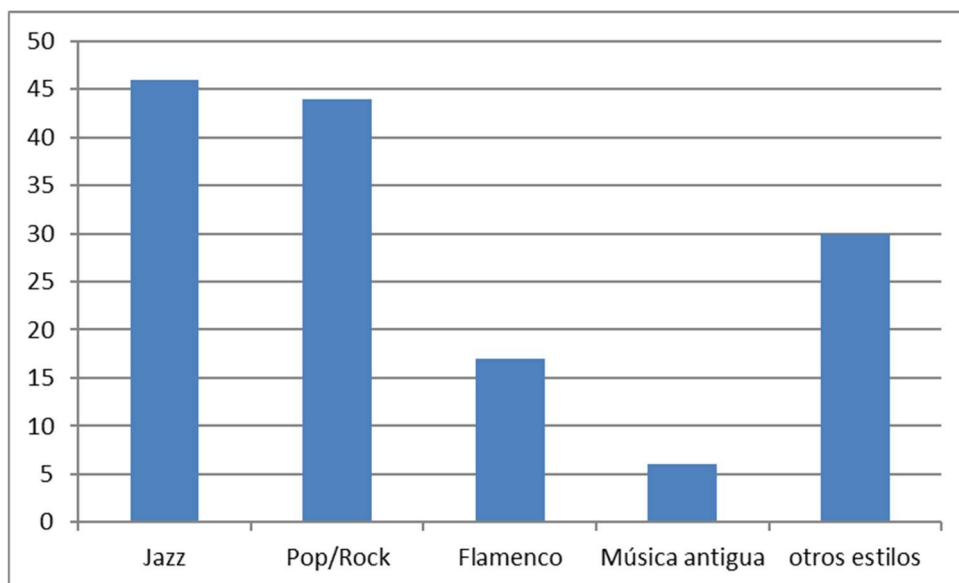


Un total de 96 egresados han respondido que practican otro estilo musical entre los 175 estudiantes que han respondido a la pregunta y que queda reflejado en el siguiente gráfico

Respecto a ese o esos estilos que los egresados han respondido que practican, estos se pueden ver reflejados en la siguiente gráfica

Figura 4.35.

¿Qué otro estilo musical diferente al clásico practicas?



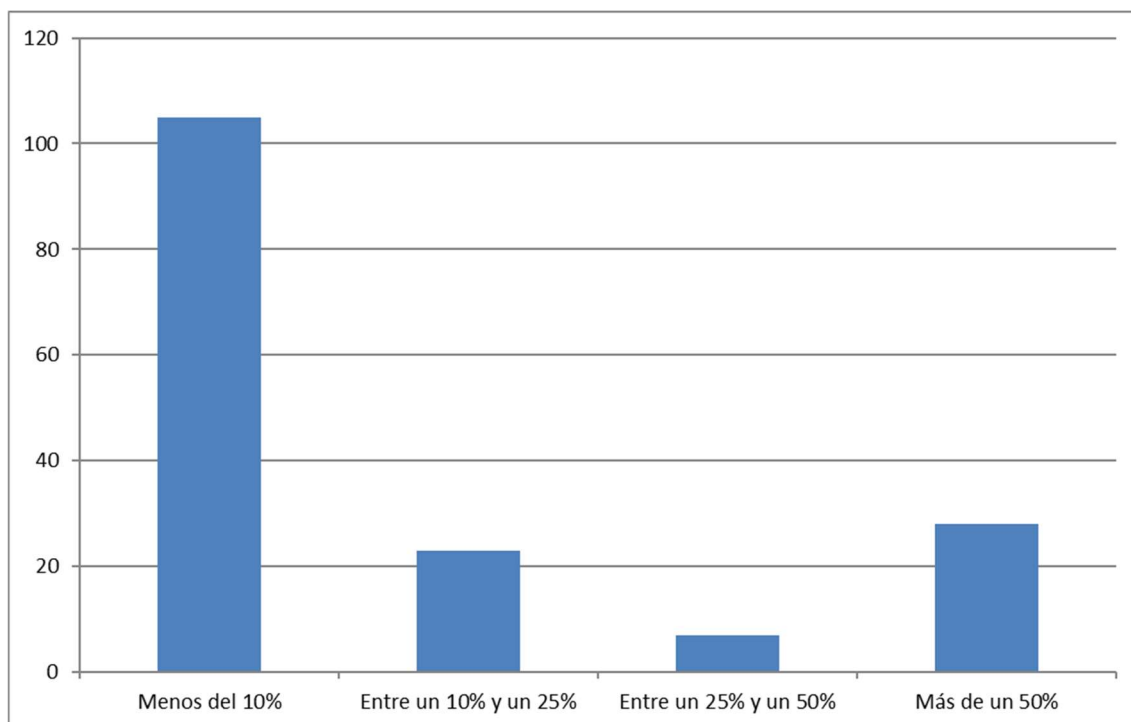
Como se puede ver, son el Jazz y el Pop/Rock los estilos al margen de la música clásica que más practican nuestros titulados.

Para terminar con esta sección de preguntas que tiene como referencia al empleo y a la actividad artística se ha querido ver cómo de importante es la actividad concertística dentro de la vida laboral de los egresados. Para ello se les ha preguntado por el porcentaje de ingresos mensuales procedentes de tal actividad.

Las respuestas quedan plasmadas en la siguiente figura

Figura 4.36.

Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.



Hay que tener en cuenta que a esta pregunta han respondido 163 encuestados. De estos individuos, la mayoría (105) responden que reciben menos de un 10% del total de sus ingresos gracias al desempeño de esta actividad.

Es muy llamativo que en unas enseñanzas eminentemente orientadas a la formación instrumental, sólo 22 personas confiesen que reciben un porcentaje de ingresos superior al 50% directamente relacionado con la carrera para la que se forman.

TERCER BLOQUE. Expectativas.

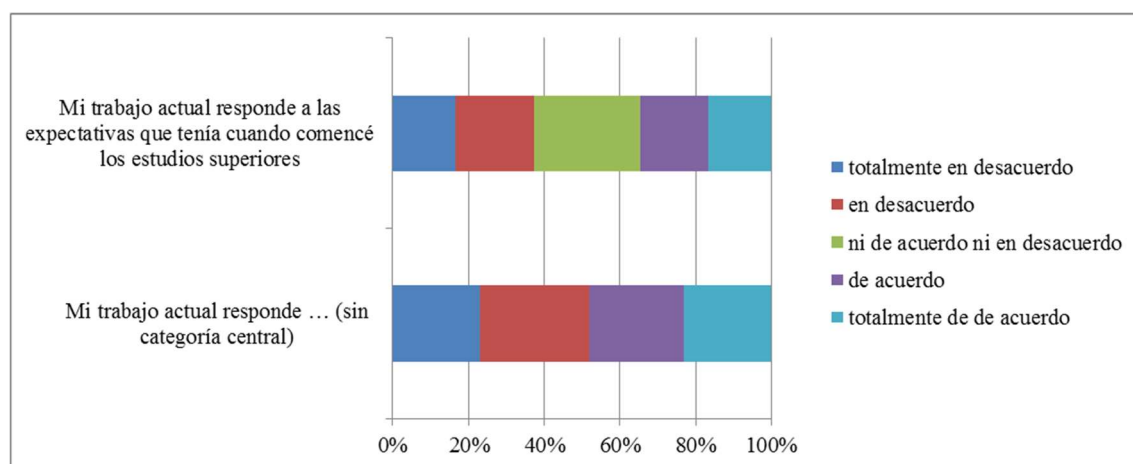
Se ha articulado este tercer bloque en base a una serie de preguntas que pretenden recoger tanto las expectativas laborales de los egresados como las percepciones sobre diferentes aspectos del mercado laboral. Al igual que ha pasado con alguna pregunta tratado con anterioridad, las respuestas a estas preguntas se plasmarán en una escala de tipo likert con cinco categorías (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). Utilizaremos dos figuras para

cada pregunta: una incluyendo la categoría central (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y otra excluyéndola. Se pretende por un lado ver la cantidad de indecisos que hay sobre cada aspecto y también lo que sería la orientación de las opiniones tanto en un sentido como en otro.

La primera pregunta ha sido referente a las expectativas que tenían los encuestados cuando comenzaron a estudiar. Los resultados se pueden ver a continuación

Figura 4.37.

Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

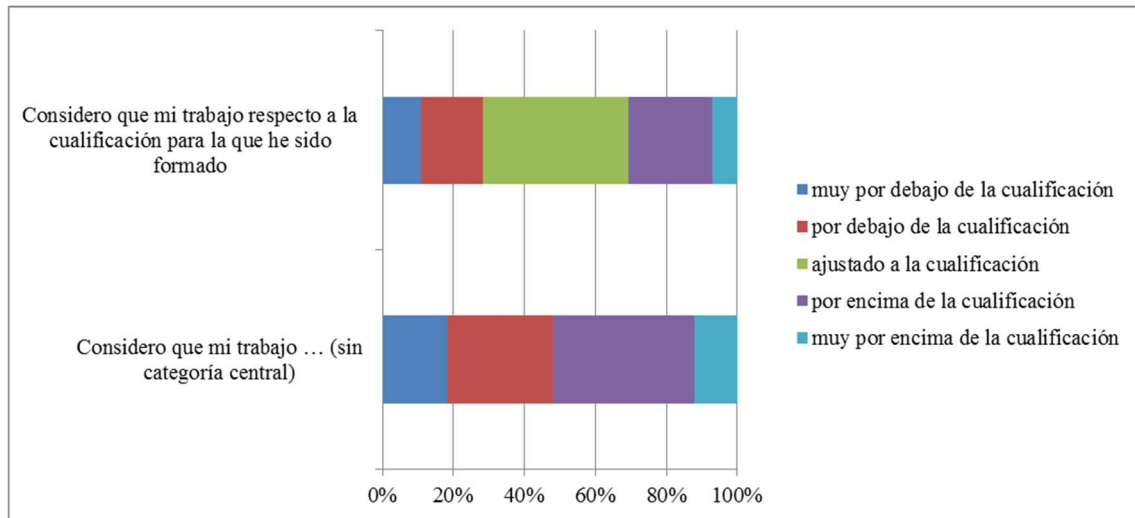


Las respuestas a esta pregunta no han sido muy clarificadoras. Hasta 59 personas no tienen una opinión clara y responden con la pregunta “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y las opiniones se dividen casi por igual entre los que están de acuerdo y los que están en desacuerdo.

La segunda pregunta trata de recoger el sentir de los titulados sobre la adecuación del trabajo actual a la cualificación recibida . Los datos obtenidos quedan reflejados en la figura siguiente

Figura 4.38.

Consideración del trabajo respecto a la cualificación recibida.



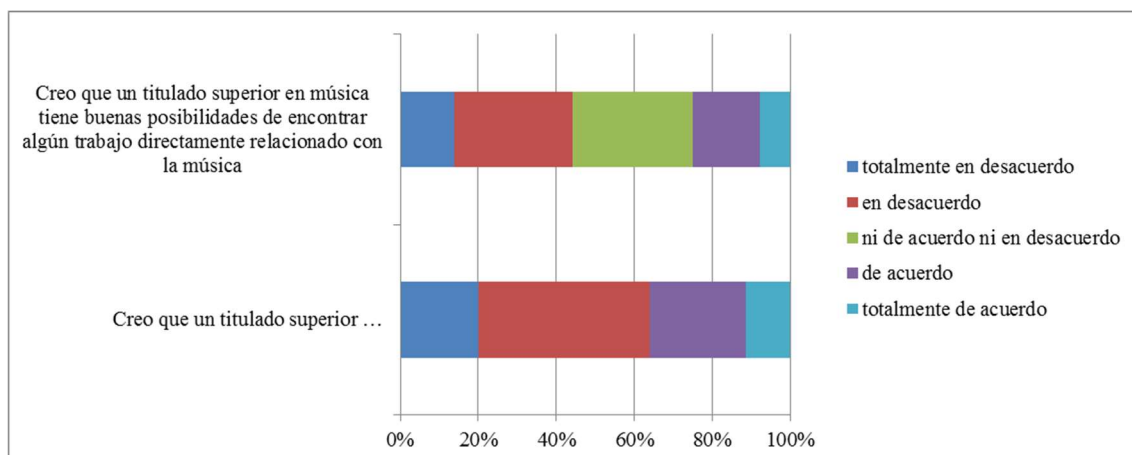
Podemos ver que, al igual que con la pregunta anterior, no hay una tendencia clara e incluso se puede ver una mayor cantidad de indecisos.

Otra pregunta que aporta una opinión muy valorativa de los egresados, hacen referencia a la percepción que tienen de encontrar un trabajo que esté relacionado con la música en el primer caso y que no esté relacionado en el segundo caso.

Respecto a la primera opción, estos son los resultados

Figura 4.39.

Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

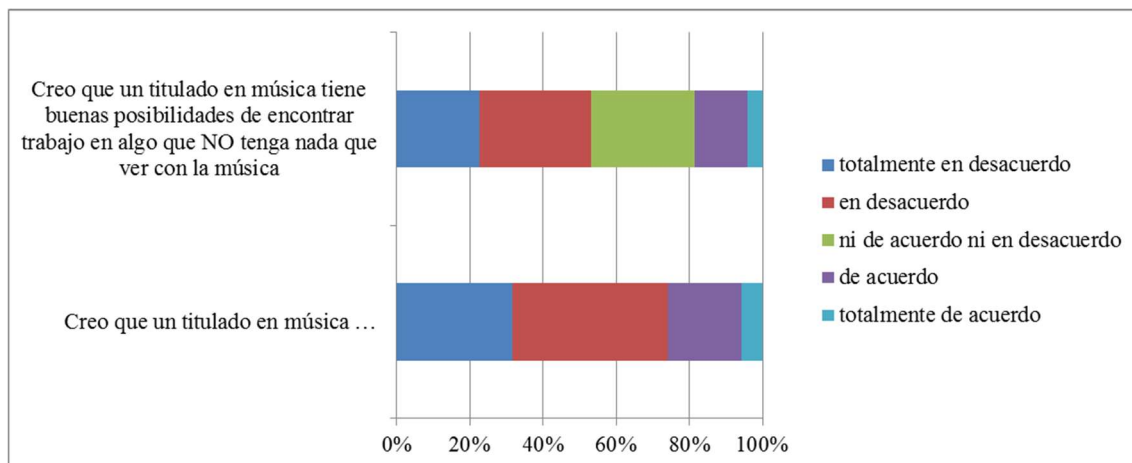


Se puede ver un amplio grupo de indecisos que han respondido a la categoría central (alrededor de 70 personas). Si tomamos en consideración la gráfica sin indecisos, podemos ver que las respuestas negativas rondan el 65% frente a un 35% de positivas.

De igual forma pasa con la pregunta que se refiere a las posibilidades de encontrar trabajo en ámbitos no relacionados con la música. Estas han sido las respuestas

Figura 4.40.

Creo que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo en algo que NO tenga nada que ver con la música.

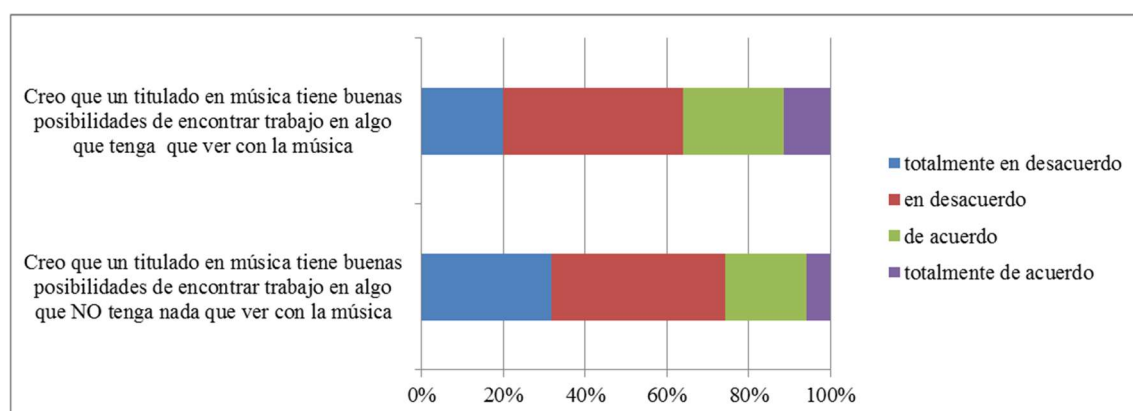


En este caso la visión negativa es todavía mayor que en el caso anterior. Tras excluir la categoría central observamos que aproximadamente un 75% de las respuestas dan muestra de un claro pesimismo ante las posibilidad de encontrar trabajo en áreas diferentes a la música.

Comparando las respuestas se puede ver de la siguiente forma

Figura 4.41.

Creo que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo con relación con o sin relación con la música.

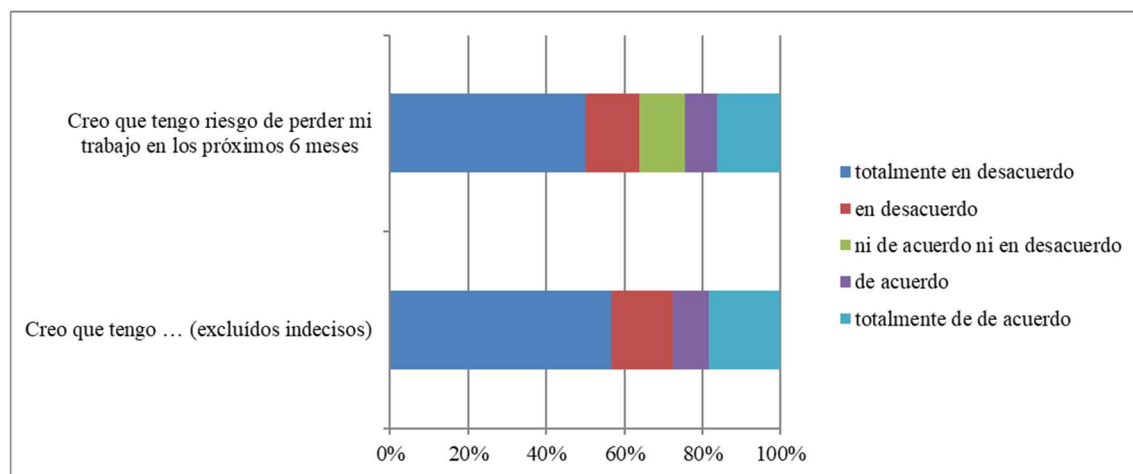


Las siguientes preguntas recojen una serie de percepciones sobre otros aspectos que afectan al desempeño laboral.

La primera de las preguntas hace referencia la percepción de los encuestados sobre las posibilidades de perder su trabajo en los próximos seis meses.

Figura 4.42.

Creo que tengo riesgo de perder mi empleo en los próximos 6 meses.



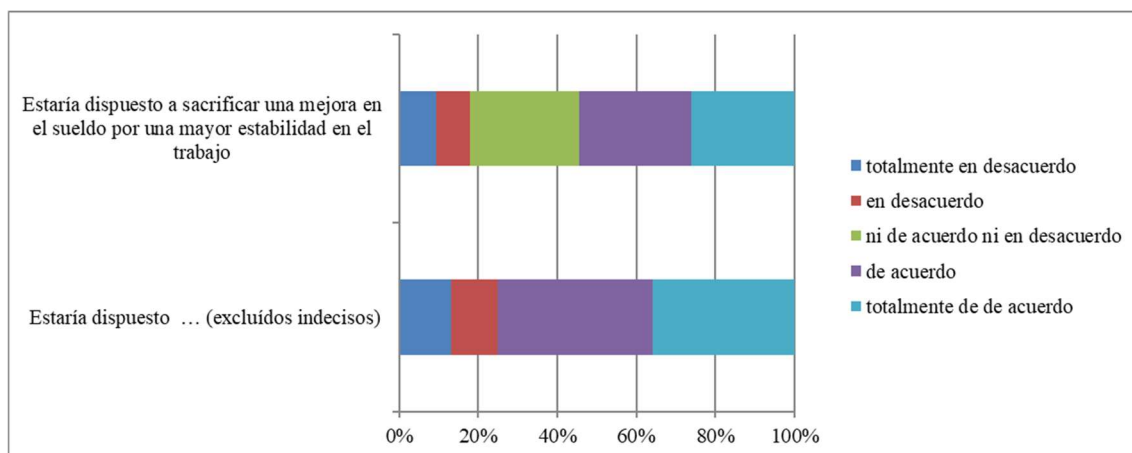
Al contrario de lo que sucedía con las anteriores preguntas, en esta observamos una indefinición más pequeña y una clara orientación hacia el optimismo sobre su estabilidad laboral.

Más de un 70% de la población cree que no hay riesgo de perder su empleo en los próximos seis meses. Además la opción más extrema (estar completamente en desacuerdo sobre la posibilidad de perder el empleo) llega al 50% lo que hace que la respuesta sea muy rotunda.

Otro rasgo que se ha querido ver es cómo valoran los titulados del centro la estabilidad en el puesto de trabajo si eso conllevase un sueldo más bajo. La pregunta confeccionada a tal efecto ha dado los siguientes resultados

Figura 4.43.

Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo.

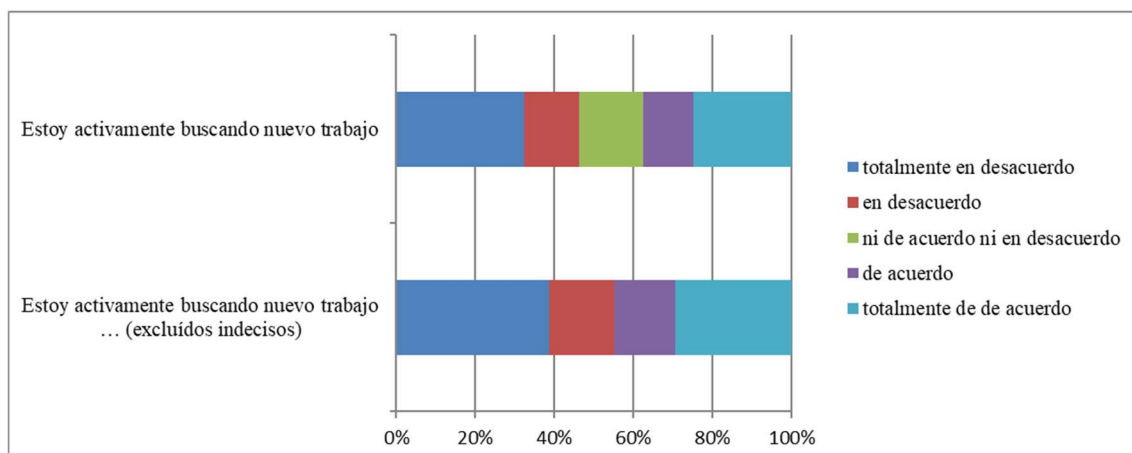


Se trata de una de las preguntas con mayor indefinición entre los titulados. Si eliminamos esa indefinición podemos ver que mayoritariamente (en torno al 70% de los egresados) se estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo para tener una mayor estabilidad en el trabajo.

Otro dato que hemos querido ver es el porcentaje de titulados que se encuentra buscando trabajo actualmente de una forma activa. En este caso, estos han sido los resultados

Figura 4.44.

Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

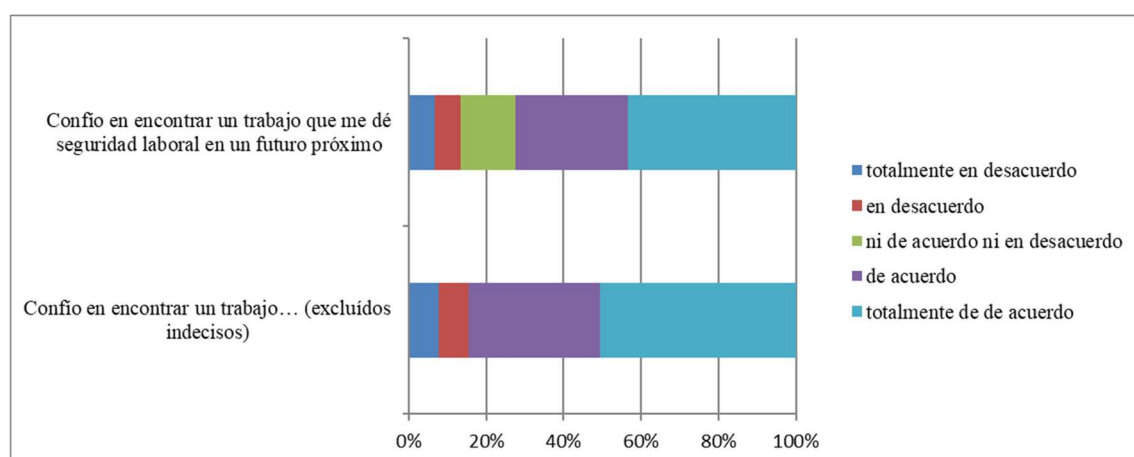


Cuando se ha preguntado si está actualmente buscando trabajo, se puede ver que las respuestas se distribuyen aproximadamente entre mitad y mitad con las tendencias extremas más marcadas.

Para medir el optimismo respecto a un futuro cercano se ha formulado la pregunta correspondiente y los resultados son los que se muestran a continuación.

Figura 4.45.

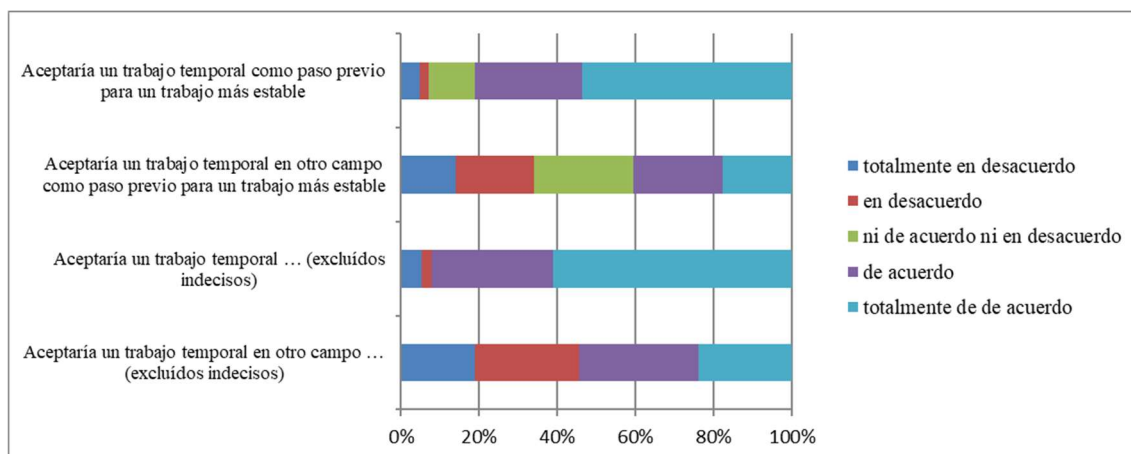
Confío en encontrar un trabajo que me dé estabilidad.



Podemos ver que una vez eliminada la categoría de indecisos, que no es excesivamente grande, más de un 80% de los titulados están convencidos de que en el próximo futuro van a encontrar un trabajo que les va a dar estabilidad.

Llegamos a un par de preguntas mediante las cuales hemos querido conocer la opinión de nuestros egresados sobre la flexibilidad en el trabajo. Se les ha preguntado por un lado si aceptaría un trabajo temporal como un paso previo a un trabajo más estable, y por otro, si aceptaría un trabajo temporal en otro campo como un paso previo a un trabajo más estable. Estos son los resultados

Figura 4.46.
Flexibilidad en el trabajo.



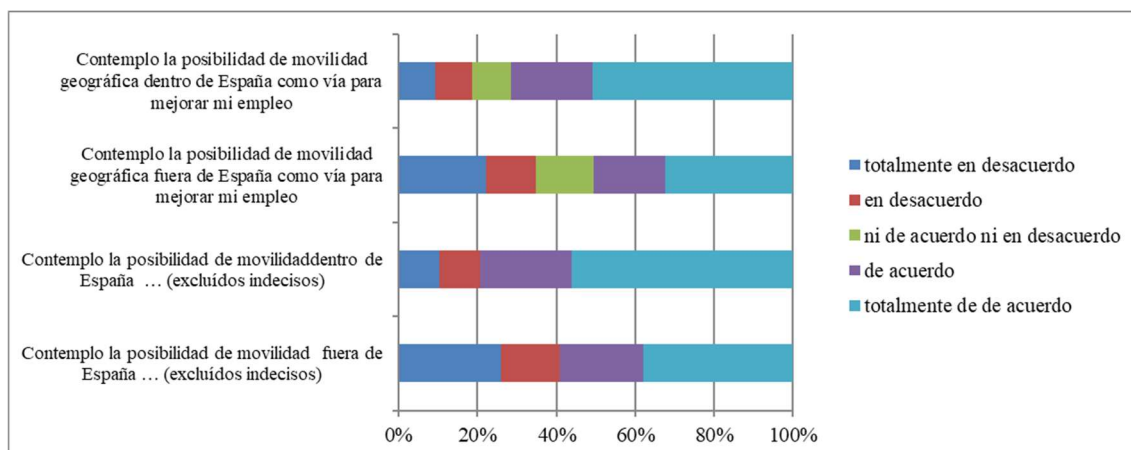
Es llamativo que en la segunda pregunta (trabajo temporal en otro campo) hay un porcentaje considerable de indecisos. Esa segunda pregunta tampoco es definitiva una vez que eliminamos los indecisos. Sin embargo la primera es una pregunta con una respuesta muy clara con un pequeño porcentaje de indecisos. Podemos ver cómo un porcentaje de un 90% de las personas que han optado por una opción clara, confiesan que sí aceptarían un trabajo temporal (en el campo de la música) como paso previo a un trabajo más estable.

Lo llamativo en estas preguntas no es la aceptación de esa condición de temporalidad la que influye en la decisión sino que es el hecho de que el trabajo temporal esté relacionado con la música. Se acepta un trabajo temporal siempre que sea en el caso de la música. En el otro caso no hay una opinión preponderante.

Las dos últimas preguntas de este bloque pretenden indagar por la actitud de los titulados frente a la movilidad en España y en el extranjero.

La siguiente figura muestra los resultados

Figura 4.47.
Disponibilidad a la movilidad.



Se puede ver que hay una gran disposición a la movilidad geográfica si esta lleva aparejada una mejora en el empleo. En el caso de la movilidad por España, hasta un 80% de los que tienen opinión formada contestan que están de acuerdo. Esta proporción cae a un 60% cuando responden respecto a la movilidad laboral fuera de España.

CUARTO BLOQUE. Competencias.

En este último bloque se pretende ver cómo perciben los titulados la influencia de las 8 competencias básicas de las que habla la UE de cara a las posibilidades de encontrar trabajo.

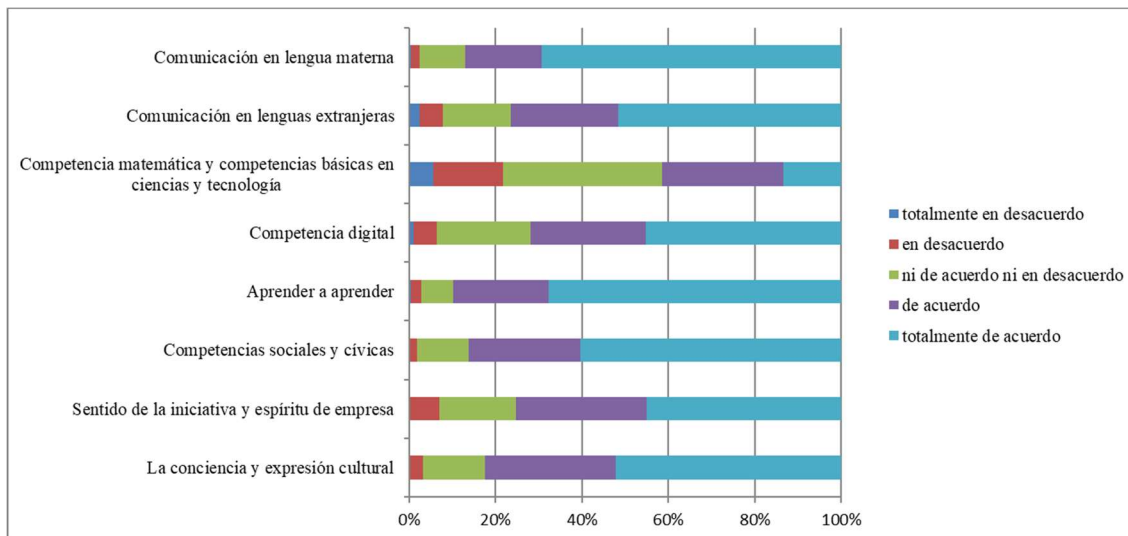
Las competencias son las siguientes: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales.

Para tratar de ver cómo de importante es la posesión de dichas competencias de cara a una mejora en el empleo, se les ha preguntado directamente a los titulados.

La siguiente figura ilustra las respuestas

Figura 4.48.

Poseer una buena destreza en las siguientes aumenta mis posibilidades de encontrar trabajo.



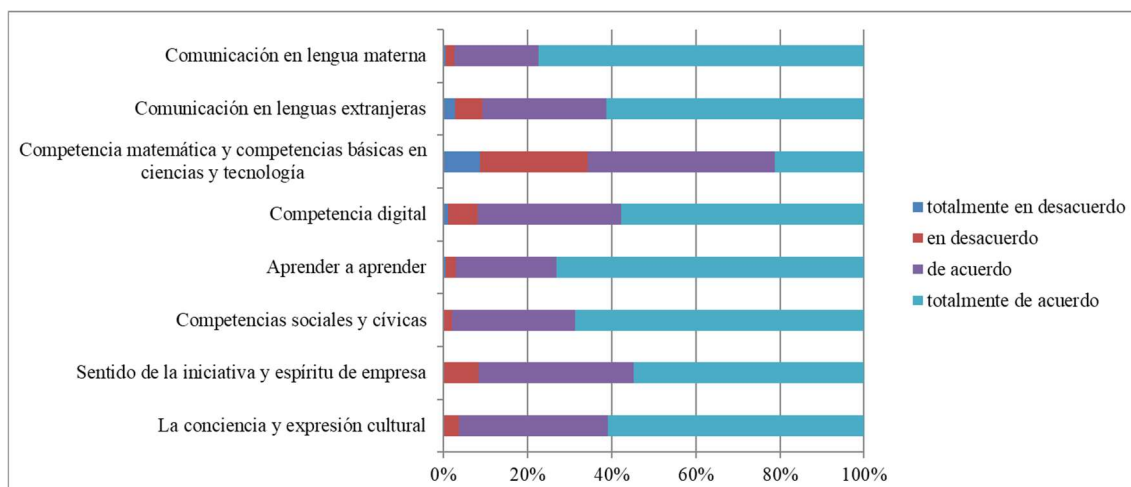
La respuesta de los egresados a cada una de estas competencias ha sido claramente afirmativa. Los encuestados revelan que están de acuerdo en que tener una buena destreza en las competencias básicas aumenta las posibilidades de encontrar trabajo.

En la respuesta a alguna de estas competencias ha habido mucha indefinición como en el caso de la “competencia matemática ... “ que es donde los encuestados parecen tener una posición menos decidida con un 37% de indecisos, seguida aunque en menor medida por la “competencia digital” con un 22 % de indecisos.

Pero la orientación de las respuestas es claramente positiva. Como se puede ver en la siguiente gráfica, ya sin categoría central

Figura 4.49.

Poseer una buena destreza en las siguientes competencias aumenta mis posibilidades de encontrar trabajo (Categoría central excluida).



En todas las competencias, salvo la matemática, las respuestas afirmativas son superiores al 90% y llegan a ser incluso cercanas al 95% cuando se refieren a las "competencias sociales y cívicas", "comunicación en lengua materna", "aprender a aprender" y "la conciencia y expresión cultural".

La "competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología" es la que menos respuestas positivas obtiene, pero aún así, superan el 65%.

4.2 Estadística Bivariante

Características personales y académicas

Tras el análisis previo de tipo descriptivo, en las siguientes líneas mostramos los resultados del análisis bivalente realizado a los datos de la encuesta para tratar de obtener una mayor información de la muestra. Tras realizar un cruce exhaustivo de las diferentes variables que hemos considerado en el estudio, mostraremos aquellas relaciones que aparecen como significativas tras realizar el Test de Chi-Cuadrado y en ellas, mostraremos los valores de esas variables que hacen que sean significativas.

Para hacer el texto más ágil, solo ilustraremos en este apartado algunas de estas relaciones por medio de figuras y tablas y dejaremos para el anexo el resto de tablas y figuras.

Tras comparar las diferentes variables entre ellas, vamos a exponer las relaciones más interesantes que hemos encontrado.

Edad

La primera variable que hemos considerado ha sido el año de nacimiento. Algunas relaciones que nos aparecen derivadas de esta variable son obvias. Es el caso del plan de estudios o el año de graduación que se relacionan con el año de nacimiento y que tiene todo el sentido.

Podemos comprobarlo en la siguiente tabla

Tabla 4.6.*Año de nacimiento vs. Plan de estudios*

Tabla cruzada					
			Plan de estudios		Total
			LOGSE	LOE	
Año de nacimiento	1974 y anteriores	Recuento	4	1	5
		Recuento esperado	3,1	1,9	5,0
		Residuo estandarizado	,5	-,7	
	1975 a 1982	Recuento	22	6	28
		Recuento esperado	17,2	10,8	28,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,5	
	1983 a 1990	Recuento	90	28	118
		Recuento esperado	72,6	45,4	118,0
		Residuo estandarizado	2,0	-2,6	
	1991 y posteriores	Recuento	7	42	49
		Recuento esperado	30,1	18,9	49,0
		Residuo estandarizado	-4,2	5,3	
Total		Recuento	123	77	200
		Recuento esperado	123,0	77,0	200,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	61,175 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	62,979	3	,000
Asociación lineal por lineal	38,623	1	,000
N de casos válidos	200		

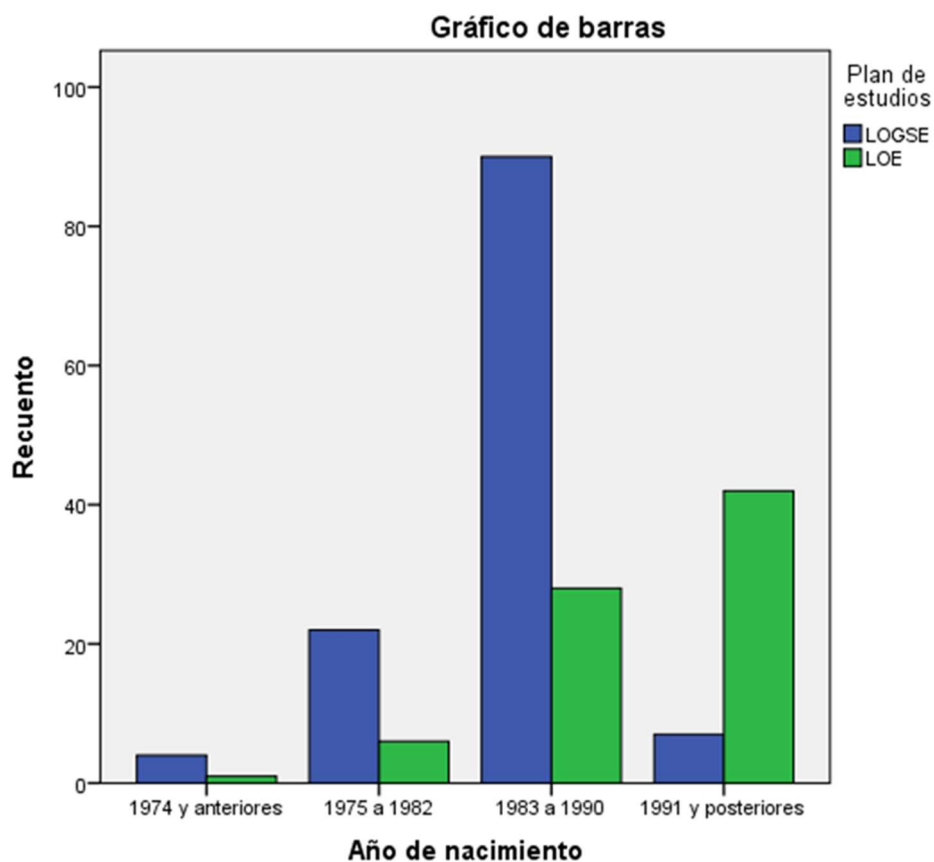
a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,93.

Se puede ver en la tabla que el valor Chi Cuadrado de Pearson marca una significación asintótica bilateral o el valor que hemos llamado p es de 0,00. Como ya comentamos con anterioridad, consideraremos que la relación será significativa si $p < 0,05$ y será altamente significativa si $p < 0,02$. En este caso estaríamos ante una relación altamente significativa.

Como ayuda para interpretación de los datos, recurriremos al valor del residuo estandarizado. Éste nos muestra de una forma rápida, cuándo hay discrepancias importantes entre el recuento que se esperaba y el recuento real de los casos que aparecen distribuidos entre las dos variables que consideramos. Se puede ver en la tabla que el recuento esperado de ocurrencias de “alumnos nacidos en el año 1991 y posteriores” y que además estudiaron conforme al “plan LOE” es de 18,9 individuos. En nuestra muestra, el recuento real para esos valores de las variables es de 42 individuos, un resultado muy superior a los 18,9 esperados. El valor del residuo estandarizado en ese caso es de 5,3. Siempre que sea superior a 1, o menor a -1, nos servirá como señal para considerar esa ocurrencia. Podemos ver, por tanto, uno de las ocurrencias más llamativas de los diferentes valores de las variables de esta relación que como decíamos, es altamente significativa. Queda también muy ilustrado si observamos la figura siguiente

Figura 4.50.

Año de nacimiento vs. Plan de estudios.



Así vemos que ambas variables guardan una relación altamente significativa. Como es lógico, los alumnos de las promociones más antiguas son los que estudiaron con el plan de estudios más antiguo.

Ya a nivel laboral, la primera relación significativa ($p < 0.05$) que nos aparece es la existente entre la experiencia laboral previa en el campo de la música antes de terminar los estudios y la edad. Si consideramos esos dos grupos de edad delimitados por el año 1987, podemos ver que los alumnos nacidos con posterioridad a ese año muestran menos casos de experiencia laboral previa comparados con los nacidos con anterioridad a dicho año. Esta relación significativa aparece reflejada en la figura 7.8 y tabla 7.4.

Y si la experiencia laboral previa antes de terminar los estudios estaba relacionada con la edad, con el grupo de alumnos mayores con más experiencia previa, el trabajo en

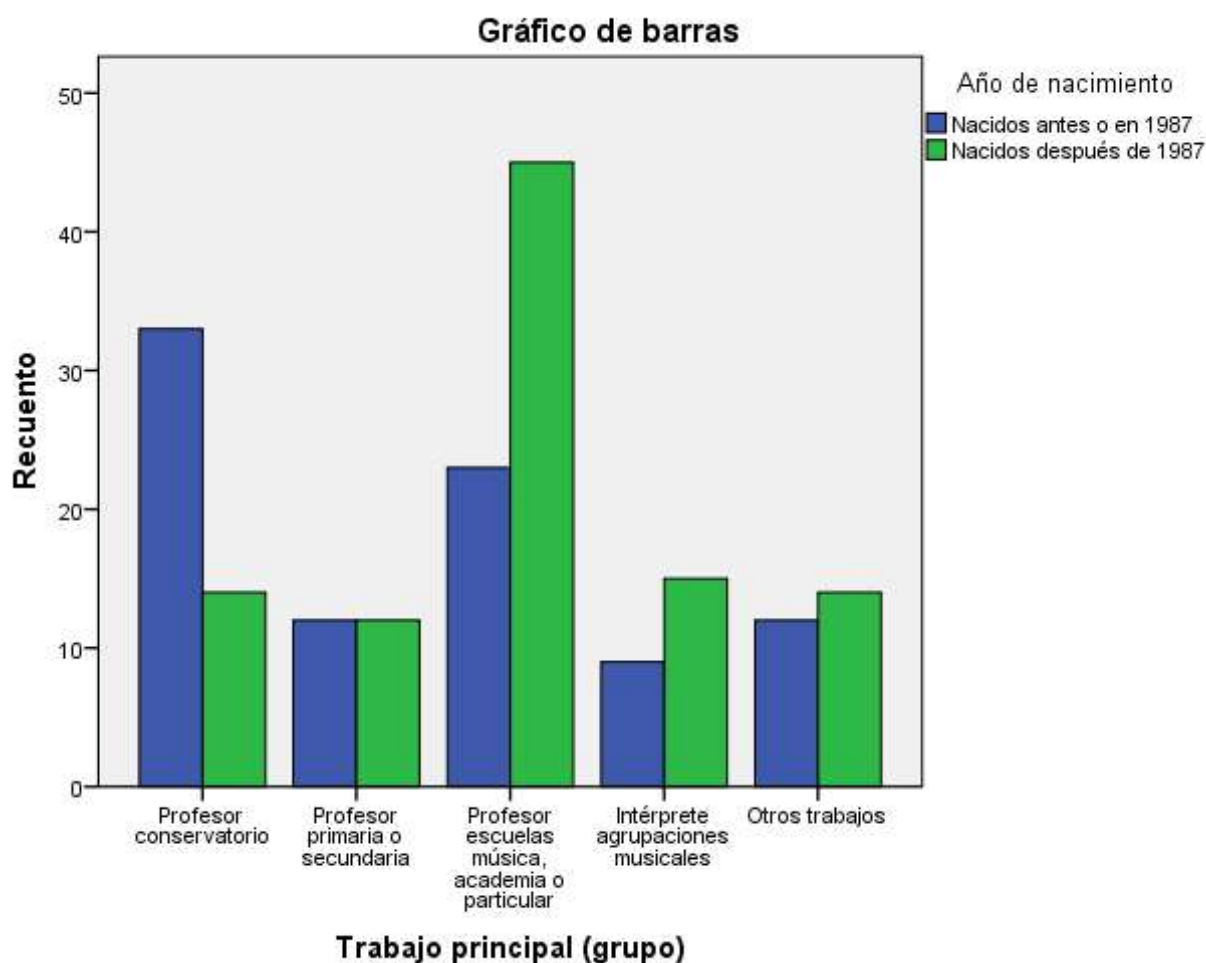
exclusiva en el ámbito de la música guarda una relación muy estrecha con referencia a la edad. Esto queda patente en la relación significativa ($p<0.02$) entre la variable edad y la variable que recoge la respuesta de que se trabajó exclusivamente en el campo de la música. De esta forma se puede ver que los nacidos con anterioridad a 1987, esto es, los alumnos de las promociones más antiguas, tuvieron unas mayores tasas de trabajo en exclusiva en el campo de la música frente a las generaciones posteriores (figura 7.9 y tabla 7.5 del anexo).

Otra característica que recogemos referente a la edad es ver cómo las generaciones de alumnos más antiguas fueron las que menos continuaron estudiando tras finalizar los estudios frente a lo que ha sucedido con las generaciones más recientes. La figura 7.10 y tabla 7.6 ilustran esta relación significativa ($p<0.02$) entre la edad y la continuación de los estudios al finalizar la carrera.

Una relación significativa muy interesante para el propósito del presente trabajo es la que hay entre el tipo de trabajo principal y la edad ($p<0.05$). En esa predilección por la docencia como salida laboral se observa también una influencia de la edad como se ve en la siguiente figura

Figura 4.51

Año de nacimiento vs Trabajo principal: Tipo trabajo.



Podemos ver complementándolo con la tabla 7.7, cómo las promociones más antiguas presentan mayores ocurrencias de trabajo como profesores de conservatorio frente a las más recientes, y estas a su vez, muestran una mayor incidencia los trabajos en escuelas de música frente a las generaciones de mayor edad.

Directamente ligado a ello está el régimen laboral. Según eso, se da una mayor incidencia de funcionarios de carrera en el grupo de los alumnos de mayor edad y de contratados o personas sin contrato, en el grupo de alumnos más jóvenes (figura 7.11 y tabla 7.8).

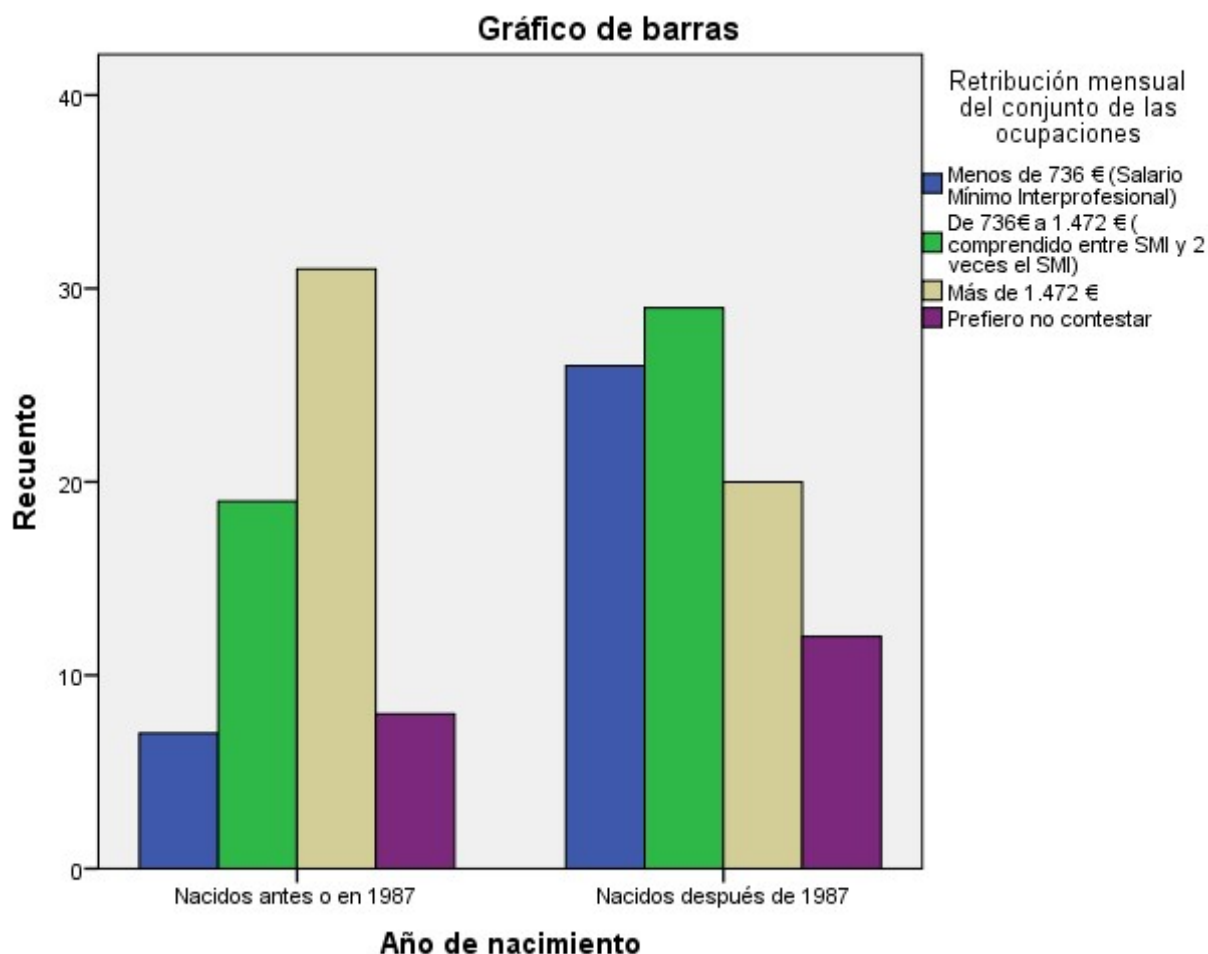
Queremos también poner de manifiesto en este momento la relación significativa ($p < 0,05$) que aparece entre la edad y el grado de multiactividad. Hemos definido el grado de multiactividad en tres niveles: alto, cuando la principal actividad del egresado ocupaba menos de un 60% de su tiempo o su salario era menor de un 60%, moderado cuando la principal actividad ocupaba al egresado entre un 60% y un 100% de su tiempo de trabajo y ninguno cuando no entraba en las categorías anteriores. En este caso, hay una relación muy estrecha entre tener un alto grado de multiactividad y pertenecer a las promociones más jóvenes. Y del mismo modo, las promociones más antiguas son las que menos multiactividad presentan (figura 7.12 y tabla 7.9).

A nivel de empleo, podemos ver una relación significativa ($p < 0,01$) respecto a la duración del principal empleo y que es también previsible. La duración de este empleo viene siendo mayor en los alumnos más antiguos. Se ha podido constatar que los empleos actuales que tienen una mayor continuidad o duración a lo largo del tiempo, corresponden a los detentados por las promociones más antiguas. Por el contrario, son las promociones más recientes los que menores duraciones en su empleo presentan. Así se puede ver por medio de la figura 7.13 y tabla 7.10, al igual que podemos constatar que los titulados más recientes presentan un mayor número de casos que responden a la situación de desempleado o a empleos de menor duración. Este dato constata de nuevo cómo los sectores mejor acomodados son los de los egresados que entraron hace más tiempo al mercado laboral.

La edad también está relacionada con el sueldo. En la figura siguiente que se corresponde con la tabla 7.11 se puede ver que la mayor ocurrencia de casos con sueldos más altos se da en el grupo de titulados mayores y el más bajo en la de los titulados más recientes. La franja de sueldos más altos corresponde a los titulados de mayor edad. Los sueldos más bajos a su vez, corresponden a las personas más jóvenes.

Figura 4.52.

Año de nacimiento vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.



Respecto a las expectativas laborales encontramos un par de variables que guardan una relación significativa con la edad. La primera de ellas recoge la mayor predisposición del grupo de egresados nacidos tras el año 1987 respecto a tener movilidad geográfica dentro de España como vía de mejora el empleo (figura 7.14 y tabla 7.12). La segunda variable muestra la mayor determinación que muestran los más jóvenes de nuestra muestra en aceptar un trabajo temporal como paso previo a un trabajo más estable (figura 7.15 y tabla 7.13).

Para terminar con el análisis del grupo de relaciones que afectan a la edad y el empleo, hemos podido constatar que son los titulados más jóvenes los que en mayor grado confiesan de forma significativa ($p < 0.02$) que están buscando actualmente empleo frente a sus compañeros mayores (figura 7.16 y tabla 7.14).

Al margen de los aspectos laborales, hay también una relación significativa ($p<0.05$) entre la edad y la práctica de estilos diferentes al estilo clásico (figura 7.17 y tabla 7.15). Son los titulados más recientes los que muestran una mayor propensión a la práctica de estilos diferentes.

De esta forma, a lo largo de estas líneas, hemos podido ver cómo la edad es una variable que modula algunas de las características de nuestra población. Principalmente los titulados más mayores son los que han tenido mayor exposición al mercado laboral con lo que sus oportunidades de trabajo y su mayor experiencia laboral han podido influir positivamente en tener empleos de mayor calidad, mejor tipo de contrato y mejor sueldo. Son además los que presentan menos interés por mejorar o cambiar el empleo frente a sus colegas de menos edad.

Por otra parte, podemos ver que las generaciones mayores declaran haber tenido más facilidades a la hora de encontrar trabajos relacionados con la música lo que nos podría indicar que la facilidad de acomodo en trabajos relacionados con la música que disfrutaron ellos ha disminuido para las promociones más jóvenes.

Sexo

Veíamos en el análisis descriptivo cómo los diversos instrumentos se distribuyen de forma desigual según el género del intérprete. Hemos agrupado los instrumentos por familias o afinidad y vemos que hay una relación significativa entre las dos variables como queda de manifiesto en la figura 7.18 y en la tabla 7.16. En el caso de los egresados del RCSMVE podemos ver que hay instrumentos con presencia mayoritariamente masculina como la percusión y especialmente el viento metal. Posiblemente sea la mayor exigencia física necesaria para la práctica de estos instrumentos la que decante su uso por los varones. En menor medida también aparece la guitarra como instrumento más elegido por los varones. Por su parte, encontramos instrumentos eminentemente femeninos como el piano o el canto, aunque en este último sólo tenemos 5 respuestas. En las especialidades de cuerda o viento madera al igual que en el grupo de pedagogía y composición, la distribución es más equitativa. Podemos

hablar por tanto de que hay especialidades instrumentales ligadas al género del instrumentista.

Otra característica que hemos podido encontrar en relación al género de nuestros egresados tiene que ver con su percepción frente a las asignaturas que echan en falta. Son las mujeres las que más demandan asignaturas que de alguna forma hacen referencia a la ergonomía o la psicología como queda patente en la figura 7.19 y tabla 7.17. Entendíamos dentro del grupo de ergonomía peticiones como la propia asignatura de ergonomía, o las de técnica Alexander o yoga para músicos y dentro del grupo de psicología, peticiones del tipo ansiedad escénica, inteligencia emocional o psicología para músicos.

El nivel de inglés también aparece como una variable que guarda relación con el sexo. En nuestro caso, son las mujeres las que más alto nivel de inglés confiesan que poseen frente a los hombres. En la la figura 7.20 y en la tabla 7.18 podemos ver cómo hay significativamente más mujeres que poseen los títulos que consideramos como de más alta cualificación y que corresponden con los niveles C1 y C2, mientras que los varones se quedan de forma más notable en niveles inferiores como el B1.

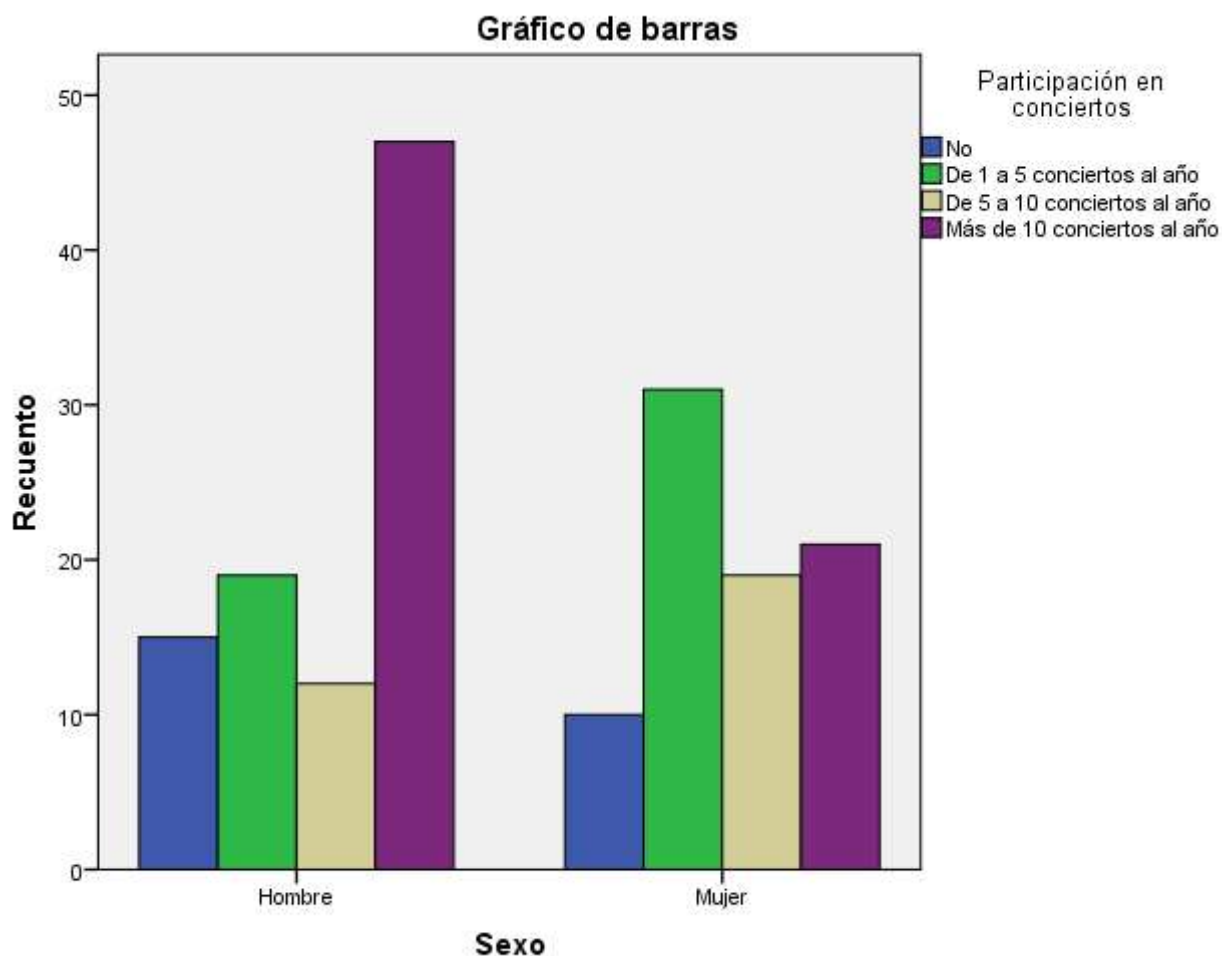
Ligado al resultado anterior encontramos dos relaciones que presentan una relación significativa con la variable sexo y que hacen referencia a los estudios de postgrado. En la realización de actividades como seminarios o cursos de idiomas, son de nuevo las mujeres las que de una forma significativa aparecen en primer lugar. Estas relaciones quedan plasmadas en la figura 7.21 y tabla 7.19 por cuanto refiere a la realización de seminarios y en la figura 7.22 y tabla 7.20 en lo que hace referencia a idiomas. Y otro dato que relaciona el sexo con la formación de postgrado apunta a una de las motivaciones a la hora de realizar este postgrado. En nuestra muestra, podemos ver que hay una relación significativa entre la realización de postgrado ante la creencia de que permite conseguir una mayor especialización y el sexo femenino. En la figura 7.23 y tabla 7.21 se muestra cómo de nuevo son las mujeres las que mayoritariamente responden afirmativamente a esta pregunta.

Tras este sentir frente al postgrado, hemos encontrado una relación significativa interesante y que es la que liga el sexo con la participación en conciertos. Este dato que se nos antoja que pude ser interesante pone de manifiesto que la participación en

conciertos es una característica propiamente masculina. Son los hombres los que participan en un mayor número de conciertos al año (más de 10) mientras que las mujeres se mueven entre 1 y 10 al año. Esto queda patente en la figura que mostramos a continuación y que se corresponde también con la tabla 7.22.

Figura 4.53.

Sexo vs. Participación en conciertos.



Además de una mayor participación en conciertos, los hombres son más proclives a la práctica de estilos diferentes. La figura 7.24 y tabla 7.23 nos muestra la relación significativa ($p < 0.02$) entre sexo y la práctica de un estilo musical diferente al que consideramos como clásico. Como se ve en el citado anexo, dos tercios de los hombres que nos han respondido que practican un estilo diferente al clásico frente a menos de la mitad de las mujeres que así lo hacen. A ese respecto, otro dato interesante que

obtenemos es que la práctica de jazz es mayoritariamente masculina y guarda una relación significativa ($p < 0.01$) con el sexo. La figura 7.25 y tabla 7.24 reflejan esa relación.

Por último, para finalizar con esta caracterización de los egresados atendiendo al género, hemos comprobado el sentir de nuestros titulados frente a las competencias básicas. Es en la competencia *sentido de la iniciativa y espíritu de empresa* donde hemos encontrado una relación significativa con respecto al sexo. Son las mujeres las que entienden de una forma más acusada que esta competencia es beneficiosa a la hora de encontrar empleo. La figura 7.26 y tabla 7.25 reflejan este resultado.

Con todo esto podemos ver que la variable sexo caracteriza de una forma muy particular a nuestra muestra. Guarda una relación muy estrecha con la práctica de determinados instrumentos y además nos da información de ciertos comportamientos respecto a los estudios de postgrado como los seminarios o cursos de idiomas.

Hemos visto también que es más característico del sentir femenino el echar en falta dentro del currículum asignaturas como ergonomía o la psicología, así como como una tendencia eminentemente femenina a la hora de hacer el postgrado porque permite una mayor especialización.

Por último, un dato interesante es ver cómo son los hombres los que mayor actividad concertística tienen y como son también los que mayoritariamente practican estilos diferentes al clásico, especialmente jazz.

Área de nacimiento y de residencia

En el análisis descriptivo veíamos de dónde proceden y cómo se distribuyen actualmente los alumnos respecto a su residencia actual. Queremos ver ahora qué otros datos nos ayudan a caracterizar además a estos egresados en cuanto a esos lugares de procedencia y residencia.

Una primera relación muy significativa ($p < 0.01$) la encontramos entre las variables área de nacimiento y área de residencia. La figura 7.27 y tabla 7.26 muestran esta relación. Hay una marcada tendencia en tener como área de residencia la misma área de

procedencia. Así, de forma mayoritaria, los procedentes de Granada y provincia suelen residir en Granada y provincia, los procedentes del resto de Andalucía, van a hacer lo propio con el resto de Andalucía y los procedentes del resto del territorio nacional y extranjero, muestran la misma inclinación.

Una segunda relación que sale a la luz y que nos aporta un dato interesante es la que se plantea entre la vía de acceso al primer empleo y el área de nacimiento (figura 7.28 y tabla 7.27). Es aquí llamativo ver cuáles son esas formas de acceder al mercado laboral según las áreas de procedencia. En el caso de los procedentes del área de Granada y provincia, hay una mayor proporción de acceso al primer empleo gracias a los familiares y amigos. En el resto de Andalucía la vía de acceso al empleo más distintiva del resto es la de otras vías, donde no tenemos más información. Por último, los procedentes del resto de España y el extranjero, tienen en la autobúsqueda y en el autoempleo su rasgo más característico.

Otro rasgo que está también relacionado con el área de nacimiento es la actitud de la población al terminar sus estudios. La figura 7.29 y tabla 7.28 muestran cómo hay una relación significativa entre el área de nacimiento y el preparar oposiciones al finalizar los estudios. Aquí son los procedentes del resto de Andalucía los que en mayor proporción confiesan que una vez terminados sus estudios se dedican a preparar oposiciones y, por el contrario, son los de fuera de Andalucía confiesan que no lo hacen.

Y en esa búsqueda de caracterización del alumnado, hemos prestado atención a las relaciones significativas que aparecen en función del área de residencia actual. Quizá este dato es más interesante para detectar el comportamiento de nuestros alumnos, ya que no es una condición sobrevenida a ellos como pueda ser el lugar de nacimiento, sino que es una consecuencia derivada de sus decisiones en cuanto a estudios y trabajo.

De esta manera, hemos encontrado una curiosa relación significativa entre el área de residencia actual y el año de graduación. En este cruce de variables destaca el dato de que los alumnos de las promociones que finalizaron entre los años 2007 y 2010 residen de forma más frecuente de la esperada en el resto de España, y sobre todo, el dato de que los alumnos cuyas promociones finalizaron entre los años 2003 y 2006 son los que residen en el extranjero en una proporción también mayor de lo que se esperaba (figura 7.30 y tabla 7.29).

Relación que nos ha parecido interesante es la que aparece entre el grupo instrumental y el área de residencia. En esta relación las características más llamativas ocurren con los alumnos de guitarra que en una proporción mayor de la esperada residen en Granada. Es llamativo también que los alumnos de las especialidades de composición y pedagogía aparecen más de lo esperado en las provincias del resto de Andalucía. En cuanto al resto de España y extranjero, las especialidades de cuerda, percusión y viento-madera, presentan también una mayor tendencia de casos. Todo esto queda reflejado en la figura 7.31 y tabla 7.30.

Un dato que también aparece en este momento es el que relaciona el disfrute de una beca ERASMUS con el lugar de residencia. Y esta relación altamente significativa ($p < 0,01$) ocurre por el alto número de casos de alumnos que han obtenido esta beca y que confiesan residir en el extranjero (véase la figura 7.32 y la tabla 7.31).

Y, como cabría esperar, el área de residencia guarda una relación altamente significativa ($p < 0,01$) con el nivel de inglés. De una forma muy notoria, el grupo de titulados que se declaran residentes en el extranjero son los que más alto nivel de inglés (C1/C2) acreditan (figura 7.33 y tabla 7.32).

Y si había una relación entre la vía de acceso al primer empleo y el área de nacimiento, esta relación es todavía más marcada cuando consideramos el área de residencia. En este caso se trata de una relación altamente significativa ($p < 0,01$) que viene condicionada por respuestas como que esa vía de acceso al primer empleo, en el caso de los residentes en Granada, ha sido realizada de una forma mayor de la esperada a través de familiares y amigos. En el caso de los residentes en el resto de Andalucía, está muy ligada a las oposiciones y el acceso al primer empleo en el caso de los residentes fuera de Andalucía, está especialmente relacionado con la autobúsqueda o el autoempleo (figura 7.34 y tabla 7.33).

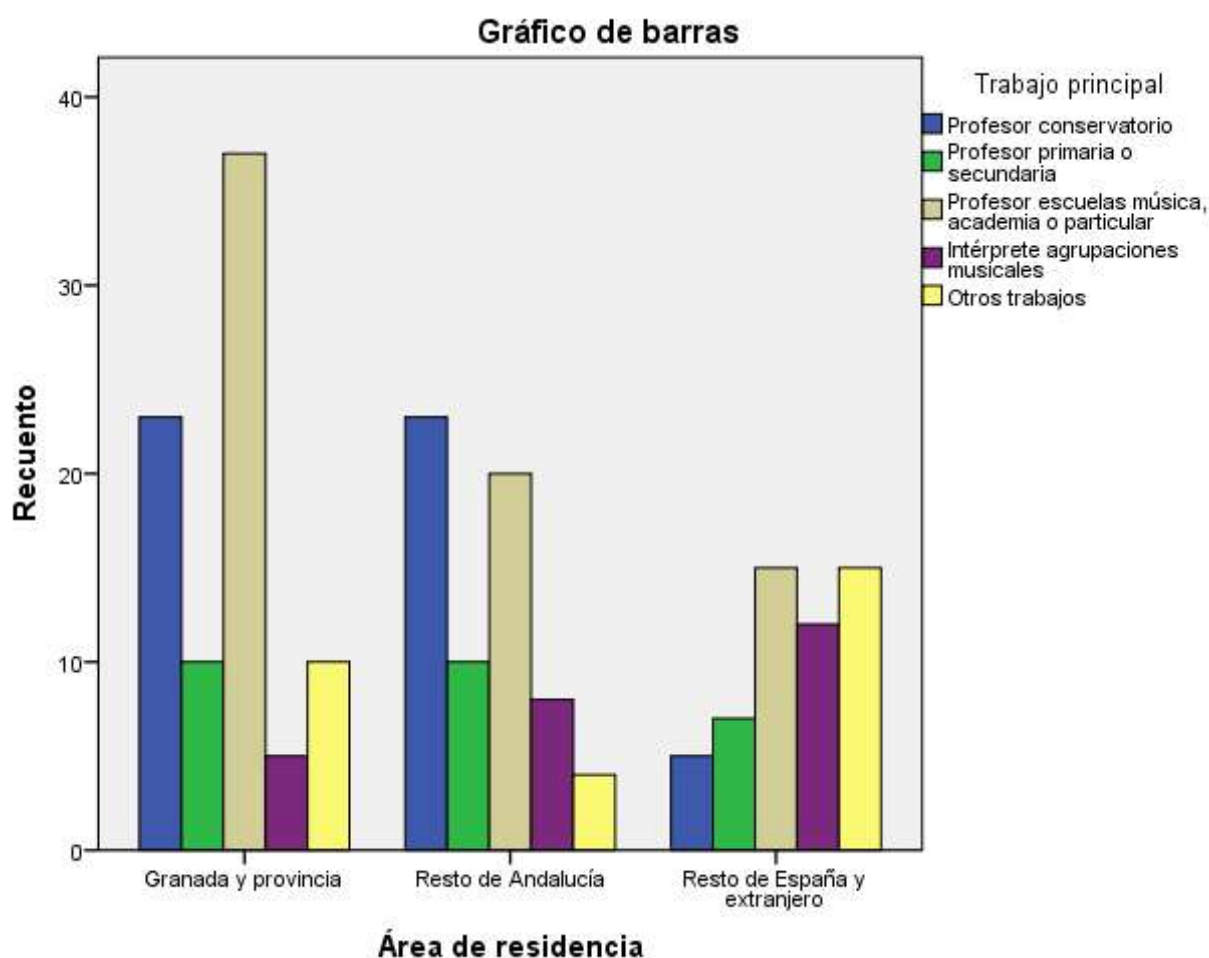
Ligada a la anterior relación está la siguiente, en la que hay una relación significativa con respecto a la vía de acceso al primer empleo todavía más marcada que respecto al área de procedencia y que es la preparación de oposiciones una vez finalizados los estudios. En este caso, esta significatividad viene dada por el grupo de alumnos que residen en el extranjero que responden de una forma muy alta en sentido contrario, esto

es, son los residentes en el extranjero los que menos interés muestran por preparar oposiciones una vez que han finalizado sus estudios (figura 7.35 y tabla 7.34).

Otro dato muy relevante que nos da una información más precisa de nuestra muestra, relaciona de manera altamente significativa el tipo de trabajo que realizan los integrantes de la muestra con el área de residencia. Esto queda patente si consideramos la siguiente figura o la tabla 7.35

Figura 4.54.

Área de residencia vs. Trabajo principal: Tipo trabajo.



Constatamos aquí, cómo una mayor proporción de profesores de conservatorio es la que aparece entre el grupo de residentes en el resto de Andalucía, junto al dato de que son los profesores de escuelas de música o academias los que tienen una mayor frecuencia de ocurrencia entre los residentes en Granada y provincia. Lo más llamativo en el caso

de nuestros egresados del resto de España y el extranjero es una mayor propensión a trabajos tales como intérpretes o la opción que hemos definido como otro tipo de trabajos.

Con respecto a la actividad artística, podemos ver que hay una proporción muy marcada de egresados del resto de Andalucía que contestan que participan en conciertos que no guardan relación con su especialidad. Este resultado puede apreciarse en la figura 7.36 y tabla 7.36.

Y otro dato interesante que hace referencia a la actividad artística marca la relación altamente significativa que aparece entre el porcentaje de ingresos procedente de la interpretación o composición y el área de residencia. El comportamiento de los egresados en este aspecto, es digno de reseñar. La mayor proporción de casos de ingresos menores al 10% del total, ocurre entre los residentes en Granada y provincia. Un porcentaje de ingresos entre el 10 y 25% es característico del resto de Andalucía y los porcentajes mayores al 25% son característicos del resto de España y el extranjero (figura 7.37 y tabla 7.37).

Para terminar, hay dos enunciados que guardan una relación significativa con el área de residencia. Son los que indagan sobre el sentir de los integrantes de la muestra respecto a la movilidad geográfica dentro de España y fuera de España como vía para mejorar el empleo. Los mayores grados de acuerdo con ambas afirmaciones se dan de forma significativa entre los egresados del resto de España y el Extranjero (figura 7.38 y 7.39 y tabla 7.38 y 7.39 respectivamente).

Plan de estudios

Decíamos con anterioridad que la variable *plan de estudios* estaba estrechamente ligada a la edad del alumnado a través de una relación significativa. Pero a parte de esta relación, hemos encontrado otras que nos parecen interesantes y que pasamos a mostrar a continuación.

La primera relación significativa que hemos encontrado tiene que ver con el estudio de idiomas como uno de los tipos de estudios realizados tras la obtención del título. Y a

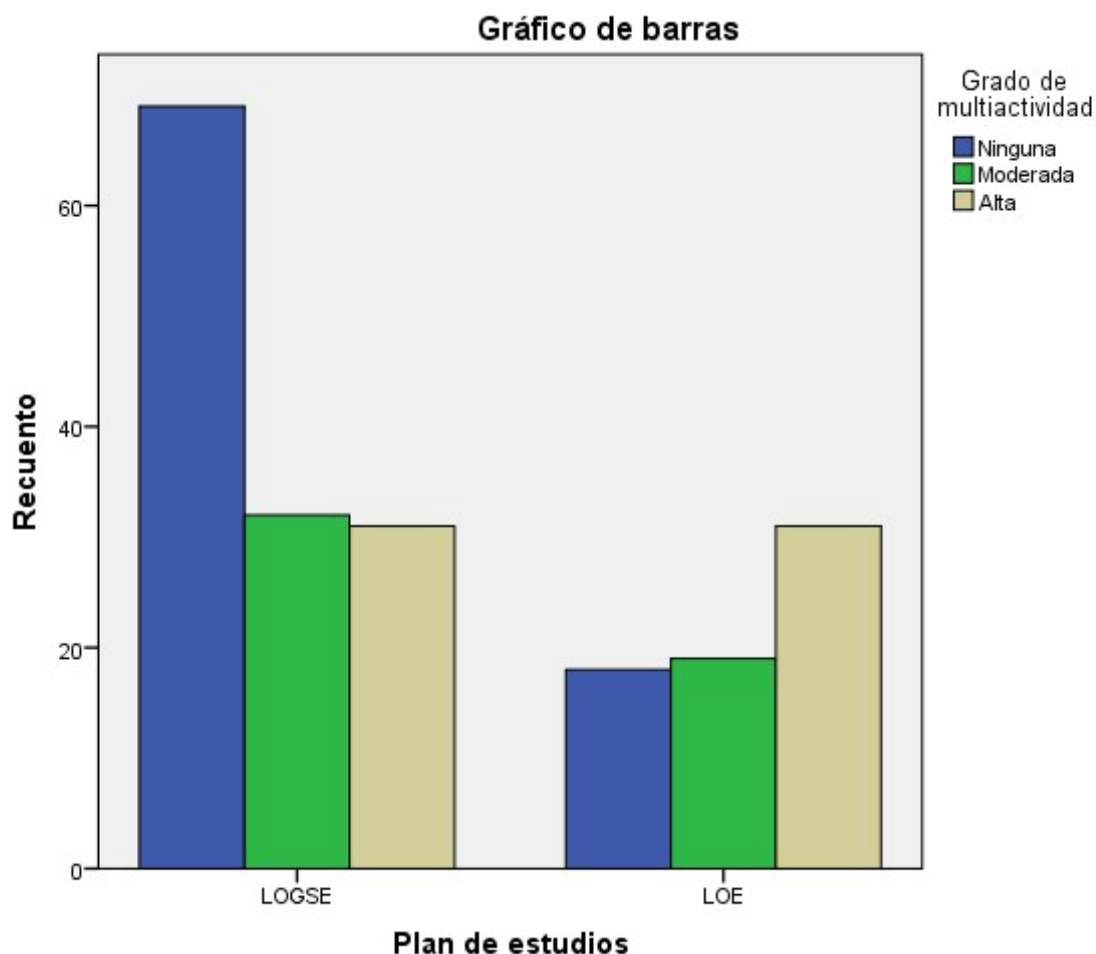
este respecto, son los que han cursado el plan LOGSE los que en mayor medida han realizado los cursos de idiomas como puede verse en la figura 7.40 y tabla 7.40.

Y también es revelador, al igual que pasaba con la edad, ver cómo la pertenencia a determinado plan de estudios está relacionada con el haber trabajado en exclusiva en el campo de la música tras finalizar la carrera. Podemos ver en la figura 7.41 y tabla 7.41 cómo los egresados pertenecientes al plan LOGSE declararon haber trabajado en exclusiva en el campo de la música en un mayor grado que los integrantes de la promoción LOE.

Un resultado que ha aparecido a raíz de este análisis y que nos parece interesante es la relación entre el plan de estudios y el tipo de trabajo en el que de nuevo vamos a ver unos resultados parecidos a los que obteníamos con la edad. Al plan de estudios LOGSE, le corresponden mayores tasas de desempeño en puestos como profesores de conservatorio y a los integrantes de las promociones de LOE le corresponden mayores proporciones de desempeño en academias, escuelas de música, clases particulares y también en trabajos como intérpretes de agrupaciones musicales. Así se refleja en la figura 7.42 y tabla 7.42. De igual modo, en la figura 7.43 y tabla 7.43 podemos ver los regímenes laborales que de forma altamente significativa se relacionan con el plan de estudios. Para el Plan LOGSE, los regímenes más característicos son el de funcionario de carrera y para el Plan LOE, los de contratado y el de sin contrato. Este resultado era similar cuando lo comparábamos con la edad de los integrantes de la muestra.

En lo referente al grado de multiactividad, son los integrantes de la promoción LOE, de nuevo los más jóvenes, quienes mayores grados multiactividad presentan y de una forma altamente significativa. Podemos ver ese comportamiento en la siguiente figura, que tiene su correspondencia en la tabla 7.44

Figura 4.55.
Plan de estudios vs. Grado de multiactividad.



Las dos siguientes relaciones ofrecen resultados similares a los que obteníamos cuando analizábamos la variable edad. Son las que recogen las relaciones significativas que ocurren entre las variables con la duración del empleo actual y la retribución mensual del conjunto de ocupaciones. En la primera (figura 7.44 y tabla 7.45), de nuevo corresponde a la promoción LOGSE los mayores grados de estabilidad en el empleo a diferencia de lo que pasa con los titulados del plan LOE. En la segunda (figura 7.45 y tabla 7.46) podemos ver también que para los egresados de la promoción LOGSE, encontramos mayor proporción de remuneraciones más que la de los titulados de la LOE.

Por último, encontramos otra relación significativa respecto al plan de estudios, cuando hemos preguntado a los integrantes de la muestra si están buscando activamente nuevo

empleo. Como puede verse en figura 7.46 y tabla 7.47, hay una respuesta negativa especialmente alta en el grupo de titulados de la LOGSE.

Grupo instrumental

El grupo instrumental es posiblemente uno de los rasgos que más marque a nuestra población. Los propios estudiantes se identifican con el grupo instrumental al que pertenecen, considerándose a sí mismos como pianistas, cantantes, oboístas, etc. atendiendo a la especialidad del instrumento. Queremos ver si además hay otras características de los estudiantes que estén vinculadas a su grupo instrumental. Ya hemos visto para comenzar, que el grupo instrumental estaba vinculado al género de los egresados (figura 7.18 y tabla 7.16). Incluso hemos podido constatar cómo el grupo instrumental donde se encajan nuestros egresados está relacionado con el área de residencia actual, donde había un número más alto del esperado de instrumentistas de viento madera, o cuerda en el resto de España y en el extranjero o cómo los instrumentistas de guitarra residían en una gran proporción en Granada (figura 7.31 y tabla 7.30). En el resto de Andalucía por su parte, tenían una mayor incidencia los egresados de pedagogía o composición.

A partir de aquí hemos encontrado otras relaciones que nos ayudan a entender un poco mejor a nuestra población. Es el caso de la sensación de falta de asignaturas del tipo instrumental-teórico-prácticas. En este grupo incluíamos peticiones como composición para instrumentistas, instrumentos afines, pianista acompañante, segundo instrumento, técnica, análisis musical, composición, formación teórica, historia de la música moderna, historia del arte, historia instrumento, idiomas, puesta en escena, técnicas de investigación, acompañamiento, acústica, armonía, armonía moderna, arreglos, improvisación y creatividad, lenguaje musical avanzado, luthería o puesta en escena. Son como decíamos, un grupo de asignaturas que abordan aspectos más teóricos o los propios instrumentistas desde un punto de vista más teórico a diferencia de los aspectos más prácticos de la enseñanza instrumental. Respecto a esta petición, podemos ver en la figura 7.47 y tabla 7.48, cómo son los alumnos de las especialidades de composición y pedagogía los que las demandan en una mayor proporción y los titulados de las

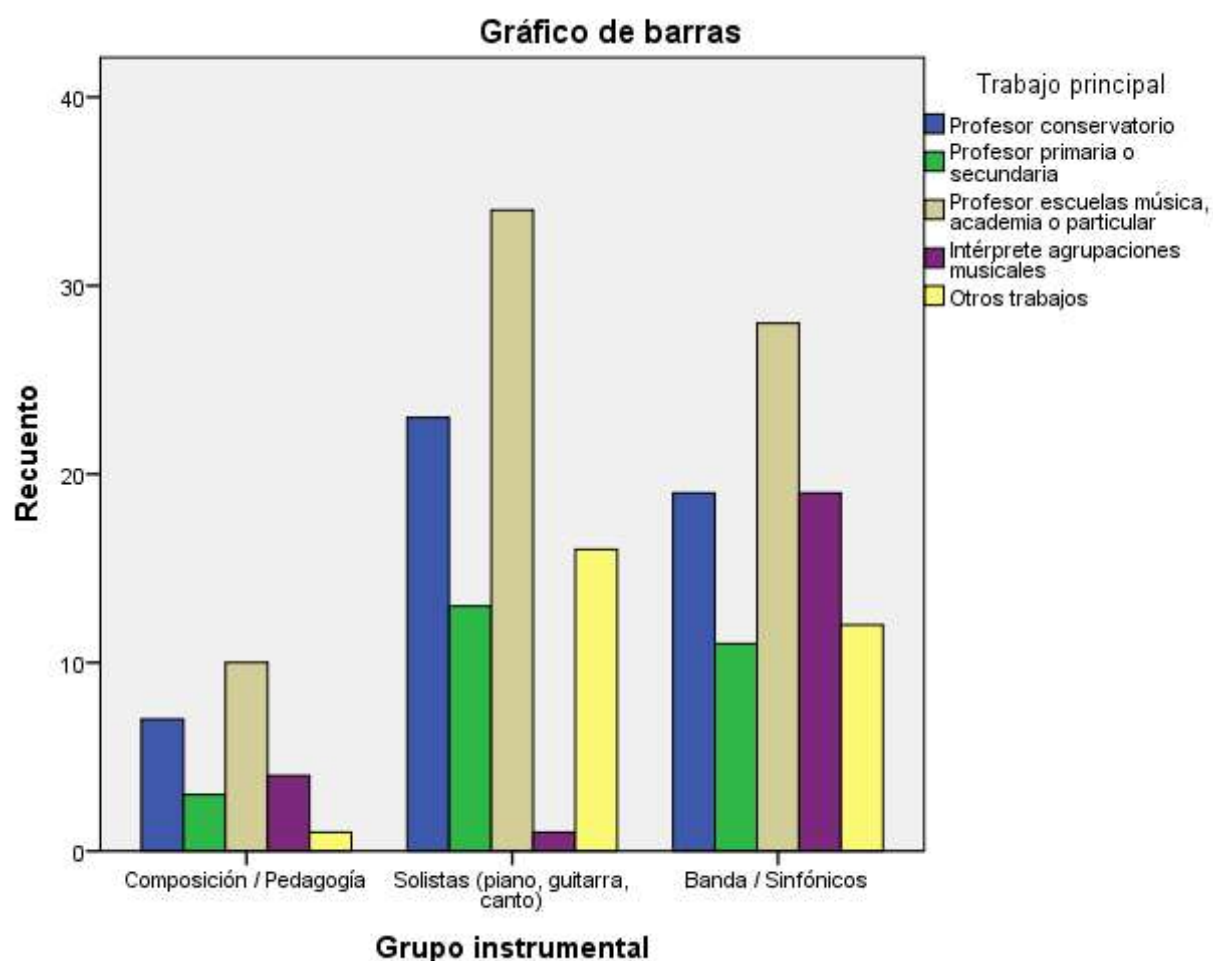
especialidades sinfónicas y banda, los que menos preocupación muestran por estas asignaturas.

Y otro dato que creemos interesante en conocer cómo se comportan los alumnos de los diferentes instrumentos frente a la obtención de otras especialidades en música. Son de nuevo los alumnos de composición y pedagogía los que presentan mayores porcentajes de estas especialidades instrumentales mientras que los instrumentistas de viento son los que menos. La figura 7.48 y tabla 7.49 son una muestra de ello.

Uno de los datos de mayor interés en este apartado es ver cómo se comportan a nivel laboral las diferentes especialidades. La figura que mostramos a continuación y que se corresponde con la tabla 7.50 deja constancia de esta relación significativa.

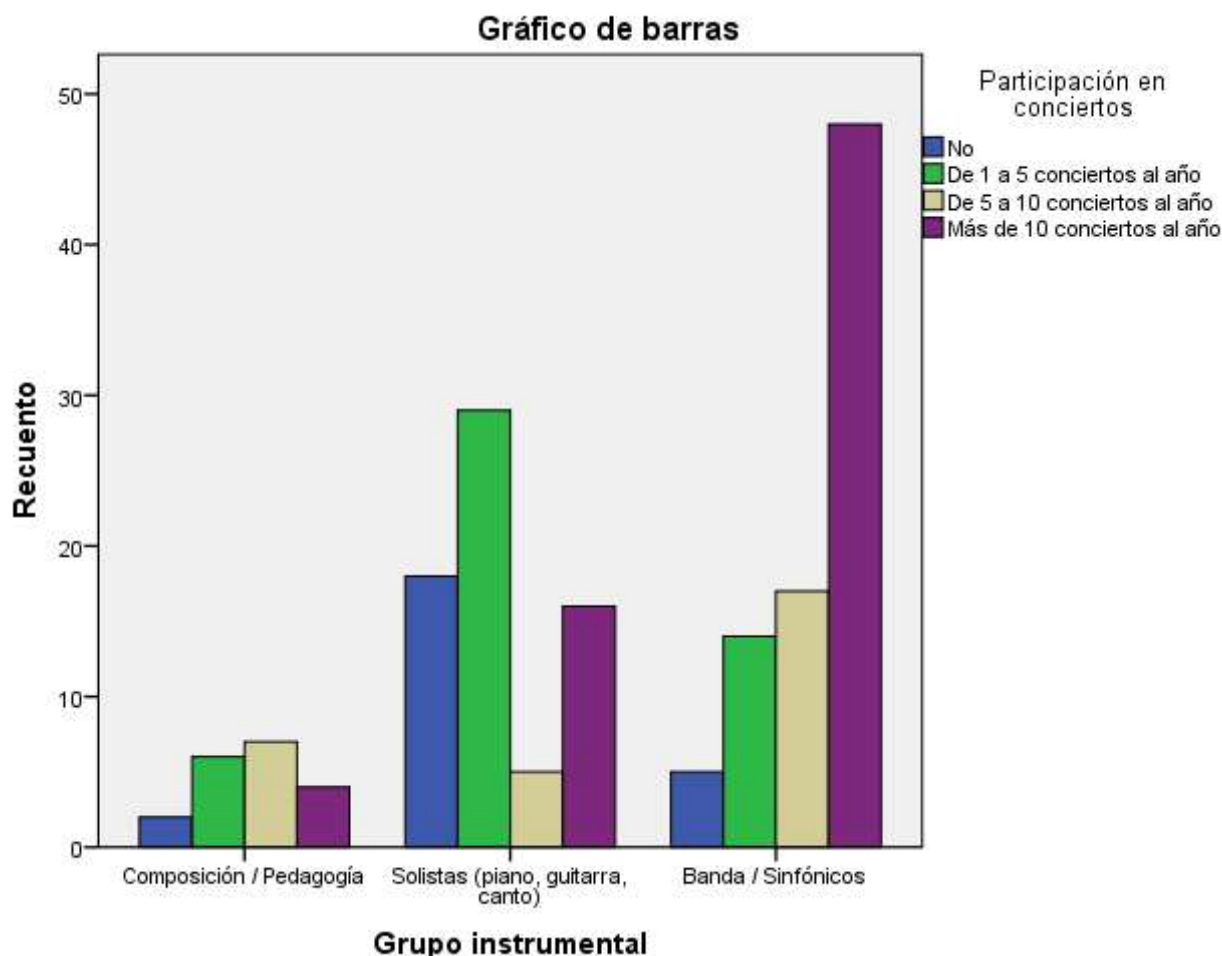
Figura 4.56.

Grupo instrumental vs. Trabajo principal.



Aquí los datos más llamativos son los siguientes. Los titulados de los instrumentos que hemos denominado solistas, presentan una clara menor proporción de trabajos como intérpretes o miembros de agrupaciones y por el contrario, los titulados de las especialidades sinfónicas o de banda, tienen en la profesión de intérpretes un mejor acomodo. Es decir, si consideramos la apreciada salida como instrumentistas de los estudiantes de conservatorio, son los intérpretes de cuerda y viento quienes lo tienen más fácil al contrario de los intérpretes de los instrumentos solistas. Este resultado viene corroborado con el que ofrecemos a continuación sobre la participación en conciertos. Podemos ver que de nuevo los solistas tienen una mayor proporción de, o bien no participar en ningún concierto, o bien de hacerlo en muy pequeña proporción (de uno a cinco conciertos al año). Por el contrario, los instrumentistas de banda o de instrumentos sinfónicos, tienen los mayores porcentajes de participación en conciertos (especialmente más de diez conciertos al año). Este dato puede verse en la figura siguiente que se corresponde con la tabla 7.51

Figura 4.57.
Grupo instrumental vs. Participación en conciertos.



Y cuando hemos preguntado si estos conciertos guardan relación con su especialidad, son los instrumentistas de banda y sinfónicos los que así lo hacen en mayor grado y los de pedagogía y composición los más proclives a ofrecer conciertos que más se alejan del estilo esperado por su formación en el conservatorio de su especialidad instrumental. Esta otra relación también significativa queda reflejada en la figura 7.49 y en la tabla 7.52).

Sin embargo, en algún estilo como el jazz, son en los instrumentistas de viento entre los que encontramos mayores tasas de desempeño en relación al resto de instrumentistas de otras especialidades. La figura 7.50 y tabla 7.53 dejan constancia de esta relación significativa.

Una actitud frente al trabajo que va a estar ligada a la especialidad instrumental es la que nos aparece cuando les interrogamos sobre si están buscando activamente trabajo. Aquí de nuevo, como puede verse en la figura 7.51 y tabla 7.54, los egresados de las especialidades sinfónicas y de banda, son los que reconocen que sí lo están haciendo de forma más intensa, frente a los instrumentos solistas que reconocen tener menos interés en esta búsqueda de empleo.

Y también para valorar la actitud ante el empleo se les preguntó por las posibilidades que percibían los titulados de encontrar un trabajo directamente relacionado con la música. La figura 7.52 y tabla 7.55 ponen en evidencia el especial optimismo de los alumnos de cuerda y percusión frente a la pregunta y también el especial pesimismo de los alumnos de viento al respecto.

Becas

El siguiente grupo de relaciones que queremos analizar y sacar a la luz tienen que ver con el disfrute de beca durante la etapa de estudios. Este disfrute de beca puede servirnos para hacernos una idea de la situación económica de la familia (en el caso de las becas del MEC) o de las inquietudes respecto a la mejora y complemento de los estudios en el extranjero consecuencia de recibir la beca ERASMUS.

Una primera relación significativa que aquí presentamos pone de manifiesto la conexión entre el disfrute de beca con la realización de otras carreras. En la figura 7.53 y tabla 7.56 se puede ver cómo las personas que han disfrutado de algún tipo de beca son las más reacias a realizar otra carrera. Es extensible esa realidad a las personas que han disfrutado la beca ERASMUS, que suelen ser las que menos tasa de otras carreras presentan (figura 7.56 y tabla 7.59).

Otro rasgo que hace referencia a la percepción de las expectativas de empleo aparece en la relación significativa entre el disfrute de beca y la percepción de que un titulado de música tiene buenas posibilidades de encontrar un trabajo directamente relacionado con la música. Se puede ver en la figura 7.54 y tabla 7.57 cómo los egresados que han recibido algún tipo de beca muestran una percepción más pesimista frente a la posibilidad de encontrar trabajo. Por el contrario, aquéllos que no han recibido beca,

suelen ser más optimistas frente a esa afirmación. Además, esa característica es extrapolable al grupo de personas que han recibido una beca del MEC.

Otra relación significativa que nos ha aparecido es la que nos vincula la beca ERASMUS al nivel de inglés. A partir del análisis hemos podido comprobar que los mayores niveles de inglés los tienen aquellas personas que han disfrutado este tipo de beca (figura 7.55 y tabla 7.58).

Un último resultado que hemos obtenido y que nos ayuda a comprender el planteamiento ante el mercado laboral una vez finalizados los estudios es ver cómo las personas que han recibido la beca ERASMUS son las que en menor número se dedican a preparar oposiciones al finalizar su carrera (figura 7.57 y tabla 7.60).

Falta de asignaturas

En este apartado queremos ver qué características hemos podido observar tras las respuestas de las personas que nos han confesado que echan en falta diversas asignaturas en el currículum. En el estudio descriptivo confeccionamos una categorización de asignaturas para poder tratar mejor las respuestas en lo que era una pregunta abierta. Aquí procedemos a ver las características en cuanto a falta de asignaturas recorriendo una a una las categorías establecidas.

Así, frente a la sensación de falta de asignaturas, podemos ver una primera relación con respecto a las asignaturas de pedagogía. Se trata de una relación significativa que aparece entre la falta de asignaturas de pedagogía y el grado de multiactividad. Los egresados que echan en falta asignaturas de pedagogía son los que menos multiactividad presentan como puede verse en la figura 7.58 y tabla 7.61.

Igualmente hay una relación significativa entre la demanda de asignaturas de pedagogía y la práctica de estilos musicales diferentes al clásico (figura 7.59 y tabla 7.62). En este caso, los egresados que demandan en mayor grado asignaturas de pedagogía presentan una menor tasa de respuestas respecto a la práctica de algún estilo musical diferente al clásico.

Y otra relación significativa atendiendo a la demanda de asignaturas que han confesado los egresados es el que nos muestra el sentir de los egresados ante la movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar el empleo. Son los que demandan asignaturas relacionadas con la pedagogía los que en una menor disposición se presentan de cara a salir al extranjero para progresar en su trabajo. Este dato queda reflejado en la figura 7.60 y tabla 7.63.

Tras analizar las características que presentan los titulados que echan en falta asignaturas relacionadas con la pedagogía, pasamos a ver qué rasgos nos han aparecido entre los alumnos que echan en falta asignaturas que abordan el aprendizaje de otros estilos musicales. En este aspecto se ha podido ver que aquellas personas que han estudiado idiomas una vez acabados sus estudios son los que en un mayor grado solicitan asignaturas que traten el estudio de los diferentes estilos (figura 7.61 y tabla 7.64).

Y también son los que demandan más asignaturas que aborden los diferentes estilos los que en mayor grado contestan que han trabajado a tiempo parcial en el ámbito de la música cuando finalizan su carrera. Esa relación significativa queda en evidencia en la figura 7.62 y tabla 7.65.

Además, el grupo de alumnos que demandan asignaturas que aborden los diferentes estilos, son también los que de una forma más mayoritaria confiesan que practican estilos musicales diferentes al clásico, como puede verse en la figura 7.63 y tabla 7.66.

Un siguiente grupo de asignaturas que aparecen en las demandas que han hecho los egresados son las que tienen que ver con la ergonomía y la psicología. Anteriormente veíamos (figura 7.19 y tabla 7.17) que guardaban una relación significativa con el sexo. Eran las mujeres las que más solicitaban las asignaturas que podíamos encuadrar en este grupo.

Otra relación significativa a este respecto tiene que ver con el tipo de carrera al margen de la principal, que han estudiado nuestros egresados. En este caso, los alumnos que demandan las asignaturas de ergonomía y psicología, son los que en mayor grado han cursado otra carrera que además no tiene nada que ver con la música (figura 7.64 y tabla 7.67).

El siguiente grupo en importancia de las asignaturas demandadas por los alumnos es el que hemos agrupado bajo el título *instrumental-teórico-prácticas*. Veíamos con anterioridad (figura 7.47 y tabla 7.48) que existía una relación significativa entre el grupo instrumental y la demanda de este tipo de asignaturas. Eran los alumnos de composición y pedagogía los que más las demandaban frente a los alumnos de las especialidades sinfónicas y las de banda.

Además de la relación anterior, ofrecemos una segunda relación significativa entre la demanda de este tipo de asignaturas y la práctica de algún estilo musical diferente al clásico. Son los alumnos que echan en falta estas asignaturas los que de una forma mayor de la esperada practican algún estilo diferente al clásico (figura 7.65 y tabla 7.68) y son también estos alumnos los que de una forma mayoritaria practican jazz como queda de manifiesto en la relación significativa mostrada en la figura 7.66 y tabla 7.69.

Nivel de inglés

El nivel conseguido en el idioma inglés es otra de las variables que hemos analizado en esta sección para ver qué otras características académicas podemos obtener de nuestra población.

Con anterioridad pudimos ver la relación entre nivel de inglés y sexo (figura 7.20 y tabla 7.18), donde podíamos constatar cómo eran las mujeres las que más alto nivel de inglés acreditaban.

También veíamos la relación significativa entre nivel de inglés y área de residencia (figura 7.33 y tabla 7.32). En ella, y como era de esperar, los residentes en el extranjero presentaban unos mayores niveles de inglés que quedaban reflejados en las titulaciones de los tipos C1 y C2.

También hemos visto (figura 7.55 y tabla 7.58) que el nivel de inglés estaba relacionado con el haber disfrutado de una beca ERASMUS.

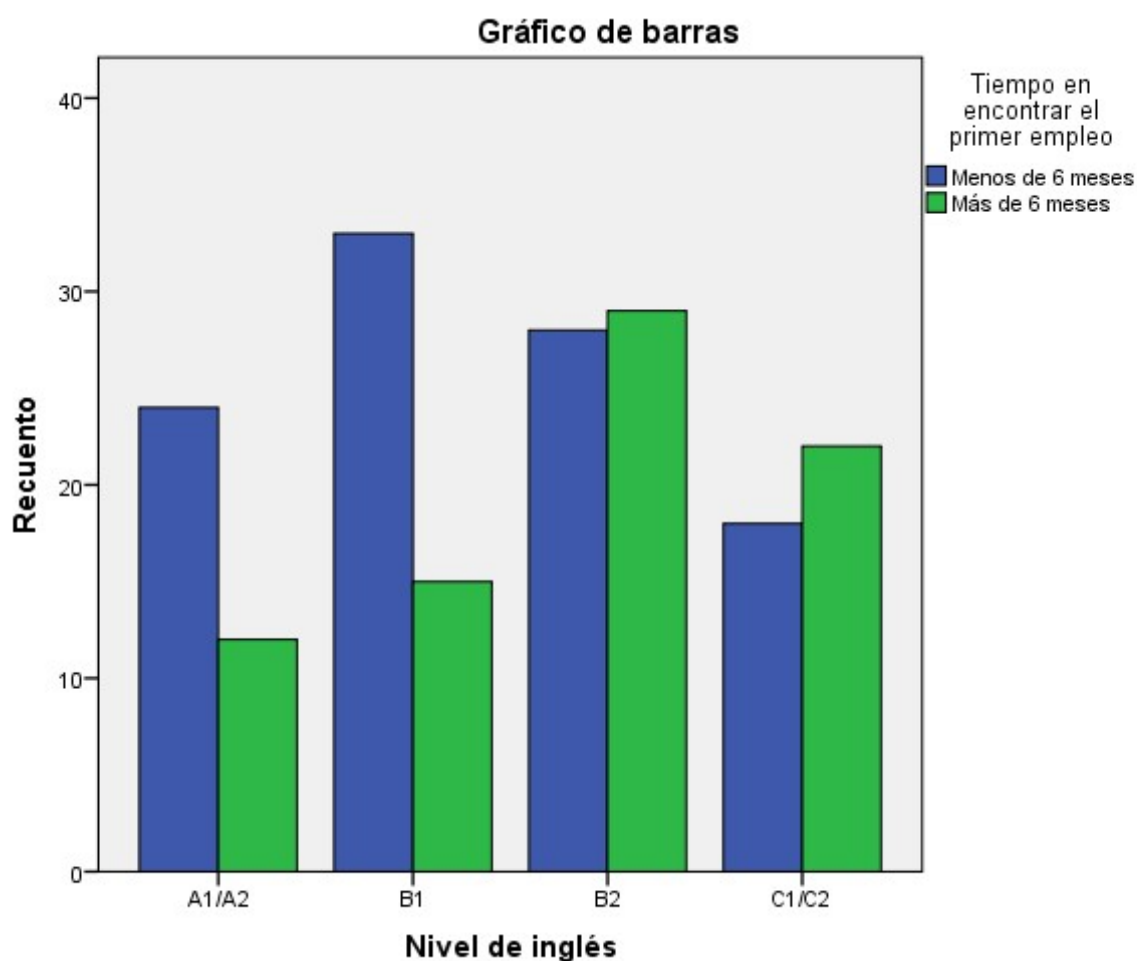
A partir de aquí presentamos otras relaciones significativas que no han sido tratadas con anterioridad y que tienen como protagonista este nivel de inglés.

La primera, que es también obvia, nos muestra la relación del nivel de inglés con el estudio de idiomas como opción de postgrado tras la finalización de los estudios. La figura 7.67 y tabla 7.70 muestran cómo los alumnos que tras finalizar sus estudios han cursado cursos de idiomas, son los que obtienen mayores porcentajes de consecución de titulaciones como la B2, C1 o C2.

Relacionado significativamente con el nivel de inglés tenemos también un dato que tiene que ver con el tiempo en encontrar el primer empleo. Los que lo han encontrado en menos de seis meses presentan niveles de inglés más bajos que aquéllos que han tardado más de seis meses en encontrarlo. Esta relación puede verse en la figura siguiente que se corresponde con la tabla 7.71

Figura 4.58.

Nivel de inglés vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.



Y otra relación significativa que presentamos en este estudio es la que conecta el nivel de inglés con la vía de acceso al primer empleo. Podemos ver aquí que los niveles de inglés más bajos (A1, A2 y B1), tienen una mayor incidencia en las personas que han encontrado su primer empleo a través de familiares y amigos. Por su parte, es muy característico el tener el nivel B2 de inglés entre aquellas personas que han encontrado su primer empleo a través de las oposiciones. Por último, los niveles más altos de inglés como el C1 o C2, son más frecuentes entre aquéllos que han accedido al primer empleo por medio de la autobúsqueda o el autoempleo (figura 7.68 y tabla 7.72).

Otra relación significativa que presentamos es la que se da entre el nivel de inglés y el tipo del principal trabajo al que se dedican los egresados de la muestra, como se puede ver en la figura 7.69 y tabla 7.73. A este respecto, podemos ver que hay una mayor incidencia de niveles bajos de inglés (A1 y A2) entre los que trabajan como profesores de conservatorio y de niveles más altos (B2, C1 y C2) entre los profesores de primaria y de secundaria. Además, queremos evidenciar los altos niveles de inglés entre aquellos englobados dentro del grupo “otros trabajos”.

Para terminar este apartado observamos que, respecto a la predisposición de los egresados a salir de España, podemos ver en la figura 7.70 y tabla 7.74, cómo los titulados con un nivel de inglés más alto (C1 o C2) son los que mayor disposición presentan para salir al extranjero.

Formación de postgrado

En este epígrafe estudiamos las características de nuestra muestra que hemos encontrado y que consideramos que son relevantes en lo que se refiere a estudios de postgrado.

El postgrado que más sentido parece tener tras la finalización de los estudios superiores, consiste en la realización de un máster oficial. Este tipo de postgrado nos va a suministrar algunos datos muy interesantes que nos pueden ayudar a entender mejor nuestra población.

Encontramos una primera relación significativa que creemos interesante entre la realización de máster oficial y el estudio de idiomas tras la finalización de la etapa de

estudios. Los alumnos que han realizado el máster oficial tienen también un mayor porcentaje de realización de estudio de idiomas como otro postgrado que también realizan. Esta relación queda patente en figura 7.71 y tabla 7.75.

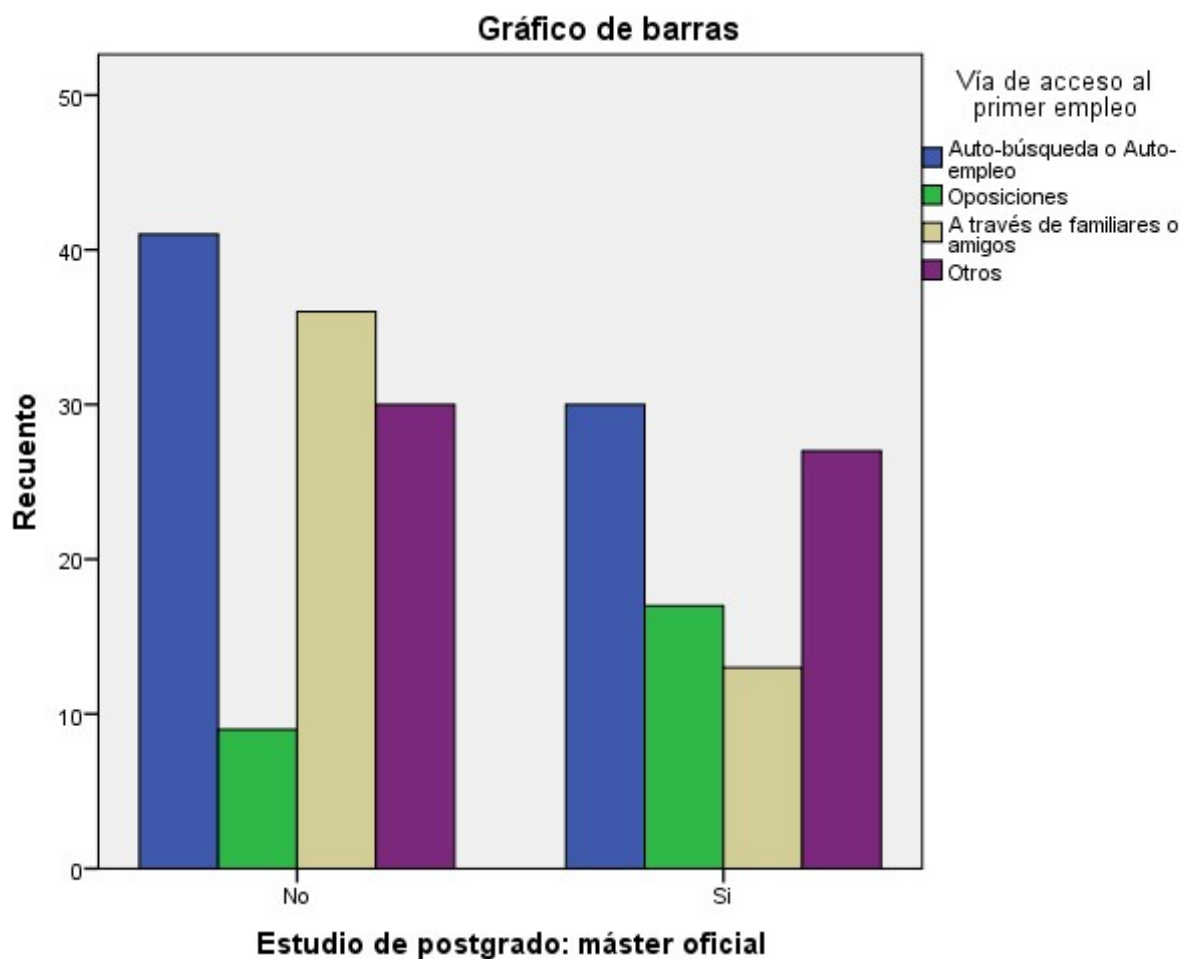
Y también hemos podido comprobar cómo hay una mayor proporción de alumnos que han realizado otra carrera entre en grupo de alumnos que ha cursado un máster oficial, como se puede ver en la figura 7.72 y tabla 7.76.

En estos resultados que estamos mostrando de variables que guardan relación con la realización del máster oficial, queremos destacar que aquellos egresados que lo han realizado son los que más tiempo tardan en encontrar el primer empleo (figura 7.73 y tabla 7.77).

Y un dato interesante es ver cómo se relaciona significativamente la realización del máster oficial con la vía de acceso al primer empleo. La siguiente figura que se corresponde con la tabla 7.78 así lo deja de manifiesto

Figura 4.59.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Vía de acceso al primer empleo.



Aquí se puede ver cómo encontramos un alto porcentaje de egresados que acceden al mercado laboral a través de familiares y amigos entre los que no han realizado el máster oficial. Por el contrario, es también un dato relevante ver cómo hay una alta proporción de individuos que tienen cursado el máster oficial y que acceden al mercado laboral a través de las oposiciones. En algunas de estas oposiciones, como por ejemplo las de acceso a profesorado de secundaria, es requisito indispensable el estar en posesión del máster en educación.

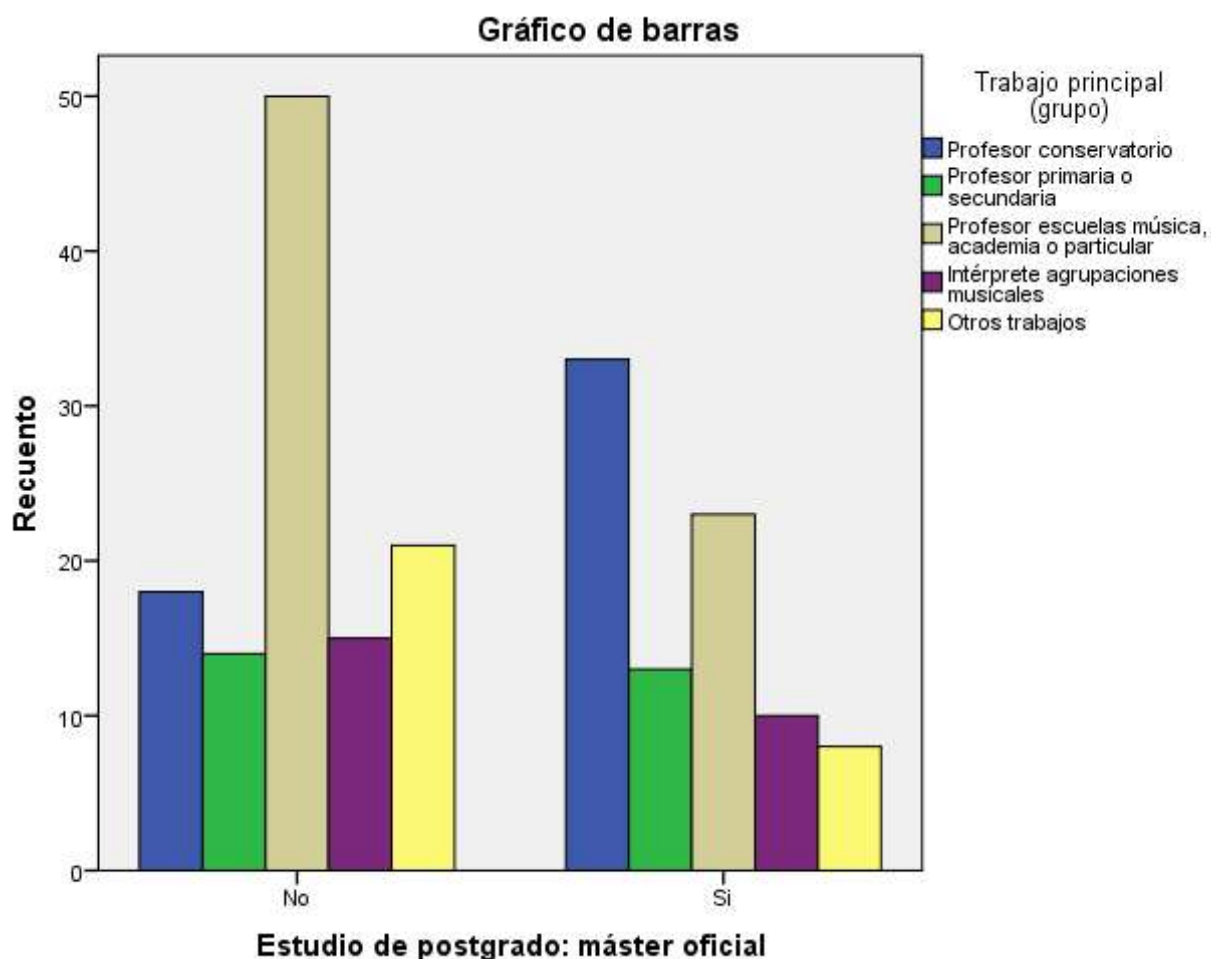
Y otro dato que creemos que es obvio, muestra la relación significativa entre los que han realizado el máster oficial y que responden en mayor grado que continuaron

estudiando, tras la finalización de sus estudios. Este dato queda de manifiesto en la figura 7.74 y tabla 7.79.

Y relacionado de forma altamente significativa con la realización de máster oficial, encontramos el trabajo principal de los integrantes de la muestra. En este caso, hay una alta incidencia de egresados con máster oficial entre aquéllos cuyo principal trabajo es el de profesor de conservatorio. Aquí también vemos que hay un menor número del esperado de titulados de máster entre los profesores de escuelas de música, academias y clases particulares. Dicha relación queda patente en la siguiente figura y en la tabla 7.80.

Figura 4.60.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal.

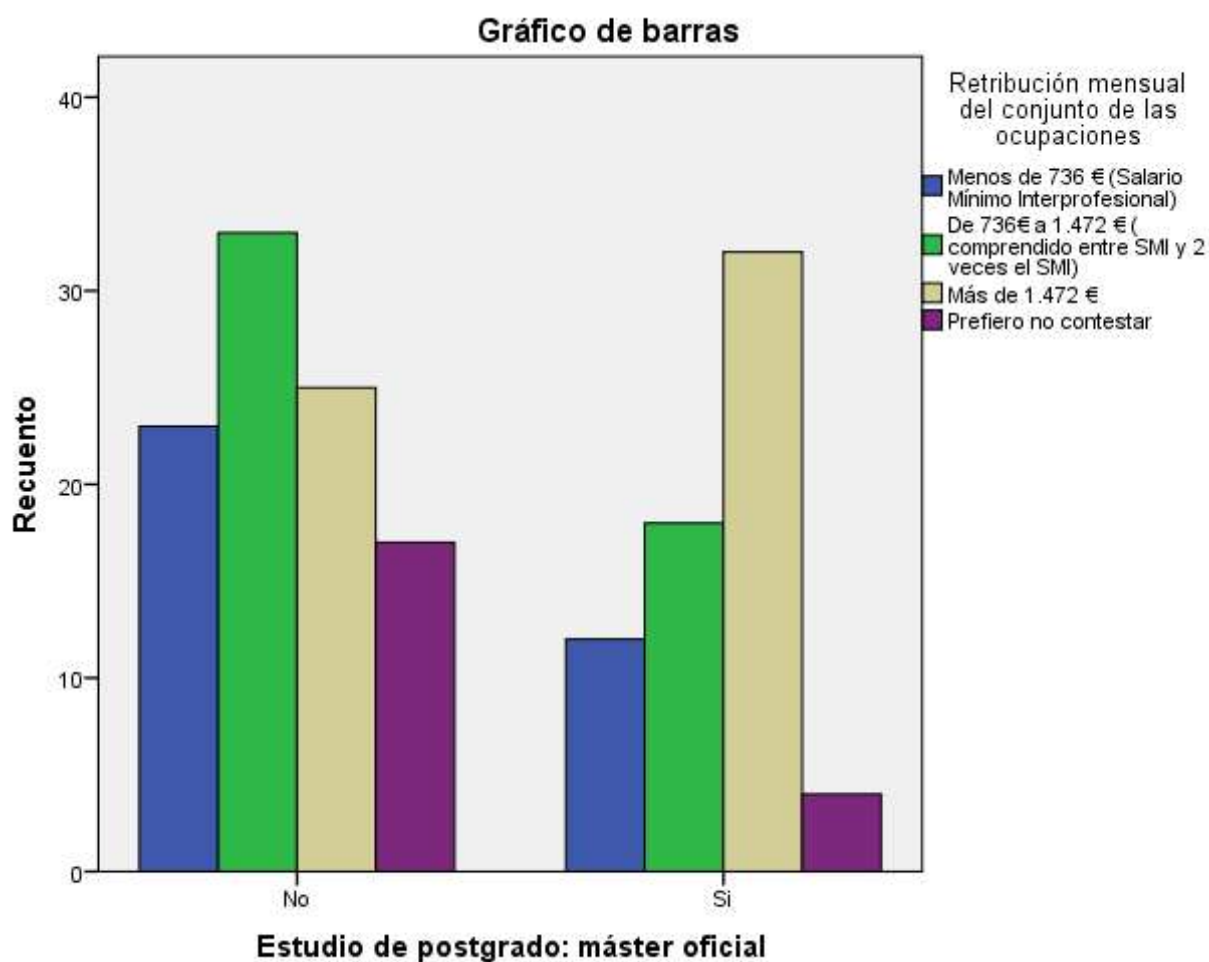


Asociado al tipo de trabajo, está el régimen laboral de éste, que muestra una relación significativa con la realización de máster oficial. En este caso la relación queda muy marcada por el hecho de que son los poseedores de este máster oficial los que más proporción de ocurrencias presentan entre los regímenes de funcionarios de carrera, interinos o laborales y también como becarios (figura 7.75 y tabla 7.81).

Considerando la retribución mensual del conjunto de ocupaciones es también clara la relación significativa entre ésta y la posesión de máster oficial. En el caso de los egresados con este título, hay un mayor número de casos de sueldos mayores a dos veces el SMI. Esta relación se ilustra en la siguiente figura y en la tabla 7.82.

Figura 4.61.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.



Y un dato que nos parece muy interesante para nuestro estudio es el que nos ofrece la relación significativa que ocurre entre la posesión de máster oficial y el porcentaje de ingresos procedentes de la interpretación o la composición. Los que han realizado el máster declaran que su porcentaje de ingresos en este aspecto es menor al 10% de sus ingresos totales, como puede verse en la figura 7.76 y tabla 7.83.

También es una relación significativa la que encontramos entre el hecho de poseer el título de máster y una variable que mide la satisfacción laboral como la de que el trabajo actual responde a las expectativas que se tenían cuando comenzaron los estudios. Aquí, los poseedores de ese título destacan por unos mayores grados de satisfacción ante esa afirmación como puede verse en la figura 7.77 y tabla 7.84.

Un segundo grupo de estudios de postgrado realizados tras la consecución del título superior hace referencia al estudio de idiomas. Lo hemos incluido en este apartado ya que es una opción que en grado se comienza a realizar tras la finalización de la etapa de estudios superiores. Así, la primera relación significativa la veíamos un poco más arriba cuando estudiábamos la relación entre sexo y estudio de idiomas como postgrado. Esta relación que queda reflejada en la figura 7.22 y tabla 7.20, nos muestra cómo son las mujeres las que cursan los estudios de idiomas como postgrado en un mayor número.

Veíamos además en la figura 7.40 y tabla 7.40, cómo los estudios de idiomas eran realizados de forma mayoritaria por los pertenecientes al plan LOGSE.

De igual forma, en la figura 7.61 y tabla 7.64, podíamos ver cómo se relacionaba el estudio de idiomas de forma significativa con la petición de asignaturas que trabajen los diferentes estilos. En este caso, eran los que realizaban los estudios de idiomas los egresados que en mayor número echaban en falta asignaturas de este tipo.

A partir de aquí, aparecen otras relaciones significativas relativas a la realización de estudios de idiomas que no hemos analizado todavía.

La primera de ellas nos muestra cómo los que han realizado los estudios de idiomas son los que al mismo tiempo el grupo de alumnos que se caracteriza por tardar más tiempo en encontrar su primer empleo (figura 7.78 y tabla 7.85).

Podemos constatar también que las personas que realizan postgrado de idiomas también presentan mayores tasas de consecución de otras carreras como puede verse en la figura

7.79 y tabla 7.86. Aquí se puede ver que los egresados que realizan cursos de idiomas como postgrado muestran una mayor incidencia de posesión de otros títulos universitarios.

Y uno de los resultados que aparecen vinculados a una variable tan importante en este estudio como es el tipo de trabajo, es la relación significativa que mostramos entre el Tipo de trabajo y el Estudio de idiomas como postgrado. Encontramos mayores tasas de trabajadores como profesores de enseñanza pública, ya sea en conservatorios, educación primaria o secundaria, entre los que han cursado idiomas como postgrado. Esta relación altamente significativa se puede ver en la figura 7.80 y tabla 7.87.

Otras especialidades en música y otras carreras

Este apartado nos va a permitir conocer algo mejor algunos rasgos de los miembros de nuestra muestra que han terminado otros estudios musicales u otras carreras. Comenzando por los que tienen otras especialidades en música, veíamos en la figura 7.48 y tabla 7.49 una relación significativa que tenía por protagonista la especialidad instrumental. De esta forma podíamos comprobar que los egresados de composición y pedagogía eran los más proclives a tener otras especialidades musicales. En menor medida lo estaban también los solistas y muy reacios a tener otra especialidad aparecían los titulados en las especialidades de viento.

En cuanto a las características que presentan los egresados que han estudiado otras carreras, nos encontramos numerosos rasgos particulares. Así veíamos cómo era característico de las personas que han realizado otras carreras el estudiar un idioma como estudio de postgrado. Este dato lo veíamos en la figura 7.79 y tabla 7.86.

También hemos indicado cómo es la relación con el disfrute de beca (figura 7.53 y tabla 7.56). En este caso eran los que habían disfrutado algún tipo de beca los que veíamos que en menor grado tenían una segunda carrera. Y era especialmente llamativo en el caso de los estudiantes que habían recibido una beca ERASMUS (figura 7.56 y tabla 7.59). Estos estudiantes becados con una beca que no depende de los ingresos económicos familiares, también muestran menos interés que sus compañeros por cursar o haber cursado una segunda carrera.

Era característico entre los que han estudiado una segunda carrera el de que encontrásemos más egresados con los estudios de máster oficial. Este dato aparecía en la relación significativa de la figura 7.72 y tabla 7.76. Además, esos egresados que tenían otras carreras, presentaban una mayor predisposición frente al estudio de idiomas como postgrado (figura 7.79 y tabla 7.86).

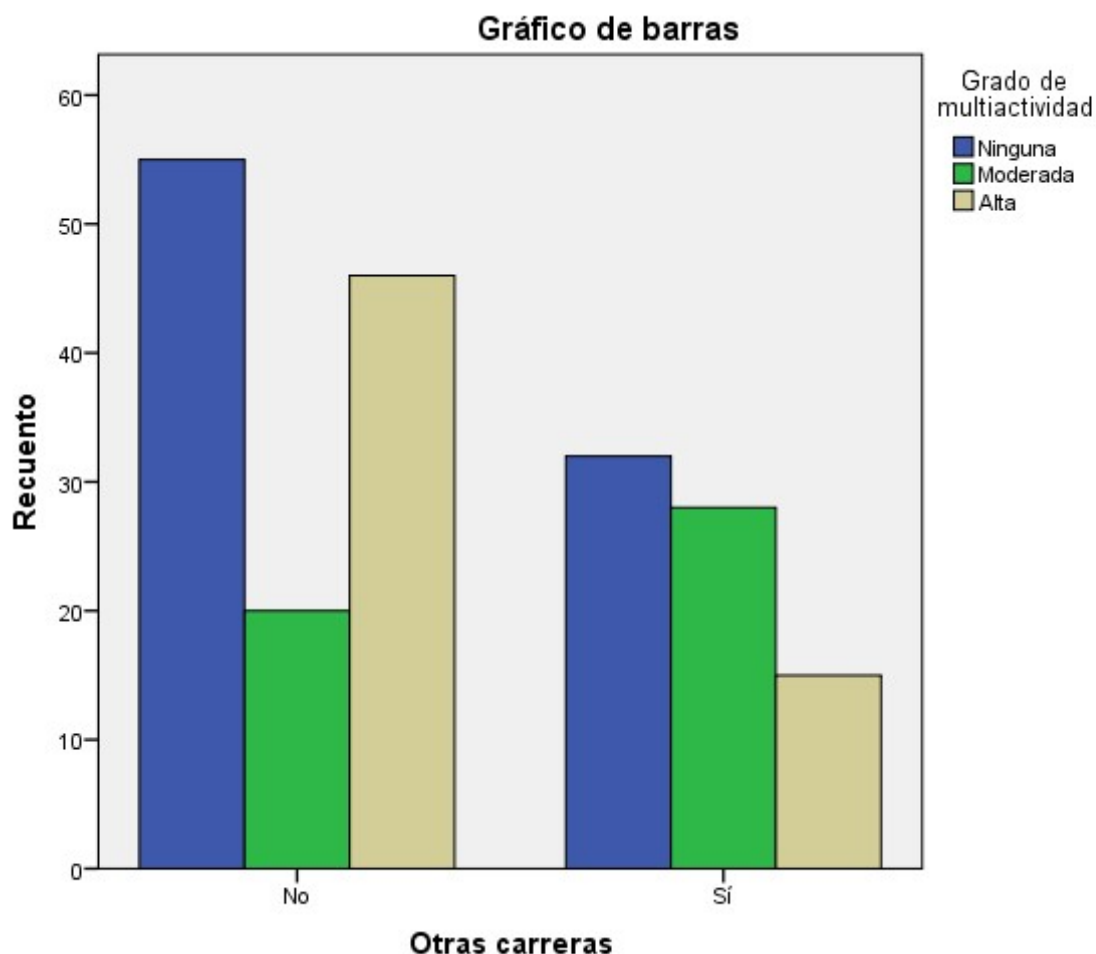
Como nuevos datos que a portamos en relación a esta variable, podemos ver que son los que han realizado estas otras carreras los que destacan por tener como principal vía de acceso al empleo, las oposiciones. Es un dato que podemos ver en la figura 7.81 y tabla 7.88.

Por lo que respecta al tipo de trabajo, vemos que también hay una relación significativa frente al hecho de tener otra carrera. La figura 7.82 y tabla 7.89 ilustran cómo los que tienen otras carreras presentan también tasas más altas de incidencia en trabajos como profesores de primaria o de secundaria. Se puede apreciar aquí cómo entre los que se dedican a la interpretación como trabajo principal (solistas o miembros de agrupaciones musicales) encontramos una proporción muy baja de egresados que hayan realizado una segunda carrera.

Un dato interesante para nuestro estudio es el que relaciona la realización de otra carrera con el grado de multiactividad. Definíamos el grado de multiactividad como moderado si la principal actividad ocupaba más de un 60% y menos del 100% de su tiempo total de trabajo y era alta si la principal actividad ocupaba menos del 60% de ese tiempo. No había multiactividad si el egresado confesaba que se dedicaba a una sola tarea como trabajo principal a la que dedicaba el 100% de su tiempo. En nuestro caso, es llamativo que los poseedores de una carrera extra, destacaban por un grado de multiactividad moderada. Sin embargo, los no poseedores de esta carrera extra, eran los que, en mayor proporción, presentaban grados de multiactividad alta. Podemos verlo ilustrado en la siguiente figura que se corresponde con la tabla 7.90

Figura 4.62.

Otras carreras vs. Grado de multiactividad.



Y, si consideramos el porcentaje de ingresos procedente de la interpretación o composición, podemos ver que son los tenedores de otra carrera los que predominan en el grupo de menores ingresos procedentes de actividades interpretativas. La figura 7.83 y tabla 7.91 dejan constancia de ello, así como el ver que es muy poco frecuente ver cómo los egresados con otra carrera, tengan un porcentaje de ingresos superior al 50% en actividades relacionadas con la interpretación o composición.

En cuanto a expectativas de movilidad fuera de España para mejorar el empleo, podemos ver que los poseedores de otra carrera son los más reacios a esta movilidad, frente a las personas que no tienen esa segunda carrera que presentan mayor disponibilidad (figura 7.84 y tabla 7.92).

Y cómo última característica de estos egresados con una carrera adicional, podemos constatar a través de la figura 7.85 y tabla 7.93, que los que cuentan con una segunda carrera son los que menos interés están mostrando en buscar un nuevo trabajo. Se puede observar cierto acomodo entre los egresados que han cursado una segunda carrera y que contrasta con la actitud de búsqueda activa de trabajo de los egresados sin otra carrera.

Un dato que nos parece también interesante en este momento es constatar que los que realizaron otra carrera que estaba relacionada con la música, fueron los que en mayor proporción trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música frente a aquellos cuya segunda carrera no guardaba relación con la música y que tuvieron más difícil ese trabajo en exclusiva en el ámbito de la música (figura 7.86 y tabla 7.94). Además, estos últimos fueron los que más tasas de trabajo a tiempo parcial en el ámbito de la música mostraron. Este dato puede verse en la figura 7.87 y tabla 7.95.

Y en esta caracterización de aquellos egresados que estudiaron una segunda carrera sin relación con la música, se puede ver que presentan tasas más altas de lo que hemos denominado multiactividad que sus homólogos cuya segunda carrera está relacionada con la música y que se caracterizaban por tener muy poca multiactividad. Esto se desprende de la relación significativa entre las variables *Tipo de carrera* y *multiactividad* que quedan recogidas en la figura 7.88 y tabla 7.96.

Tras estos resultados que han ayudado a caracterizar de una forma más precisa el aspecto académico de los estudiantes, se ha realizado un análisis similar teniendo en cuenta ahora las características de empleo que hemos agrupado bajo el epígrafe bloque 2. Pasamos ahora a ver sus peculiaridades.

Bloque 2º. Empleo.

Experiencia profesional en el campo de la música antes de la obtención del título superior

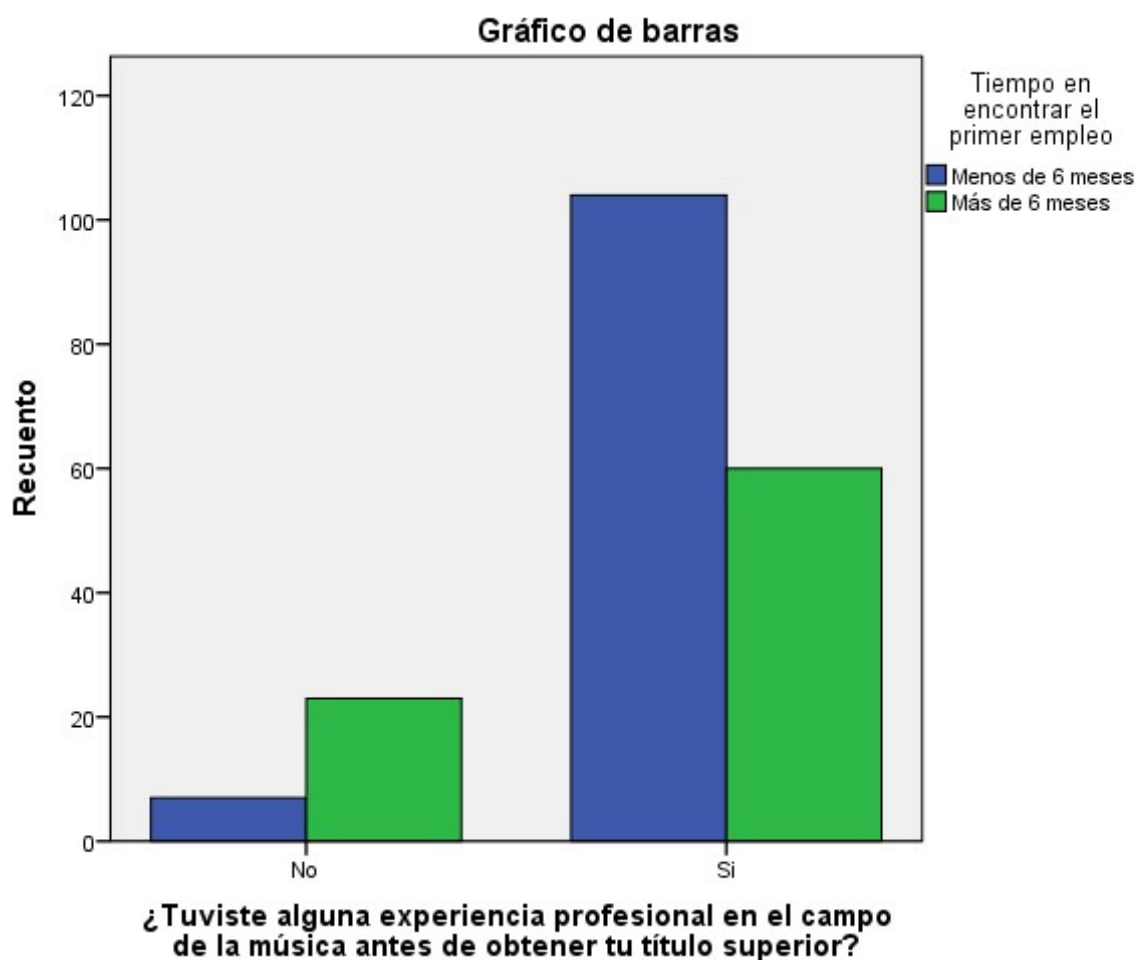
La experiencia laboral en el campo de la música es la siguiente variable de la que hemos obtenido información adicional en esta fase de análisis bivalente.

Para comenzar, recordamos que ya hemos mostrado con anterioridad (figura 7.8 y tabla 7.4) la relación significativa que hay entre el año de nacimiento y la experiencia laboral previa en el ámbito de la música. Veíamos allí que los nacidos con posterioridad a 1987 eran los que menos experiencia profesional previa en el campo de la música tenían antes de finalizar sus estudios.

Un resultado nuevo que aportamos es la relación altamente significativa y de interés que liga la experiencia laboral en el campo de la música previa a la terminación de los estudios, con el tiempo tardado en encontrar el primer empleo. Como era previsible, las personas que no tuvieron experiencia laboral previa, son los que, en mayor proporción, tardan más de seis meses en encontrar su primer empleo. Al contrario, los que tuvieron una experiencia laboral previa en el campo de la música, confiesan en mayor proporción que han obtenido su empleo antes de seis meses. Todo esto queda reflejado en la figura siguiente y en la tabla 7.97.

Figura 4.63.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.



Y otra relación altamente significativa que aportamos es la que ocurre entre la experiencia laboral previa y el trabajo en exclusiva en el ámbito de la música una vez finalizada la carrera. Podemos ver que los egresados que no tuvieron experiencia laboral previa antes de la finalización de sus estudios fueron los que en menor grado trabajaron en exclusividad en el ámbito de la música (figura 7.89 y tabla 7.98).

Y añadimos otro resultado referente a este asunto como es el que los egresados sin experiencia laboral previa son los que en mayor proporción continúan estudiando una vez finalizados el periodo de estudios que estamos considerando que llevó a la consecución del título superior de música. Este dato surge de la relación significativa entre la variable que estamos considerando y la variable trabajo al finalizar los estudios (figura 7.90 y tabla 7.99).

Para terminar este apartado, se puede ver en la figura 7.91 y tabla 7.100 la relación significativa entre la experiencia previa a la finalización de los estudios y la duración del trabajo actual. Como puede verse, los egresados que no tuvieron experiencia laboral antes de finalizar los estudios son los que, en mayor grado, o bien están desempleados, o bien tienen trabajos de duración inferior a seis meses.

Tiempo en encontrar el primer empleo

Este apartado nos proporciona una información muy valiosa respecto a cómo se integran los egresados en el mercado laboral y las características de esta integración. El análisis por medio del Test Chi Cuadrado nos va a permitir profundizar en unas cuantas de estas relaciones. Algunas de ellas que hemos tratado con anterioridad las volvemos a recordar.

Comenzamos con la de la relación significativa de la figura 7.73 y tabla 7.77, veíamos que la posesión de un máster oficial era un rasgo ligado al tiempo en encontrar el primer empleo. Así, son los que mayor titulación tienen, en este caso un máster oficial, los que más tardan en encontrar el primer empleo.

Y siguiendo esa línea de estudios de postgrado, también constatábamos anteriormente que los titulados que han realizado estudios de idiomas como postgrado son también los que más tiempo tardan en encontrar este primer empleo (figura 7.78 y tabla 7.85).

Veíamos un poco más arriba la relación entre la experiencia laboral previa a la finalización de los estudios y el tiempo en encontrar ese primer empleo. En ese análisis, los egresados que no habían tenido experiencia profesional previa, eran los que más tardaban en encontrar el primer empleo (figura 4.62 y tabla 7.97).

A partir de aquí, nos vamos a dedicar a presentar otras características que no han aparecido con anterioridad. Es el caso de relación la que guarda el tiempo en encontrar el primer empleo con la vía de acceso a este. En esta relación altamente significativa, es llamativo ver cómo los que han accedido al primer empleo a través de familiares y amigos, son los que en una alta proporción han tardado menos de seis meses en conseguirlo. Por su parte, los que han accedido a su primer empleo por medio de la

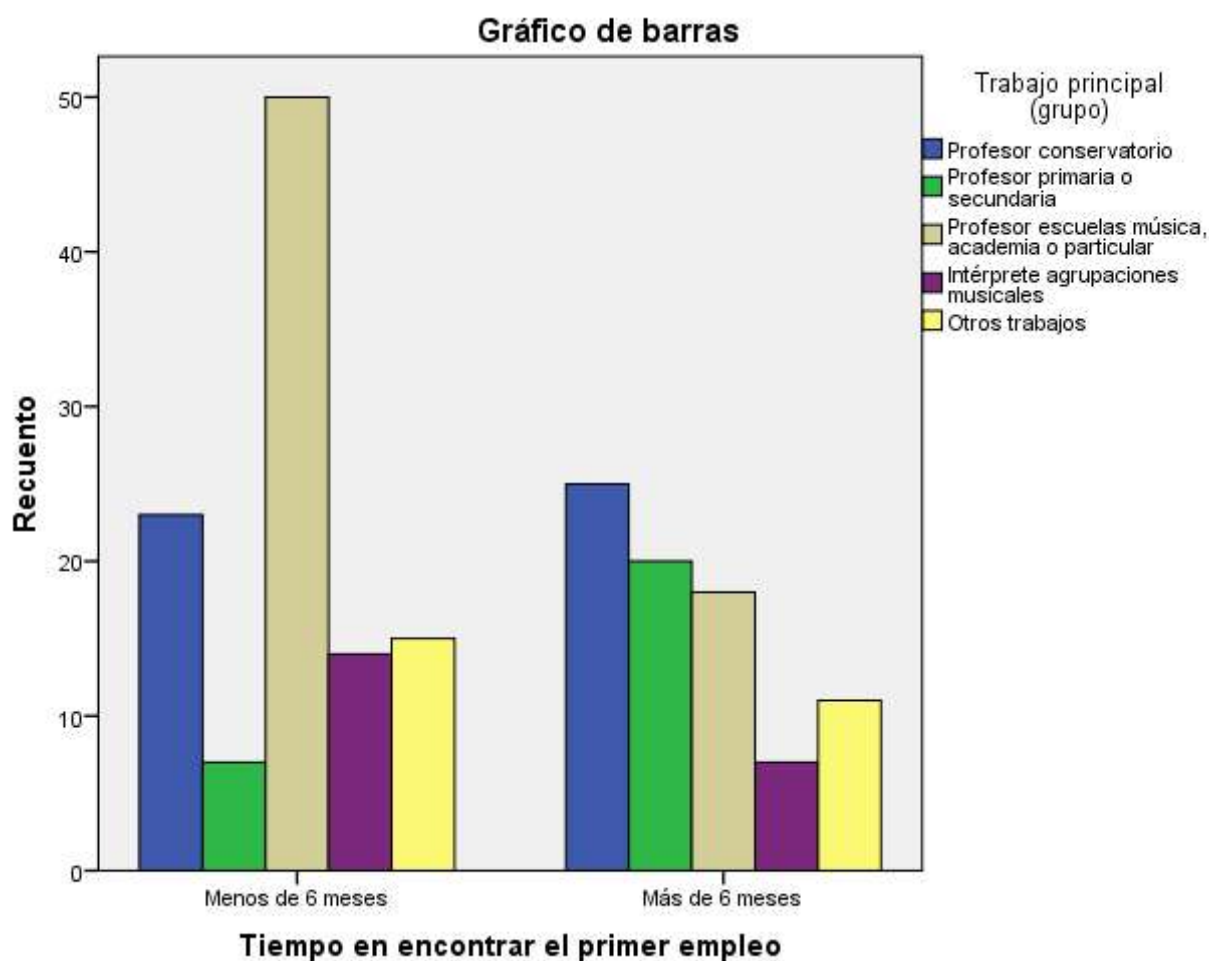
concurrancia a oposiciones son los que de forma más acusada han tardado más de seis meses en conseguirlo. Estos datos quedan patentes en la figura 7.92 y tabla 7.101.

Podemos ver también que el tiempo en encontrar el primer empleo está relacionado con el trabajo en exclusiva en el ámbito de la música. De esta forma, los que no han trabajado en exclusividad en este ámbito al acabar la carrera, son los que han tardado más tiempo en encontrar el primer empleo, o incluso, todavía no lo han obtenido. La figura 7.93 y tabla 7.102 dejan buena muestra de ello.

Y relacionado con el tiempo en encontrar el primer empleo está también el tipo de trabajo que se realiza. Se trata de una relación altamente significativa que reflejamos en la siguiente figura y que se corresponde también con la tabla 7.103

Figura 4.64.

Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Trabajo principal.



Podemos ver que dicha relación viene marcada por aspectos como que los que trabajan como profesores de conservatorio, suelen tardar más de seis meses en encontrar un primer empleo, o que los que trabajan en escuelas, academias o clases particulares, por el contrario, suelen tardar menos de seis meses en conseguirlo. Especialmente acusada es la tendencia a tardar más de seis meses en el caso de los que trabajan como profesores de primaria o secundaria.

La participación en conciertos está además ligada a este tiempo dedicado a encontrar el primer empleo. En esta relación significativa plasmada en la figura 7.94 y tabla 7.104, es llamativo el hecho de que los que han tardado más de seis meses en encontrar su primer empleo muestran porcentajes más bajos de participación en conciertos. Y también son los que han tardado menos de seis meses en encontrar su primer empleo, los que más se prodigan en participaciones altas en conciertos.

Vía de acceso al primer empleo

La vía de acceso al primer empleo ha sido también tratada en el análisis descriptivo y nos ha proporcionado información de los medios por los que se incorporan los egresados al mercado laboral. En las siguientes líneas vamos a ver qué otra información podemos obtener al cruzar esta variable con otras. Comenzamos recordando las relaciones que han aparecido hasta ahora.

En primer lugar, veíamos que esa vía de acceso estaba relacionada con el área de procedencia o nacimiento de los titulados. Así, los procedentes de Granada y provincia tenían unas mayores incidencias de acceso al primer empleo a través de familiares y amigos. Por su parte, los procedentes del resto de España y extranjero, presentaban mayores casos de acceso mediante la autobúsqueda y el autoempleo, y muy pocos casos de acceso por medio de oposiciones (figura 7.28 y tabla 7.27).

Y también obteníamos unos datos similares respecto al área de residencia actual. De nuevo era a través de familiares y amigos, una de las formas más asociadas a los residentes en Granada y provincia y el autoempleo o la autobúsqueda eran por su parte, las vías más asociadas a los residentes en el resto de España y el extranjero. Se

destacaba de nuevo la poca frecuencia de acceso al primer empleo a través de oposiciones a los residentes de fuera de Andalucía (resto de España y extranjero) y también la muy poca incidencia en este último grupo de la vía de acceso por medio de familiares y amigos. Los residentes del resto de Andalucía presentaban unas muy altas incidencias de acceso a través de las oposiciones (figura 7.34 y tabla 7.33).

El idioma también guardaba relación con la vía de acceso al primer empleo. Veíamos en la figura 7.68 y tabla 7.72 que los que accedían al primer empleo mediante la autobúqueda o el autoempleo presentaban mayor porcentaje del esperado en niveles altos de inglés como C1 y C2 y más bajos en los restantes. Por su parte, los que accedían mediante oposiciones tenían una incidencia más destacada del nivel B2, y los que lo hacían a través de familiares y amigos, destacaban por sus más bajos niveles de inglés (A1, A2 o B1).

Los estudios de postgrado guardaban también relaciones significativas con la vía de acceso. Es el caso del máster oficial cuya posesión caracterizaba ante todo al grupo de egresados que accedían al empleo por medio de oposiciones y que era especialmente poco frecuente entre los que accedían al empleo gracias a familiares y amigos (figura 4.59 y tabla 7.78).

Y de igual forma, el haber cursado otras carreras también estaba relacionado con la vía de acceso al primer empleo, de forma que eran los poseedores de otras carreras los que en mayor grado accedían al empleo por medio de oposiciones (figura 7.81 y tabla 7.88).

La última relación de las estudiadas con anterioridad caracterizaba nuestra población en relación al tiempo en encontrar al primer empleo. Aquí era de destacar que los que accedían por medio de familiares y amigos lo hacían en poco, mientras que los que accedían por medio de oposiciones, presentaban unos mayores porcentajes de tiempo superior a los seis meses (figura 7.92 y tabla 7.101).

A partir de aquí vamos a considerar otras relaciones que no han aparecido con anterioridad y que tienen como objeto de estudio esa vía de acceso al primer empleo.

Comenzamos con el trabajo a tiempo parcial en el ámbito de la música. Un trabajo parcial en el ámbito de la música es más característico entre las personas que accedieron

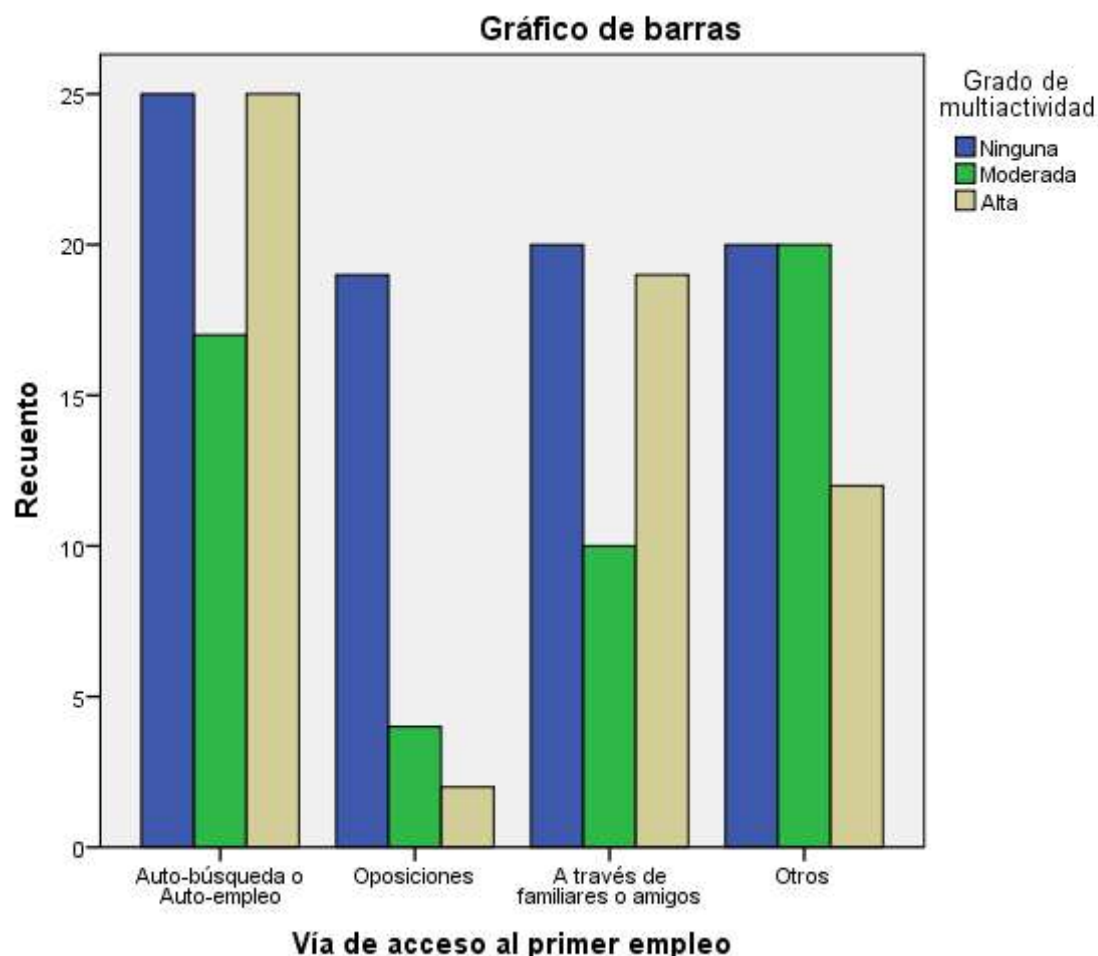
a su empleo a través de familiares y amigos, y es poco frecuente entre los que accedieron a través de oposiciones como puede verse en figura 7.96 y tabla 7.105.

Además, hemos encontrado en nuestros resultados una relación altamente significativa que nos da información a este respecto y es la que conecta la vía de acceso al empleo con el trabajo principal como queda reflejada en la figura 7.97 y tabla 7.106. Es obvio que la vía de acceso al primer empleo de los que trabajan como profesores de conservatorio sea mediante oposiciones. Sin embargo, este acceso que debería ser también evidente en el caso de los que trabajan como profesores de primaria o secundaria, no lo es así y estos accesos aparecen de forma independiente, desligados de esta vía de acceso. En el caso de los profesores de academia, escuelas de música o particulares en las que está muy marcada la relación con el acceso ya sea a través de familiares y amigos o bien, por medio de la autobúsqueda o el autoempleo. En el caso de los que se dedican a la interpretación, una mayor incidencia aparece en el epígrafe de “otros” y apenas tiene incidencia en los apartados de autobúsqueda o autoempleo, oposiciones o a través de familiares y amigos.

Un dato que creemos que es también muy interesante en nuestro estudio aparece al ver cómo está relacionado de forma altamente significativa la vía de acceso al empleo con el grado de multiactividad. En nuestro caso, el acceso a través de oposiciones estaba asociado a la inexistencia de multiactividad. Otras vías de acceso no contempladas presentaban una multiactividad moderada. Los más altos grados de multiactividad los encontrábamos en los grupos de estudiantes que han accedido al empleo por medio de la autobúsqueda o autoempleo, o bien a través de familiares y amigos. Esta relación que también aparece en la tabla 7.107, queda patente en la figura que mostramos a continuación

Figura 4.65.

Vía de acceso al primer empleo vs. Grado de multiactividad.



Hemos encontrado también relación entre la retribución de la totalidad de ocupaciones y la vía de acceso al primer empleo. Ese dato queda reflejado en la figura 7.98 y tabla 7.108 donde constatamos cómo la franja de sueldo más alta está ligada a la vía de acceso al empleo por medio de oposiciones. Por el contrario, la franja de ingresos menores está ligada a la vía de acceso al empleo a través de familiares y amigos. En un punto intermedio un salario comprendido entre una y dos veces el SMI, está muy ligado al grupo de personas que han accedido al mercado laboral mediante la autobúsqueda o el autoempleo.

Para terminar este apartado, vemos cómo se relaciona esta vía de acceso al empleo con el sentir que muestran los individuos de nuestra muestra frente a aceptar la movilidad

fuera de España como forma de mejorar el empleo. Esta relación se puede ver en la figura 7.99 y tabla 7.109. Aquí lo llamativo es ver cómo los que acceden al empleo por medio de las oposiciones son los más reacios a la movilidad por el extranjero. Más a favor de la movilidad por el extranjero están los que acceden al mercado laboral mediante la autobúsqueda o el autoempleo.

Trabajo al acabar la carrera

Este apartado es especialmente valioso en nuestro estudio. Queremos ver cómo se relaciona esta variable con el resto de variables y qué información relevante podemos obtener derivada de esta comparación. Para comenzar, vamos a considerar primeramente las relaciones en las que aparecían las personas que confesaron trabajar exclusivamente en el ámbito de la música, de las que ya hemos visto con anterioridad. La primera de ellas es la que relaciona ese trabajo en exclusiva en el ámbito de la música con el año de nacimiento. En la figura 7.9 y tabla 7.5 veíamos una mayor proporción de respuestas en este sentido entre los nacidos con anterioridad a 1987 que entre los que han nacido en fechas posteriores a 1987. Es decir, son los alumnos de más edad los que en mayor número han trabajado en exclusiva en el ámbito de la música.

Similar a esta, es la relación que resume la figura 7.41 y tabla 7.41, entre el trabajo en exclusiva en el ámbito de la música y el plan de estudios. Como era de esperar, esa relación casi directa entre edad y plan de estudios, se ve reflejada aquí en el sentido de que son los alumnos del plan LOGSE (el más antiguo) los que en mayor medida confiesan haber trabajado en exclusiva en el ámbito de la música.

También veíamos (figura 7.86 y tabla 7.94) que los egresados que realizan otra carrera que guardaba relación con la música, presentaban unas mayores tasas de trabajo en exclusiva en el ámbito de la música.

Junto a la anterior, veíamos que los egresados que tuvieron experiencia laboral previa a la finalización de sus estudios y que además estaba relacionada con el mundo de la música, tenían mayores tasas de trabajo en exclusiva en el ámbito de la música, como queda reflejado en la figura 7.89 y tabla 7.98.

Una última relación que analizábamos, ligaba el tiempo en encontrar el primer empleo con este trabajo en exclusiva en el ámbito de la música. Esto quedaba reflejado en la figura 7.93 y tabla 7.102 donde veíamos que destacaban las mayores proporciones de individuos que tardaban menos de seis meses en encontrar su primer empleo y que trabajaban en exclusiva en el ámbito de la música.

A partir de ahí presentamos nuevas relaciones que no han sido tratadas con anterioridad. Es el caso de la relación altamente significativa entre trabajo en exclusiva en el ámbito de la música y duración del empleo actual. Como se puede comprobar en la figura 7.100 y tabla 7.110, son los que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música los que presentaron mayores duraciones en el empleo actual.

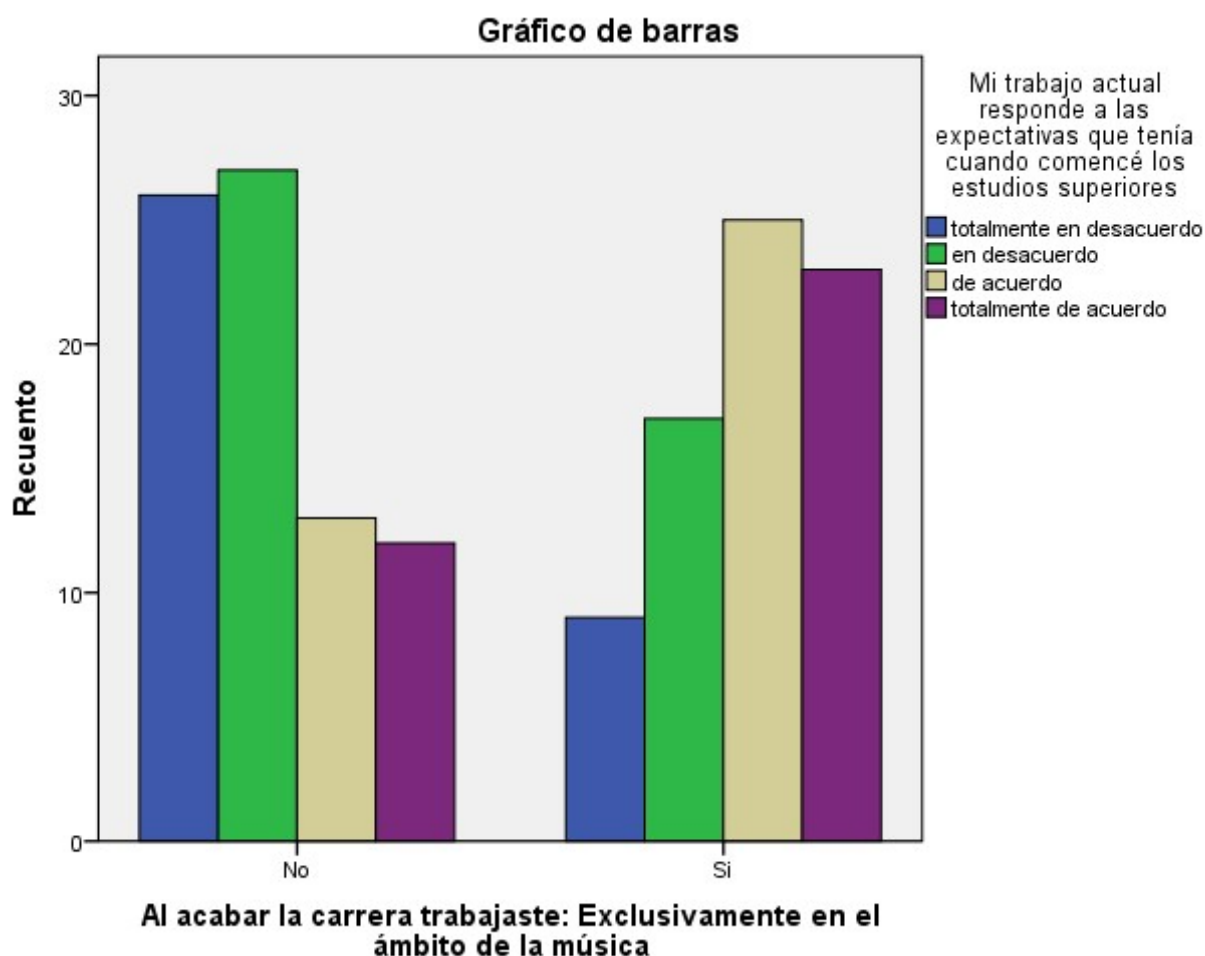
Y otra relación significativa a considerar es la que se muestra en la figura 7.101 y tabla 7.111 con referencia a la retribución mensual del conjunto de ocupaciones. En dicha figura se puede ver que son los que trabajaron en exclusividad en el ámbito de la música los que muestran una ligeramente mayor proporción en los sueldos altos. En este punto podemos ver que hay una mayor cantidad de lo esperado de individuos que prefieren no contestar a esta pregunta dentro del grupo de los que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música.

Otro dato de interés respecto a los que trabajaron en exclusividad en el ámbito de la música es constatar cómo son estos individuos los que intervienen en mayor cantidad de conciertos frente a los que no trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música, que destacan por ser los que en mayor proporción reconocen no participar en conciertos o que lo hacen en pequeño número. Esto queda patente en la figura 7.102 y tabla 7.112.

Es también un resultado de interés el comprobar que el trabajo en exclusiva en el ámbito de la música está ligado a diversas expectativas de los egresados. Una de ellas es la referente a las expectativas de empleo al comenzar los estudios superiores. En la figura siguiente, que se corresponde con la tabla 7.113 podemos ver cómo los que trabajaron en exclusividad en el ámbito de la música son los que en mayor grado están de acuerdo con la afirmación de que mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía al comenzar los estudios. En el otro lado están los que no trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música los que más en contra han respondido a esta afirmación.

Figura 4.66.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.



Y también constatamos al respecto la percepción sobre la idoneidad de la cualificación para el trabajo actual que desempeñan que es mucho mejor percibida por los egresados que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música frente a los que no lo hicieron (figura 7.103 y tabla 7.114).

Respecto a la expectativa por la que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo que tenga que ver con la música, son de nuevo los que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música los que en mayor grado contestan afirmativamente frente al grupo de los que no lo hicieron y que son mucho más negativos (figura 7.104 y tabla 7.115).

En lo que sí va a haber un mayor grado de acuerdo entre los que reconocen no haber trabajado en exclusiva el ámbito de la música, va a ser en la afirmación de que aceptarían un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable, como puede verse en la relación significativa recogida en la figura 7.105 y tabla 7.116.

Es también una característica propia de este último grupo el coincidir en mayor grado con la afirmación de que estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo (figura 7.106 y tabla 7.117).

Por su parte, cuando analizamos las características de los egresados que han contestado que trabajaron a tiempo parcial en el ámbito de la música podemos ver otros rasgos de interés.

El primero, como ya se vio en la figura 7.62 y tabla 7.65, es que son este grupo de alumnos que trabajó a tiempo parcial, los que más echan en falta asignaturas que trabajen los diferentes estilos.

Un segundo rasgo que también hemos visto, es el comprobar cómo este grupo que reconoce haber trabajado a tiempo parcial en el ámbito de la música se caracteriza por tener tasas más altas de otras carreras no relacionadas con la música (figura 7.87 y tabla 7.95)

También pudimos ver que la vía de acceso al primer empleo guardaba una relación significativa con el hecho de trabajar a tiempo parcial en el ámbito de la música (figura 7.96 y tabla 7.105). En este caso, los titulados que reconocían trabajar a tiempo parcial en dicho ámbito eran los que mayor número de casos presentaban de acceso por medio de la autobúsqueda y autoempleo o a través de familiares y amigos.

Como una nueva relación hasta ahora no estudiada, sacamos a la luz la reflejada en la figura 7.107 y tabla 7.118. En ella podemos constatar cómo los que trabajaron a tiempo parcial en el ámbito de la música, son los que reconocen en su mayor grado, tasas altas de multiactividad.

Continuando con este análisis, llegamos a un tercer grupo de estudiantes que declaran que se dedicaron a preparar oposiciones tras finalizar sus estudios. A continuación, pasamos a ver algunas de sus características.

La primera de ellas tiene que ver con el área de nacimiento o procedencia. Así, en la figura 7.29 y tabla 7.28, veíamos cómo el grupo de alumnos que se dedicó a preparar oposiciones era el que en mayor grado provenía del resto de provincias de Andalucía diferentes a la de Granada. Y, atendiendo al lugar de residencia actual, se ha podido evidenciar según consta en la figura 7.35 y tabla 7.34, que eran los residentes en el extranjero los que menos interés tenían en preparar oposiciones al finalizar los estudios.

Y también daban muestras de tener poco interés en preparar oposiciones tras finalizar sus estudios los que habían disfrutado una beca ERASMUS (figura 7.57 y tabla 7.60).

Junto a estas relaciones ya analizadas con anterioridad pasamos a ver unas relaciones nuevas que todavía no habíamos tenido en cuenta.

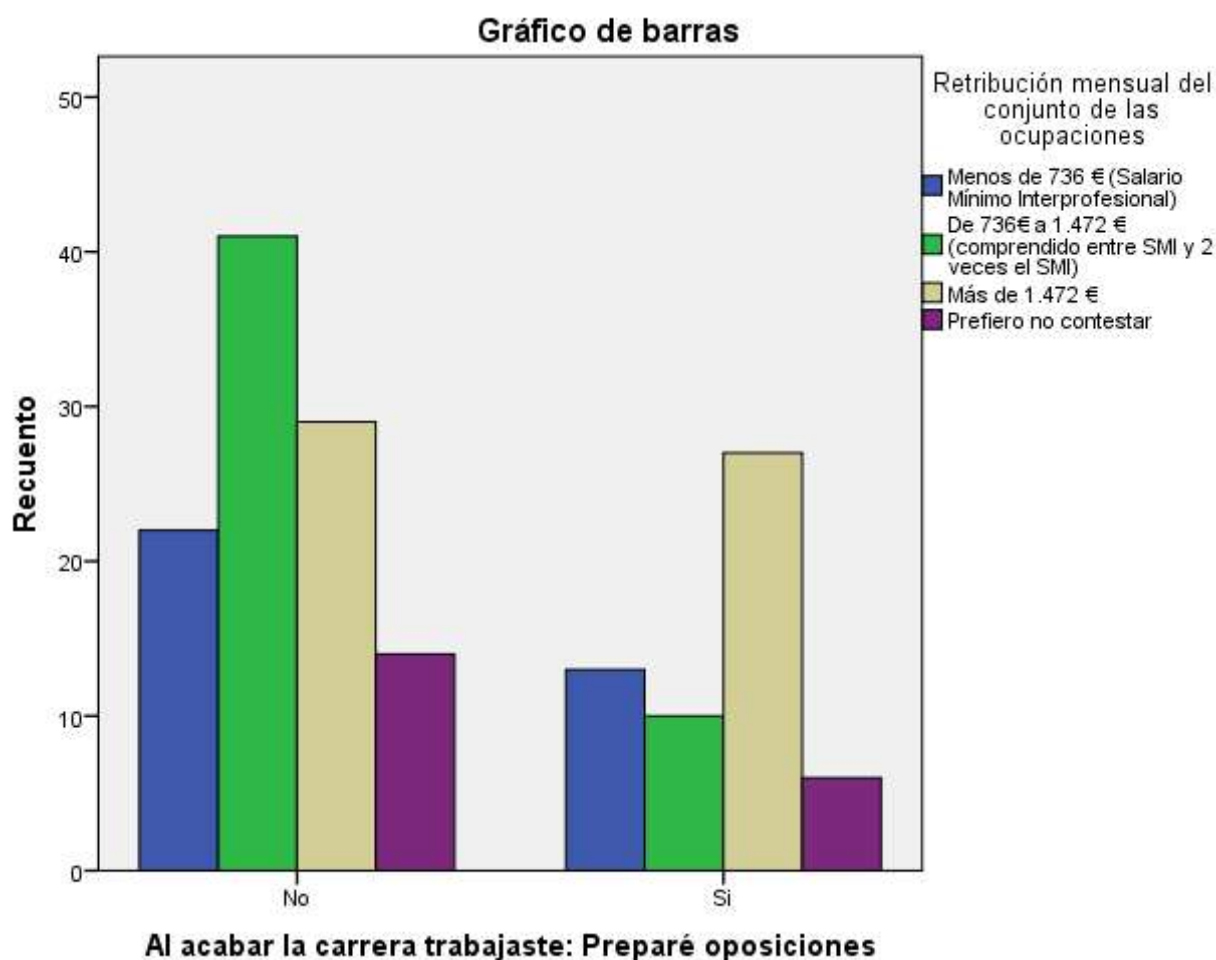
La primera de ellas nos liga la preparación de oposiciones tras los estudios, con el trabajo principal de los egresados. Es una relación que parece tener mucho sentido ya que son los que han preparado oposiciones tras finalizar sus estudios los que en un mayor grado trabajan como profesores en la enseñanza pública, ya sea como profesores de conservatorio, profesores de primaria o de secundaria como se puede ver en la figura 7.108 y tabla 7.119.

Y también un resultado que vemos que guarda relación con el anterior es constatar cómo aquellos egresados que han preparado oposiciones son los que muestran en una mayor proporción un grado cero (o ninguna) multiactividad, como podemos ver en la figura 7.109 y tabla 7.120.

Otro resultado que pasamos ahora a mostrar también creemos que era previsible. Se trata de la relación que liga el interés por la preparación de oposiciones y la retribución del conjunto de ocupaciones. En la relación significativa de la figura que mostramos a continuación y en la tabla 7.121, podemos ver que este grupo de egresados es el que obtiene porcentajes más altos entre los sueldos más altos.

Figura 4.67.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.



En cuanto a lo que respecta sobre las expectativas de movilidad por el extranjero, es una opción rotundamente descartada entre los que preparan oposiciones como puede verse en la figura 7.110 y tabla 7.122.

Para terminar con este apartado, hemos considerado al grupo de titulados que confesó continuar estudiando tras la finalización de sus estudios superiores. Mostramos a continuación algunos resultados al respecto.

El primero tiene que ver con la edad de los egresados. Son los más jóvenes (los nacidos antes de 1987) los que contestaron en mayor proporción a esta afirmación, como puede verse en la figura 7.10 y tabla 7.6.

Una segunda relación significativa es la que recogemos en la figura 7.74 y tabla 7.80, en la que relaciona significativamente el hecho de continuar estudiando tras finalizar la carrera con la realización de máster oficial como postgrado. Como era de esperar, los que realizaron máster como postgrado presentaron mayores proporciones de respuesta a la afirmación de que continuaron estudiando.

Y como un último resultado que ya vimos con anterioridad a este respecto, nos encontramos la relación significativa contemplada en la figura 7.90 y tabla 7.99. En ella podemos ver cómo las personas que reconocieron que continuaron estudiando fueron en un mayor grado aquellas que confesaron que no tuvieron experiencia laboral en el campo de la música antes de finalizar sus estudios.

Un resultado que no hemos mostrado hasta ahora da cuenta de la relación que conecta el continuar estudiando con la duración del primer empleo actual. En la figura 7.111 y tabla 7.123 vemos cómo los que confesaban que seguían estudiando, eran los individuos que en mayor grado, o bien estaban desempleados, o bien llevaban menos tiempo trabajando que el resto.

Para concluir con este grupo de resultados mostramos dos relaciones significativas que tienen como protagonista ciertas expectativas de los estudiantes. La primera de ellas hace referencia a la percepción de que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar un trabajo directamente relacionado con la música, en la que los egresados que han confesado que siguen estudiando son los que en mayor grado están de acuerdo con dicha afirmación. Este resultado lo podemos ver en la figura 7.112 y tabla 7.124. Y en la segunda, se pone de manifiesto cómo aquellos titulados que continuaron estudiando son los que en mayor medida contemplan la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar el empleo. Esta relación altamente significativa queda patente en la figura 7.113 y tabla 7.125.

Trabajo principal

El trabajo principal es uno de los datos que más nos interesa en este estudio. Queremos ver qué otra información podemos obtener de esta variable que nos permita completar la que dimos al respecto en el apartado de estadística descriptiva y que ayude a

caracterizar con más detalle los diferentes trabajos al considerar su relación con otras variables.

Comenzamos con relaciones ya tratadas y la primera de ellas nos liga la edad con el tipo de trabajo. En la división que hemos hecho entre los nacidos antes y después de 1987, podemos ver que el grupo de alumnos de mayor edad confiesa en mayor medida trabajar como profesores de conservatorio. Los nacidos después de esa fecha destacan por una mayor incidencia en trabajos como profesores de escuelas de música, academias y clases particulares (figura 4.51 y tabla 7.7).

También relacionábamos los trabajos con el área de residencia. Así, los residentes en Granada y provincia tenían un alto porcentaje de trabajos como profesores de escuelas de música, academias y clases particulares y un muy bajo porcentaje en trabajos como intérprete o integrante de agrupaciones musicales. Por su parte, observamos una mayor incidencia de profesores de conservatorio entre los residentes en las localidades del resto de Andalucía. Y era característico de los residentes en el resto de España y extranjero una mayor tasa de individuos que trabajan como intérpretes o miembros de agrupaciones musicales al igual que ocurre con el grupo de otros trabajos (figura 4.53 y tabla 7.35).

Hemos podido comprobar que el plan de estudios está ligado al tipo de trabajo. En concreto, los alumnos del plan de estudios LOGSE son los que mayor proporción presentan de profesores de conservatorio y los alumnos del plan LOE lo hacen a su vez en trabajos como profesores de escuelas de música, academia o clases particulares y como intérpretes, solistas o miembros de agrupaciones. Este resultado queda reflejado en la figura 7.42 y tabla 7.42.

Siguiendo este recorrido nos encontramos con la figura 4.56 y tabla 7.50 que ya pudimos ver y que era una de las relaciones más interesantes que habíamos mostrado. En concreto es la que muestra la relación significativa entre trabajo principal y el grupo instrumental. Veíamos que lo más llamativo en esta relación era comprobar que los que se dedicaban como trabajo principal a la interpretación eran los instrumentistas de banda o sinfónicos y que este trabajo era mucho más difícil observarlo entre los intérpretes considerados como solistas (piano, guitarra o canto).

Otro rasgo que nos ayudaba a caracterizar el empleo principal era el nivel de inglés. En la figura 7.69 y tabla 7.74 constatábamos los resultados más llamativos como la mayor proporción de niveles A1 o A2 entre los profesores de conservatorio o la de B1, C1 o C2 entre los profesores de primaria y secundaria.

El tipo de trabajo principal guardaba además relación con la posesión del título de máster oficial. En este caso eran estos títulos más habituales de lo normal estos títulos entre los que trabajaban como profesores de conservatorio, como puede verse en la figura 4.60 y tabla 7.80.

Y muy ligado a la posesión del título de máster estaba la de algún tipo de título de estudios de postgrado en idiomas. Esto se va a traducir también en la relación con el trabajo principal que queda patente en la figura 7.80 y tabla 7.87. Son los que realizan este tipo de estudios los que en más ocasiones los vemos como profesores de conservatorio, primaria o secundaria.

En otra relación que mostrábamos anteriormente la posesión de otras carreras estaba también relacionada con el trabajo principal, como se puede ver en la figura 7.82 y tabla 7.89. Se puede ver cómo los egresados que poseen otra carrera muestran una mayor incidencia en trabajos como profesores de primaria o secundaria.

De igual forma, se pudo ver que el tiempo en encontrar el primer empleo estaba relacionado con el trabajo principal. Veíamos en la figura 7.94 y tabla 7.103 que el menor tiempo de acceso al mercado laboral (menos de seis meses) era más propio de trabajos como profesores de escuelas de música, academias o clases particulares. Por otro lado, un trabajo con un acceso más tardío (superior a seis meses) era más característico de profesores de conservatorio y especialmente de los profesores de primaria y secundaria.

También pudimos constatar cómo el trabajo principal estaba relacionado significativamente con la vía de acceso al primer empleo (figura 7.97 y tabla 7.106). Las conexiones que hacían que esa relación fuese significativa eran las que mostraban cómo el acceso más natural a profesor de conservatorio era por medio de oposiciones o cómo el acceso a profesor de escuela de música, academia o clases particulares era o bien a través de familiares y amigos, o bien por medio de la autobúsqueda y el autoempleo. En

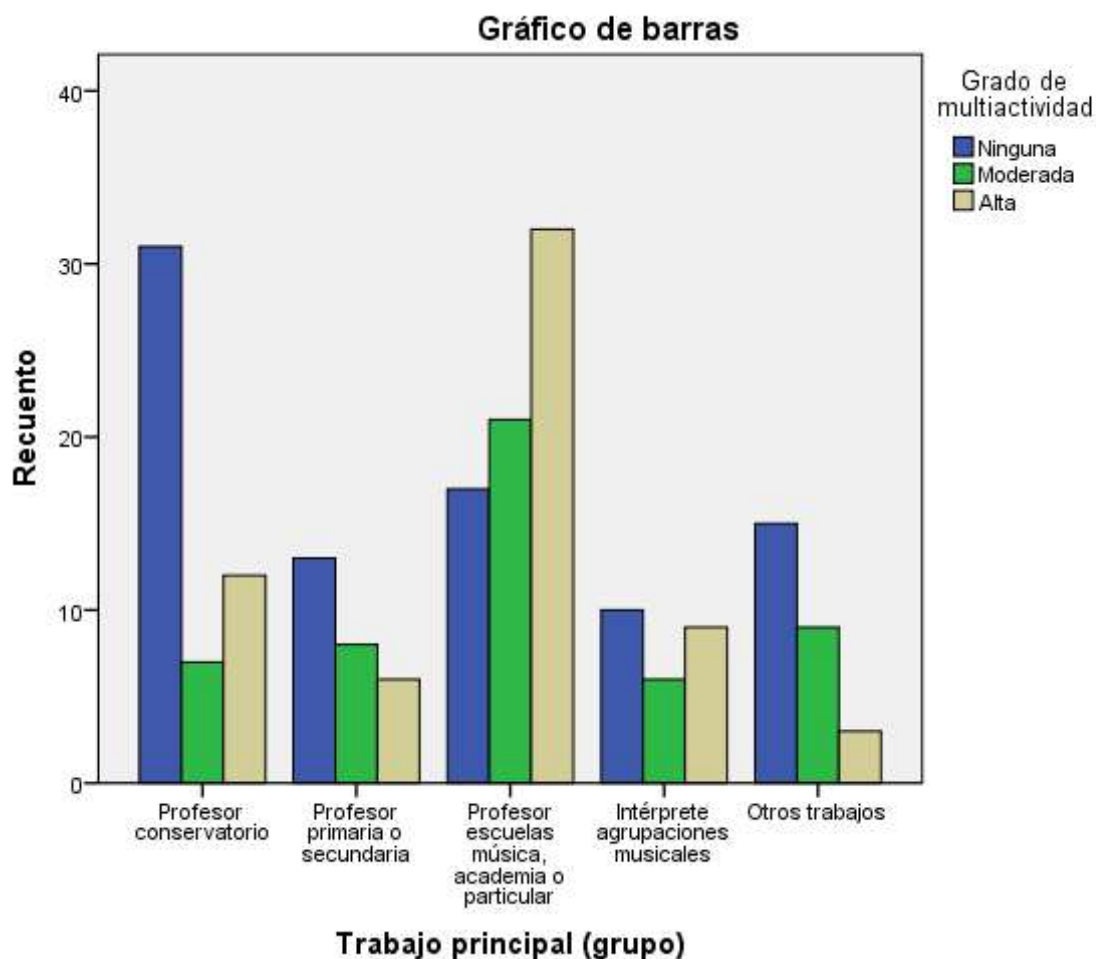
el caso de los que trabajaban como intérpretes, la vía de acceso más llamativa que indicaban los egresados era la de “otros”.

La última de las relaciones que analizamos anteriormente en referencia al tipo de trabajo es la que protagonizan los alumnos que tras finalizar sus estudios confesaron que se dedicaron a preparar oposiciones. En la figura 7.108 y tabla 7.119 se muestra que ese grupo de alumnos, como era de esperar, trabajó en mayor grado como profesores de la enseñanza pública.

A partir de este momento, las relaciones que mostramos no se han tratado con anterioridad.

La primera de estas nuevas relaciones tiene que ver con la multiactividad. En concreto, hablamos de una relación altamente significativa en la que lo más llamativo es ver cómo los profesores de conservatorio son los que menos multiactividad presentan. Son los profesores de escuelas de música, academias y clases particulares los que presentan un grado alto de multiactividad mayor del esperado. Esto se puede ver en la siguiente figura y a través de la tabla 7.126.

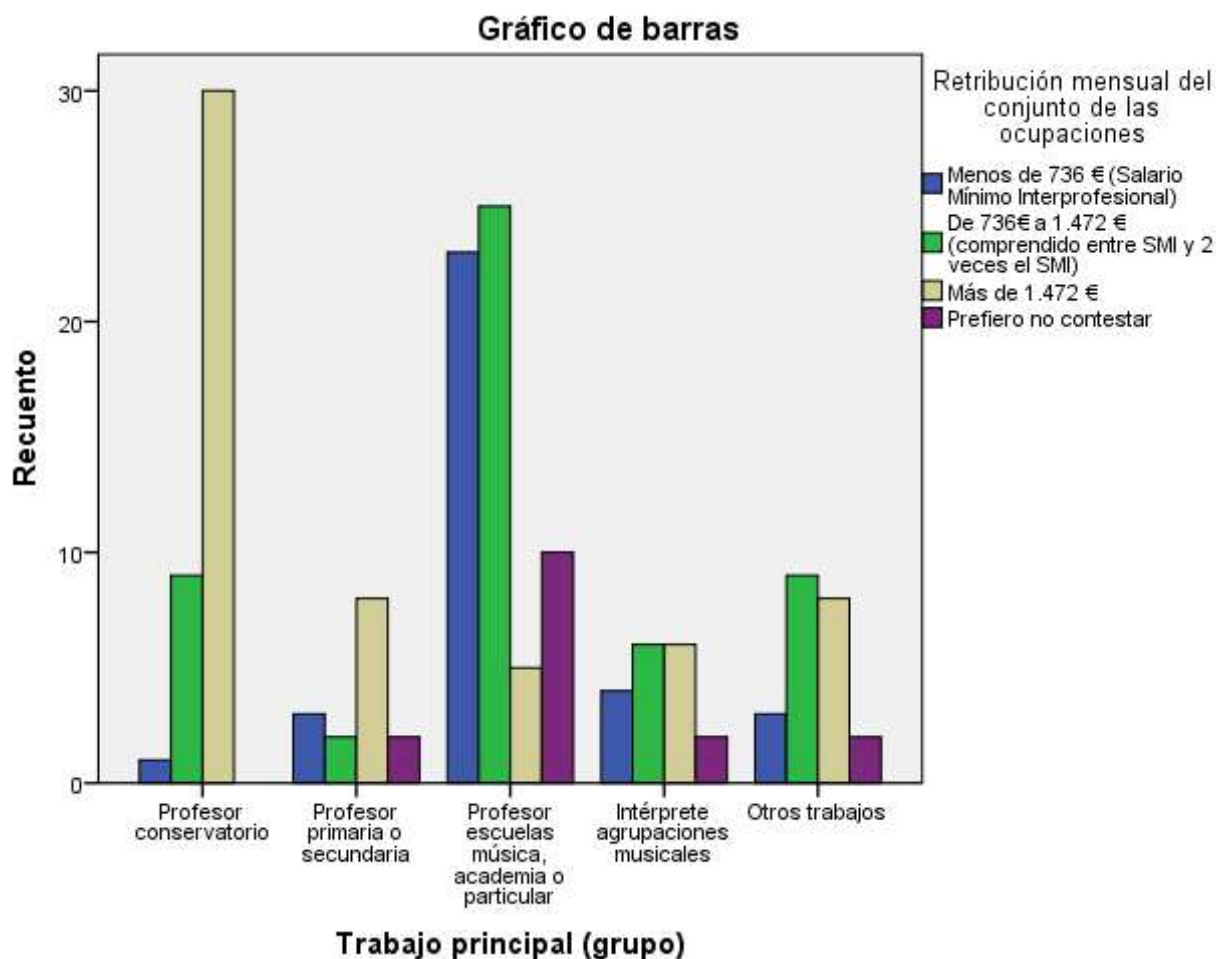
Figura 4.68.
Trabajo principal vs. Grado de multiactividad.



Y otro resultado que hemos hallado y que es muy interesante para nuestro estudio es ver cómo se relacionan los ingresos con el tipo de trabajo. La relación altamente significativa que aparece en la figura que a continuación presentamos y que también se recoge en la tabla 7.127 nos señala cómo los profesores de la enseñanza pública (conservatorios, primaria y secundaria) son los que en mayor proporción se mueven por el grupo de los sueldos altos. Y, por el contrario, los que más destacan por los sueldos medios y especialmente bajos son los que trabajan como profesores de escuelas de música, academias y clases particulares. Además, son también los que en mayor grado prefieren no contestar a esa pregunta.

Figura 4.69.

Trabajo principal vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.



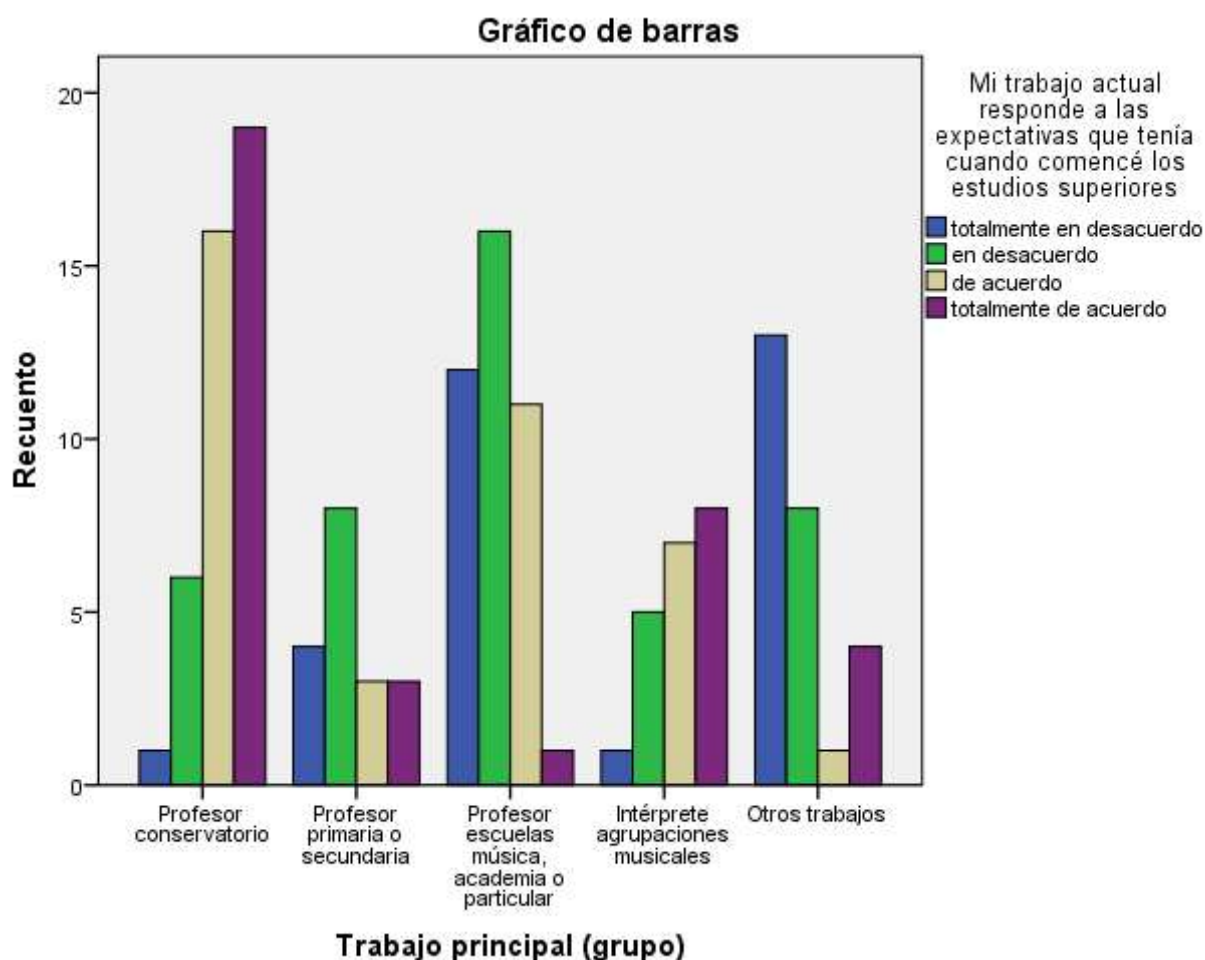
No menos interesante creemos que es el siguiente resultado que muestra cómo se relaciona la participación en conciertos con el trabajo principal. Podemos ver la relación altamente significativa de la figura 7.114 y tabla 7.128 que nos ilustra esta actividad concertística. Los que en gran proporción no participan en conciertos, son los que están agrupados en la categoría de otros trabajos. De 1 a 5 conciertos al año, es la característica más propia de los profesores de escuelas de música, academias y clases particulares. Entre 5 y 10 conciertos al año, es la característica de los que se dedican a la profesión de profesor de conservatorio de música. Y como cabía esperar, el grupo de los que trabajan como intérpretes son los que en mayor proporción ofrecen más de 10 conciertos al año.

Los últimos resultados que mostramos en relación al tipo de trabajo son tres relaciones que recogen el sentir de los trabajadores de las diferentes profesiones en varios aspectos.

La primera de ellas es muy interesante porque nos permite apreciar cómo se han visto cumplidas las expectativas de los egresados en función del trabajo que actualmente desempeñan. De esta manera, los que más en desacuerdo están con el cumplimiento de las expectativas de su trabajo actual frente al que pensaban al comenzar los estudios, son los que se dedican a ser profesores de academias, escuelas de música o clases particulares. Esto último sucede de forma similar, aunque en menor grado entre los profesores de primaria y secundaria. En el grupo que está de acuerdo o muy de acuerdo con que el trabajo actual responde a las expectativas, destacan los profesores de conservatorio. Y, por último, un alto grado de satisfacción con el cumplimiento de las expectativas es propio del grupo de intérpretes. La tabla 7.129 recoge estos datos y la figura que sigue lo muestra gráficamente

Figura 4.70.

Trabajo principal vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.



La segunda relación referente a expectativas es la que toma en consideración la movilidad por el extranjero (figura 7.115 y tabla 7.130). En este caso vemos que las respuestas forman también una relación altamente significativa con respecto al trabajo principal. Los más reacios a salir al extranjero son los profesores de la enseñanza pública y son más proclives los intérpretes y los egresados incluidos en el grupo de “otros trabajos”.

Para terminar este apartado, queremos también destacar el resultado que relaciona el tipo de trabajo que desempeñan los egresados con la pregunta de si están buscando activamente trabajo. En la relación altamente significativa que se recoge en la figura 7.115 y tabla 7.131 se puede ver que los que en mayor grado están buscando activamente trabajo son los profesores de escuelas de música, academias y clases

particulares junto al grupo de intérpretes. En el lado contrario se encuentran los profesores de conservatorio y los de primaria y secundaria.

Régimen laboral

Muy ligado al apartado anterior hemos seguido aportando resultados que nos permitan entender mejor la integración laboral de los titulados. De esta forma, tenemos el régimen laboral que nos da información muy valiosa del tipo y condiciones de trabajo de nuestros egresados. Como en los apartados anteriores, comenzamos con las relaciones que ya han aparecido.

La primera es la que aparece en la figura 7.11 y tabla 7.8 respecto a la edad. En esta relación altamente significativa destaca que entre los alumnos mayores es donde más tasas de funcionarios encontramos. En el caso de los alumnos más jóvenes, encontramos más casos de individuos con regímenes de contratado, o bien, sin contrato alguno. Y resultados similares mostrábamos cuando considerábamos el plan de estudios, por esa relación directa con la edad (figura 7.43 y tabla 7.43).

Otra relación ya estudiada altamente significativa es la que toma en consideración el régimen laboral el máster oficial como estudios de postgrado. En la figura 7.75 y tabla 7.81 podemos constatar cómo los que tienen la titulación oficial de máster presentan una incidencia mayor de la esperada en las categorías de funcionario de carrera, interino o personal laboral y también en el de becario. Por su parte, los que no tienen un título de máster oficial alcanzan mayores tasas de incidencia en el grupo de contratados.

Y como una relación que no ha aparecido hasta ahora nos encontramos con la que se recoge en la figura 7.117 y tabla 7.132, también altamente significativa, entre el régimen laboral y el grado de multiactividad. Podemos observar que el mayor número de casos con ninguna multiactividad son propios de las personas con regímenes laborales de funcionario de carrera, interinos y laborales. Una multiactividad alta es frecuente entre los contratados y las personas sin ningún tipo de contrato.

Grado de multiactividad

Por medio de esta variable se pretende ver cuántos trabajos diversos realizan al mismo tiempo los integrantes de nuestra muestra. De nuevo pasamos a ver qué información hemos obtenido con anterioridad del cruce de variables en referencia al grado de multiactividad. Son varias las relaciones que han aparecido.

Para comenzar, lo hacemos considerando la variable edad, relación que aparece en la figura 7.12 y tabla 7.9. En ella se puede observar cómo los integrantes de mayor edad de la muestra son las que menos multiactividad presentan y los más jóvenes, los que más altos grados alcanzan.

De nuevo estos resultados son extrapolables cuando consideramos el plan de estudios como ocurría en casos parecidos (figura 4.54 y tabla 7.44).

Un dato que nos puede dar información de interés es el ver cómo la mayoría de los egresados que echan en falta asignaturas relacionadas con la pedagogía, son los que presentan ninguna multiactividad (figura 7.58 y tabla 7.61).

Y ya hemos visto un poco más atrás cómo una multiactividad moderada es característica de las personas que han estudiado otras carreras (figura 4.62 y tabla 7.90) o cómo las carreras directamente relacionadas con la música no presentan ninguna multiactividad (figura 7.88 y tabla 7.96).

La vía de acceso al primer empleo es otra variable ya considerada anteriormente que guarda una relación altamente significativa con el grado de multiactividad (figura 4.64 y tabla 7.107) de tal forma que los egresados que han accedido al mercado laboral por medio de oposiciones son los que en mayor grado no presentan ninguna multiactividad. Una multiactividad moderada es la que en mayor grado presentan los que se han incorporado al mercado laboral por otros medios no contemplados en las opciones de la pregunta. Por último, una multiactividad elevada es propia de las personas que han accedido al mercado laboral mediante la autobúsqueda o autoempleo y también a través de familiares y amigos.

Relacionado también con la multiactividad está el grupo de personas que, tras finalizar sus estudios, confiesan que se dedicaron a preparar oposiciones. En el caso de este grupo, la multiactividad es nula para una gran mayoría (figura 7.109 y tabla 7.120).

Y en la figura 4.68 y tabla 7.126 podemos ver una interesante relación altamente significativa entre multiactividad y trabajo principal. Como ya dijimos con anterioridad, una nula multiactividad es característica de los profesores de conservatorio y una multiactividad alta va a ser propia de los profesores de escuelas de música, academias o clases particulares.

Asociado al trabajo principal está el régimen laboral que va a caracterizar también el grado de multiactividad (figura 7.117 y tabla 7.132). Son los funcionarios e interinos los que en mayor proporción no presentan ninguna multiactividad. Una multiactividad alta es característica de los regímenes de contratado y de los de sin ningún tipo de contrato.

Y a partir de aquí es cuando vamos a presentar un par de resultados no analizados hasta ahora. El primero de ellos es la relación altamente significativa entre multiactividad y retribución del conjunto de ocupaciones. Como puede verse en la figura 7.118 y tabla 7.133, el grado nulo de multiactividad es característico de las personas con los sueldos más altos y un grado de multiactividad alto es propio de los egresados que se sitúan en la franja de sueldos más bajos.

Y en línea con lo anterior son los que están más de acuerdo con la afirmación de que están buscando un nuevo trabajo los que más altos grados de multiactividad presentan. Por su parte, los que están totalmente en desacuerdo, con la afirmación son los que en mayor proporción presentan una multiactividad nula. Esto queda patente la figura 7.119 y tabla 7.134.

Duración del principal empleo actual

En este apartado queremos indagar desde otro punto de vista sobre la estabilidad en el trabajo y sus características. De las relaciones previamente analizadas pasamos a recordar sus características.

Una primera es la relación entre la duración del principal empleo actual y el año de nacimiento de los egresados. Como se puede ver en la puede verse en la figura 7.13 y tabla 7.10, los titulados que nacieron antes de 1987 son los que en mayor proporción tienen una antigüedad en el trabajo de más de un año. Los egresados nacidos después de

1987 suelen destacar por tener antigüedades menores, o bien por tener mayores tasas de desempleo.

Y como pasaba con otros apartados, el resultado anterior se vuelve a reproducir si en lugar de la fecha de nacimiento consideramos el plan de estudios. La puede verse en la figura 7.44 y tabla 7.45 muestran esta relación altamente significativa. De nuevo, los integrantes del plan LOGSE presentan mayores duraciones en el empleo actual que los titulados según el plan LOE.

Otro resultado interesante ha tratado ha sido comprobar que las personas que confiesen que no tuvieron experiencia laboral en el ámbito de la música antes de la obtención de su título, son los que en mayor proporción aparecen como desempleados o con trabajos de una duración inferior a 6 meses como puede verse en la relación altamente significativa recogida en la puede verse en la figura 7.91 y tabla 7.109.

Y también se pudo ver con anterioridad que las personas que confesaron seguir estudiando tras finalizar sus estudios son los que menos duración en el empleo actual presentan (figura 7.111 y tabla 7.123).

Como relación que no ha aparecido hasta ahora, sacamos a la luz la existente entre esta duración del empleo actual y la actitud de estar buscando activamente trabajo como se desprende de la figura 7.120 y tabla 7.135. Como era de prever, las personas que tienen n trabajo reciente o están en paro, son las que más activamente buscan trabajo. Por su parte, las personas que cuentan con una mayor duración en su trabajo actual, son las que menos buscan trabajo en la actualidad.

Retribución mensual del conjunto de ocupaciones

Pasamos a considerar ahora un aspecto que nos puede dar idea de la buena inclusión en el mercado laboral como es la retribución mensual y vamos a ver qué características especiales tiene.

Comenzamos con características ya aparecidas como la relación que guardan con la edad. Son los titulados que nacieron antes de 1987 los que en mayor porcentaje declararon tener sueldos más altos, mientras que, en el caso de los más jóvenes, nos

movemos por el grupo de salarios más bajos. Esto puede verse en la figura 4.51 y tabla 7.11.

Un resultado similar es el de la figura 7.45 y tabla 7.46 que relaciona el plan de estudios con la retribución. De nuevo, la equivalencia entre plan de estudios y edad nos lleva a estos resultados. Además, en este caso es llamativo que el grupo de personas que prefiere no contestar es mayoritariamente perteneciente a los egresados que estudian con el plan LOE.

Una información interesante es la que podemos obtener de la relación significativa entre retribución y el hecho de haber realizado un máster oficial como postgrado. Los egresados que confiesan haberlo realizado son los que en mayor número perciben los salarios más altos. En los otros grupos de salarios no hay diferencia. Sí la hay entre los que prefieren no contestar. Son los que no han realizado el máster los más reacios a hablar de sus ingresos (figura 4.61 y tabla 7.82).

Otra característica que nos ha aparecido con anterioridad vincula la retribución mensual a la vía de acceso al primer empleo. Como muestra la figura 7.98 y tabla 7.108, los que accedieron al primer empleo por medio de familiares y amigos destacan por moverse en mayor proporción por los salarios inferiores al SMI. Un salario entre 1 y 2 veces al SMI es más propio de los que accedieron al empleo por medio de la autobúsqueda o el autoempleo. Por otro lado, el que ha accedido por medio de oposiciones suele tener los porcentajes de sueldos más altos.

Y ligado a esto, el grupo de alumnos que confesó que preparó oposiciones tras finalizar sus estudios, destacan por tener sueldos más altos como puede verse en la figura 4.66 y tabla 7.121.

Una relación que creemos muy interesante es la que liga el tipo de trabajo con la retribución y que ya estudiamos a través de la relación altamente significativa recogida en la figura 4.69 y tabla 7.127. En ella hemos visto que los sueldos inferiores al SMI son más frecuentes entre los profesores de escuelas de música, academias y clases particulares. Sueldos entre una y dos veces el SMI son también frecuentes en el grupo anterior, aunque con algo menos de incidencia. Por último, sueldos dos veces mayores al SMI son característicos de profesores de primaria, secundaria y especialmente

característico de los profesores de conservatorio. También en este apartado encontramos una alta proporción de ocultación de respuesta entre los profesores de escuelas de música, academias y clases particulares.

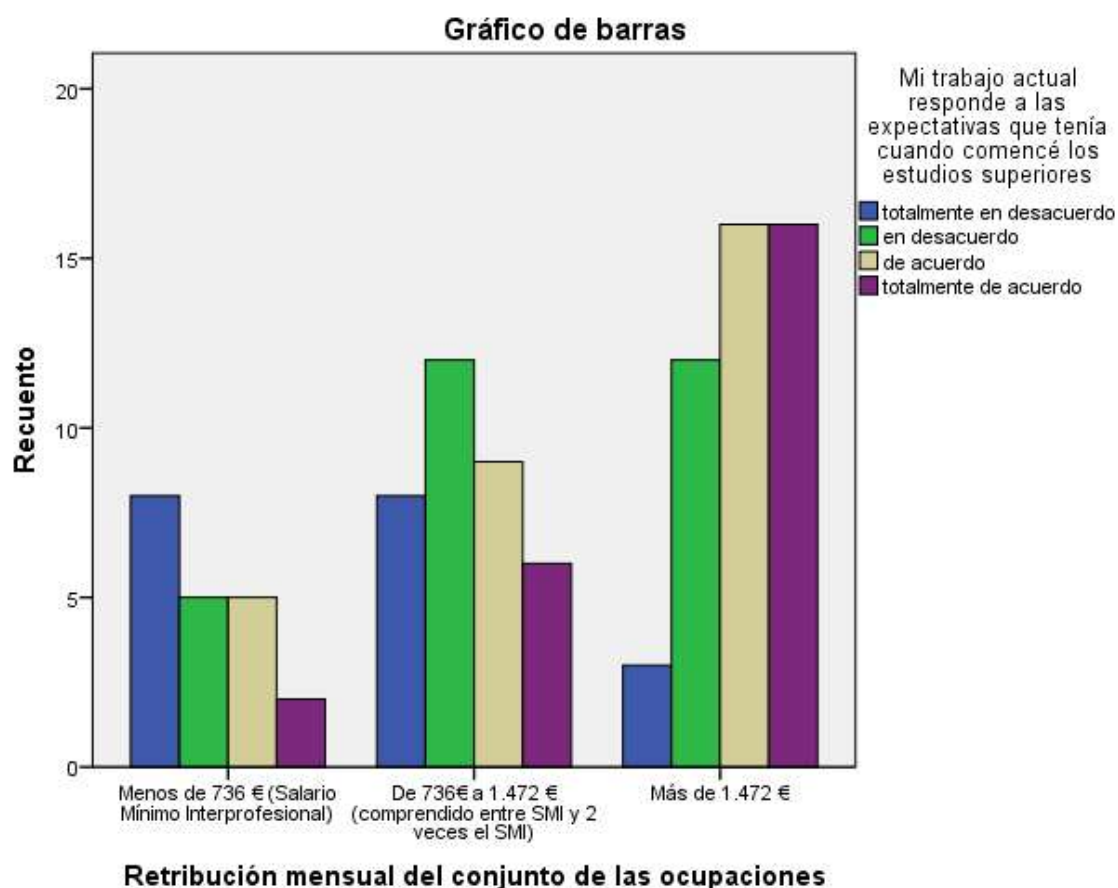
La multiactividad va a estar también caracterizada por la retribución, de forma que los sueldos más bajos corresponden a altos grados de multiactividad y los sueldos más altos por su parte, a la mínima multiactividad (figura 7.118 y tabla 7.133).

A partir de este momento presentamos los siguientes tres resultados que no han aparecido con anterioridad respecto a la retribución.

El primero de ellos muestra la relación entre las expectativas del trabajo al comenzar los estudios y la retribución. En este caso, son los que tienen el salario más bajo los que menos coinciden en que el trabajo actual responde a las expectativas que tenían al iniciar sus estudios. Y, por el contrario, los que más coinciden con que sus expectativas están cubiertas son los egresados del grupo con sueldos superiores. Podemos ver ese resultado en la figura que sigue a continuación y en la tabla 7.136

Figura 4.71.

Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.



En segundo lugar, comprobamos que el grupo de los egresados más proclive a aceptar un trabajo temporal como paso previo a uno más estable, es el de los que perciben un salario inferior al SMI. Por el contrario, los que reciben los salarios más altos son los más reticentes con esta posibilidad (figura 7.121 y tabla 7.137).

En tercer lugar, constatamos que son en mayor porcentaje los egresados con sueldos inferiores al SMI los que están buscando activamente un nuevo trabajo. En el lado opuesto, los más inmovilistas son aquéllos con sueldos superiores al SMI y, especialmente, los que superan en dos veces ese SMI (figura 7.122 y tabla 7.138).

Participación en conciertos

Pasamos ahora a aportar datos de cómo se comportan los miembros de la muestra respecto a su actividad concertística.

La primera relación altamente significativa que tratamos y que ya se vio con anterioridad es la que aparece en la figura 4.57 y tabla 7.51 y relaciona la participación en conciertos con el grupo instrumental. Aquí veíamos que los instrumentos solistas (piano, guitarra, canto) o no participaban en conciertos, o bien lo hacían en pequeña proporción (de 1 a 5 conciertos al año). Algo más de participación (de 5 a 10 conciertos al año) aparecía como propio de los estudiantes del grupo de composición/pedagogía y también de los titulados de instrumentos sinfónicos o banda.

Otra relación al respecto es la representada por la figura 7.95 y tabla 7.104 que muestra cómo un alto porcentaje de las personas que dicen que no participan en conciertos suelen tardar más de seis meses en encontrar su primer empleo. Además, podemos ver que las personas que confiesen tener una alta actividad concertística son las que en un alto porcentaje reconocen en un alto porcentaje que tardan menos de seis meses en encontrar su primer empleo.

La participación en conciertos está ligada al trabajo en exclusiva en el ámbito de la música tras finalizar los estudios. Esta relación significativa viene dada por que los que reconocen que no participan en conciertos son también en alto grado los que confiesen que no trabajan en exclusiva en el mundo de la música. Por el contrario, los que confiesen que participan en más de diez conciertos al año, son los que han declarado que trabajan en exclusiva en el ámbito de la música.

La figura 7.102 y tabla 7.112 muestran cómo se relaciona de forma altamente significativa el tipo de trabajo con la participación en conciertos. Una nula participación es propia del grupo de “otros trabajos” y, en menor medida, de profesores de primaria y secundaria. Una participación de entre uno a cinco conciertos al año es propia del grupo de profesores de escuelas de música, academias y clases particulares. Por su parte, una participación entre cinco y diez conciertos al año es la más característica entre los profesores de conservatorio. Por último, la participación mayor es la propia de los que declaran ser intérpretes o miembros de agrupaciones instrumentales.

A partir de aquí hemos querido ver otras características. La primera de ellas es si los conciertos en los que intervienen los egresados están relacionados con la especialidad instrumental.

Y queremos traer al frente una relación ya tratada de la que se desprende que el hecho de participar en conciertos no relacionados con su especialidad es propio de los residentes en otras provincias de Andalucía (figura 7.36 y tabla 7.36).

También podemos ver en la figura 7.49 y tabla 7.52, que son los titulados en composición y pedagogía los más proclives a participar en conciertos no relacionados con su especialidad. Por su parte, es más alto el porcentaje de intérpretes en conciertos relacionados con la especialidad entre los intérpretes de instrumentos sinfónicos y de banda.

Por último, como un resultado que todavía no había aparecido hasta ahora, podemos ver en la figura 7.123 y tabla 7.139 que en el grupo de los que reconoce que participa en conciertos no relacionados con la especialidad, hay una mayor propensión a declarar que no se han cumplido las expectativas de trabajo que tenían al iniciar los estudios superiores.

Práctica de estilos diferentes al clásico

Un primer dato que ya se ha aportado con anterioridad es que la práctica de estilo diferente al clásico está relacionada con el sexo. En concreto, como se ha visto en la figura 7.24 y tabla 7.23, son los hombres los que en mayor grado practican otro estilo musical diferente al de su especialidad.

Ha sido también interesante el constatar en relación a las asignaturas que echan en falta los egresados, cómo los alumnos que echan en falta asignaturas de pedagogía son los que menos practican un estilo diferente al clásico. Esto queda reflejado en la figura 7.59 y tabla 7.62.

Y respecto a esto último, también hemos visto que los alumnos que echan en falta asignaturas que trabajan los diferentes estilos son los que más practican estilos musicales diferentes (figura 7.65 y tabla 7.66).

Algo similar ocurre con los que echan en falta asignaturas instrumentales, teóricas o prácticas. Como vemos en la relación altamente significativa de la figura 7.65 y tabla 7.68, es el grupo de alumnos que echa en falta asignaturas de este tipo los que en gran porcentaje practican estilos diferentes al clásico.

Cuando hablamos de estilos musicales diferentes del clásico, uno de los más recurridos es el jazz. Respecto a este estilo hemos visto algunas características.

La primera, que viene reflejada en la relación altamente significativa mostrada en la figura 7.25 y tabla 7.24, es la que pone en evidencia que el jazz es practicado en mayor proporción por los varones que por las mujeres.

Y otra característica que se desprende de la relación representada en la figura 7.50 y tabla 7.53, es ver que el jazz tiene un mayor porcentaje de práctica entre los instrumentistas de viento.

Además, veíamos en la relación altamente significativa reflejada en la figura 7.66 y tabla 7.69 que son los que practican jazz los que en muy alto grado echan en falta asignaturas que hemos encuadrado en el grupo de asignaturas instrumental/teórico/prácticas.

Y si esos resultados ya habían aparecido con anterioridad, aprovechamos ahora para mostrar otros que no se han tratado todavía. El primero de ellos muestra la relación altamente significativa que se da entre los que practican jazz y a su vez pop, rock o música moderna (figura 7.124 y tabla 7.140). Se puede ver que los intérpretes de jazz suelen ser con mucha frecuencia intérpretes de pop/rock o viceversa.

Del mismo modo ocurre con la relación altamente significativa entre jazz y flamenco (figura 7.125 y tabla 7.141) o con la relación del jazz frente al grupo de otros estilos (figura 7.126 y tabla 7.142).

Y en estas relaciones que aparecen entre diferentes estilos podemos ver otra altamente significativa entre los que practican estilos como el pop/rock frente al grupo más genérico que hemos denominado como *otros estilos* (figura 7.127 y tabla 7.143).

Respecto a este punto también podemos ver otras características que presentan los egresados que han contestado que practican otros estilos. Lo primero que ya hemos

visto con anterioridad es que, según la relación que aparece en la figura 7.17 y tabla 7.15, la práctica de distintos estilos es más común entre los egresados de menor edad.

Y, por último, es también una relación significativa y que no ha aparecido hasta ahora, la que muestra que son los egresados que practican otros estilos los que con una mayor convicción responden afirmativamente a la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar el empleo (figura 7.128 y tabla 7.144).

Porcentaje de ingresos procedente de la interpretación

Con esta variable queremos ver la parte de los ingresos que reciben los egresados y que procede directamente de la interpretación. A partir de ahora vamos a ver qué relaciones encontramos con otras variables. En concreto, hemos podido ver que son los que residen en el resto de España o en el extranjero el grupo de titulados que mayores porcentajes de ingresos reciben de la interpretación. Este porcentaje va siendo menor cuando los egresados residen en el resto de Andalucía y todavía mucho menor si lo hacen en Granada y provincia como puede verse reflejado en la relación altamente significativa de la figura 7.37 y tabla 7.37.

Otra relación que ya hemos visto es la que se da entre la realización del máster oficial y el porcentaje de ingresos procedentes de la interpretación. En este caso, los egresados que han confesado que realizan el máster oficial son los que muestran porcentajes más bajos de ingresos procedentes de la interpretación o composición como queda patente en la figura 7.76 y tabla 7.84.

Y un comportamiento similar se muestra cuando consideramos el hecho de tener otras carreras. Como se ve en la figura 7.83 y tabla 7.100, el estar en posesión de otra carrera está relacionado con los más bajos porcentajes de ingresos procedentes de la interpretación y la composición.

Bloque 3. Expectativas.

En este apartado vamos a tratar de ver algunas de las características de las expectativas de los egresados respecto al empleo, movilidad, estabilidad o seguridad.

Comenzamos con el cumplimiento de las expectativas iniciales que se tenían con el trabajo. Ya hemos visto que la sensación cumplimiento de las expectativas con el trabajo actual es mayor entre los que han realizado los estudios de máster oficial, como se desprende de la relación significativa ejemplificada en la figura 7.77 y tabla 7.85.

También esa misma expectativa se ve colmada entre los que confiesen que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música una vez finalizada su formación. Esto queda patente en la relación altamente significativa recogida en la figura 7.103 y tabla 7.113.

Si consideramos el tipo de trabajo, el cumplimiento de esta expectativa es variable. Los que trabajan como profesores de conservatorio o como intérpretes de agrupaciones instrumentales son los que más de acuerdo están con la afirmación. En el lado opuesto, los menos satisfechos con el cumplimiento de las expectativas son los que trabajan como profesores de escuelas de música, academias o clases particulares y los que integran el grupo de otros trabajos. En una posición más intermedia están los que confiesen que se dedican a trabajar como profesores de primaria o secundaria y también parte de los profesores de escuelas de música, academias y clases particulares. En el grupo de satisfechos están los profesores de conservatorio, y en el de muy satisfechos también los profesores de conservatorio y los intérpretes. Estos datos se pueden ver en la relación altamente significativa recogida en la figura 4.70 y tabla 7.129.

Este cumplimiento de expectativas también guarda una relación significativa con respecto a los ingresos como se desprende de la relación que se muestra en la figura 4.71 y tabla 7.136. En ella se puede ver que los que menos consideran que han cumplido sus expectativas son los egresados con los salarios más bajos, y al contrario, los más satisfechos por haber cumplido sus expectativas son los egresados con los salarios más altos.

Otro dato interesante en relación a las expectativas tiene que ver con el hecho de que los conciertos en los que participan están relacionados con su especialidad. Como puede verse en la relación plasmada en la figura 7.123 y tabla 7.139, el mayor desacuerdo con

las expectativas al comienzo de los estudios sucede entre los que participaron en conciertos que no estaban directamente relacionados con la especialidad. Al contrario, los que participaron en conciertos propios de la especialidad son los que en mayor grado confiesan cumplir las expectativas que tenían al iniciar los estudios.

Tras la anterior, hemos pasado a ver otra expectativa sobre la que preguntábamos en nuestra encuesta. En este caso se ha tratado de ver la sobrecualificación o la infracualificación por medio de la pregunta de cómo de cualificado se considera para el trabajo. A ese respecto, es interesante destacar la relación altamente significativa que nos muestra que están de acuerdo con la cualificación que han recibido durante los estudios los egresados que trabajan en exclusiva en el ámbito de la música y muy en desacuerdo los que no trabajan en exclusiva en ese ámbito como queda reflejado en la relación de la figura 7.103 y tabla 7.114.

Y también se ha analizado una expectativa como es el sentir de los titulados de encontrar un futuro trabajo directamente relacionado con la música. Son de nuevo los que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música los que en un alto número están moderadamente de acuerdo en esa afirmación como se desprende de la figura 7.104 y tabla 7.115.

Son también de esa creencia el grupo de estudiantes que confesó que al acabar la carrera siguió estudiando. En la figura 7.112 y tabla 7.124, podemos ver ese dato.

Otra expectativa que mostramos en este apartado hace referencia a la movilidad geográfica tanto por de España como por el extranjero. Este dato es un indicador que nos puede dar una información del pensamiento de la población que estamos estudiando. Si consideramos la actitud frente a la movilidad dentro de España, podemos ver que guarda relación con la edad de los titulados (figura 7.14 y tabla 7.12). Así los titulados de menor edad son los más partidarios de esa movilidad, mientras que los más mayores son los más reticentes.

También que la actitud a la movilidad por el territorio español está relacionada con el lugar de residencia. Son los residentes en el resto de España y en el extranjero los más partidarios de esta movilidad frente a los que residen en Andalucía. Podemos ver esta relación en la figura 7.38 y tabla 7.38.

La movilidad geográfica por España es también más aceptada por el grupo de la muestra que confesó que siguió estudiando tras finalizar sus estudios superiores (figura 7.113 y tabla 7.125).

Y si consideramos la actitud ante la movilidad al extranjero podemos observar diversas características. La primera de ellas tiene que ver con el área de residencia. Como no podía ser de otra forma, son los que residen en el extranjero los que aceptan de forma más contundente esa posibilidad. Pero además podemos ver que el desacuerdo con esa afirmación es mayor entre los residentes del resto de Andalucía que entre los residentes en Granada y provincia (figura 7.39 y tabla 7.39).

De forma parecida, el trabajo principal va a condicionar la respuesta a la movilidad geográfica fuera de España (figura 7.115 y tabla 7.130). Son los que trabajan como profesores de escuelas de música, academias o clases particulares los más favorables a moverse fuera de España como vía para mejorar el empleo y también son especialmente favorables a ello los del grupo de otros trabajos. Por el contrario, los trabajadores de la enseñanza pública son los menos favorables a ese desplazamiento por el extranjero.

También, en referencia a la movilidad, es un dato interesante comprobar cómo los titulados que echan en falta asignaturas de pedagogía, son los que menos interés muestran por moverse fuera de España (figura 7.60 y tabla 7.63).

Cuando consideramos el nivel de inglés podemos ver que son los alumnos con el nivel más alto (C1 y C2) los que mayor disposición presentan frente a esta posible salida al extranjero. Los titulados con un nivel B2, aparecen como en desacuerdo con la afirmación y es curioso ver cómo los alumnos con menos nivel (A1 y A2) muestran un grado de aceptación de salida al extranjero mayor que los del nivel B1 o B2 (figura 7.70 y tabla 7.75).

Otro resultado que nos ayuda a comprender la disponibilidad ante la salida al extranjero es constatar que el grupo de egresados que tiene otra carrera son los más reacios a desplazarse fuera de España (figura 7.84 y tabla 7.101).

La vía de acceso al primer empleo también condiciona la actitud frente a la salida al extranjero. Como parece natural, son los que han accedido al empleo mediante oposiciones los que menos de acuerdo están con ese desplazamiento. Los más proclives

son los que declaran que su acceso al empleo ha sido mediante la autobúsqueda o el autoempleo (figura 7.99 y tabla 7.109).

Y ligado al resultado anterior, los egresados que informaron que al acabar la carrera prepararon oposiciones, son de nuevo los más reacios a salir fuera de España como forma de mejorar el empleo (figura 7.110 y tabla 7.122).

Si atendemos al trabajo principal al que se dedican los miembros de la muestra son de nuevo los profesores de la enseñanza pública los más reticentes a salir al extranjero mientras que los intérpretes y especialmente los que declaran que realizan otros trabajos, los más proclives a esta salida (figura 7.115 y tabla 7.130).

Por último, también en cuanto a movilidad fuera de España, los que confiesen que practican otros estilos (aparte de rock, jazz o flamenco) son los más proclives a desplazarse fuera de España como vía de mejorar el empleo (figura 7.128 y tabla 7.144).

Otra expectativa que pasamos a considerar va a ser la adaptación al trabajo. Un indicador de esta capacidad de adaptación se puede ver por medio del enunciado *aceptaría un trabajo temporal como un paso previo a uno más estable*. En ese sentido, según podemos ver en la figura 7.11 y tabla 7.13, son los titulados de menor edad los que más de acuerdo están con esa afirmación frente a sus homólogos mayores.

Y un grupo que muestra unos rasgos característicos con respecto a la expectativa que estamos considerando es el de los egresados con salarios inferiores al SMI que son los más proclives a aceptar ese trabajo temporal frente a los que superan en dos veces el SMI. Esto queda reflejado en la relación significativa reflejada en la figura 7.121 y tabla 7.137.

Y respecto a la actitud de aceptar un trabajo temporal en otro campo como forma de conseguir un trabajo más estable, podemos decir que es una actitud que confiesen en mayor grado las personas que al acabar sus estudios trabajaron exclusivamente en el ámbito de la música como puede verse en la figura 7.106 y tabla 7.116.

En nuestro estudio, un dato que nos parece muy interesante para clarificar la situación laboral de los músicos es comprobar su actitud frente a la búsqueda de trabajo. Para ello se les pidió su posicionamiento a través de la afirmación *estoy activamente buscando empleo*. Ya se ha aportado el dato de que son los titulados de la promoción LOE que,

como puede verse en la relación significativa plasmada en la figura 7.46 y tabla 7.47, los que más activamente están buscando empleo.

Por otra parte, y si consideramos el grupo instrumental, son los egresados de las especialidades de viento los que confiesan estar más de acuerdo con la anterior afirmación. Por el contrario, los intérpretes de instrumentos solistas destacan por no estar tan activos en la búsqueda de trabajo, al igual que sucede con los titulados en pedagogía y composición, aunque estos últimos en menor grado como queda reflejado en la figura 7.51 y tabla 7.54.

Es interesante también ver a relación altamente significativa de la figura 7.85 y tabla 7.102. En ella se puede ver que los egresados que declaran que han realizado otra carrera, son los que en menor grado están buscando nuevo empleo. Por el contrario, los que no han realizado otra carrera son los que más activamente buscan trabajo.

Y también es la multiactividad una característica que va a estar ligada a la búsqueda activa de trabajo como podemos ver en la relación altamente significativa que nos aparece en la figura 7.119 y tabla 7.134. Son las personas que tienen un mayor grado de multiactividad los que de forma más activa están buscando nuevo trabajo.

Por último, la actitud ante la búsqueda de nuevo trabajo está relacionada con el porcentaje de ingresos. La figura 7.122 y tabla 7.138 dejan constancia de ello. En ese sentido, el porcentaje de los egresados con menores ingresos son los que más activamente buscan trabajo y viceversa.

Respecto a la afirmación *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores* y que creemos que es una afirmación que nos ayuda a clarificar la situación de los titulados que estamos estudiando, hemos encontrado las siguientes relaciones de interés. Ya se comentó con anterioridad la relación significativa que se presentaba entre esta variable y la que nos informaba sobre la posesión del máster oficial. Como veíamos en la figura 7.77 y tabla 7.84, los poseedores del máster oficial son los que en mayor grado estaban de acuerdo y los que no lo tenían, los que mayores grados de desacuerdo mostraban.

También vimos con anterioridad la relación existente entre la afirmación que estamos considerando y el trabajo principal. Veíamos en la figura 4.70 y tabla 7.129, como los

que trabajan como profesores de conservatorio o como intérpretes de agrupaciones instrumentales son los que más de acuerdo están con dicha afirmación. En el otro lado encontramos a los menos satisfechos con el cumplimiento de las expectativas y que son los que trabajan como profesores de escuelas de música, academias o clases particulares y los que integran el grupo de otros trabajos. En el grupo central se encuentran los que confiesen que se dedican a trabajar como profesores de primaria o secundaria y también parte de los profesores de escuelas de música, academias y clases particulares.

Y también habíamos analizado la relación entre la afirmación *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores* y la participación de conciertos relacionados con la especialidad. Constatábamos a través de la figura 7.123 y tabla 7.139 que los que participaban en conciertos relacionados con la especialidad estaban más de acuerdo con dicha afirmación.

Añadimos ahora varias relaciones significativas que no han aparecido hasta ahora respecto al cumplimiento de las expectativas que se tenían al iniciar los estudios. La primera relaciona de forma significativa la anterior afirmación con la cualificación para el trabajo que han sido formados. En la figura 7.129 y la tabla 7.145 se puede ver que los que están de acuerdo con la primera lo suelen estar con la segunda y del mismo modo, los que más en desacuerdo están con la primera suelen estar también en desacuerdo con la segunda.

Ocurre igual cuando consideramos la expresión *creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música* donde los que están de acuerdo con una lo están con la otra y viceversa (7.130 y tabla 7.146).

Competencias

No se han encontrado características llamativas respecto a este aspecto que podamos asignar a un determinado grupo.

4.3 Discusión

Consideraciones

Nos encontramos ante un estudio exploratorio en el que tratamos de ver algunas de las características de la integración en el mundo laboral que se está produciendo de los egresados de conservatorio, centrándonos en un conservatorio del sur de España como es el RCSMVE. No es habitual este tipo de trabajos debido a las características de los conservatorios superiores que, aunque a día de hoy la legislación los reconoce como integrantes del Espacio Europeo de Educación Superior, las normas que regulan su funcionamiento son las propias de la enseñanza secundaria al igual que su adscripción administrativa. Esto va a dar lugar a innumerables desajustes y problemas que lastran el funcionamiento de centros que deberían ser similares a la universidad.

Los conservatorios superiores como el de nuestro estudio, son centros educativos que no dependen de la universidad, sino que se encuentran integrados dentro del régimen de estudios generalistas y en concreto, dentro de la enseñanza secundaria. Los medios de los que disponen son muy reducidos a diferencia de lo que ocurre en la universidad donde estos son mayores. Una posible solución a este problema pasa por la integración en la universidad como proponen autores como Pliego (2014), Moltó (2016), Vieites (2020), Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021), Moreno (2022), o Sempere-Comas y Gisbert-Cervera (2023) y que podría de esta forma aliviar ciertas carencias y aprovecharse de la dinámica de una institución con mayores medios y experiencia.

Para Sempere-Comas y Gisbert-Cervera (2023) los factores de esta desigualdad “tienen su origen en la falta de autonomía institucional, la falta de incorporación de la investigación en el perfil del profesorado y la inequidad del alumnado en cuanto al acceso y desarrollo de estos estudios respecto a su homólogo universitario” y los autores añaden que la inclusión en el sistema universitario “resolvería los factores de desigualdad aunque muestran su preocupación sobre “cómo superar la desigualdad de derechos sin poner en riesgo la singularidad de las Artes y, en especial, de la docencia musical” (p.93).

La escasez de recursos lastra también muchos aspectos del funcionamiento ligados a la infraestructura como pueden ser la insuficiencia de fondos bibliográficos adecuados, la

inexistencia de oficinas para el seguimiento de los alumnos o la falta incluso de una propia estrategia de comunicación en redes sociales como indican Haro-Almansa y van Zimmeren-Moreno (2020).

Pero al margen de esta inclusión y el hecho de que pueda ser beneficiosa o no, queremos destacar cómo la incorporación de la investigación en los conservatorios, todavía muy reciente y en busca de su propio camino, puede convertirse en una herramienta que nos sirva de ayuda para obtener información de los propios centros y de su relación con la sociedad. En nuestro caso, este ha sido nuestro objetivo como miembros de la estructura educativa de un centro como el objeto de estudio.

No tenemos referencia de estudios similares al que aquí planteamos que nos puedan servir de referencia o de modelo. Por tanto, los datos que se han presentado difícilmente pueden compararse con otros y no se podrán extrapolar conclusiones. Son por tanto tentativas de explicación de rasgos que, aunque en algunos casos, se podrían contrastar con estudios a nivel internacional pero no nos permite hacerlo con sus homólogos en los centros españoles.

Nuestro estudio nos da una muestra muy interesante de cómo se están integrando los alumnos. Hemos tenido la colaboración de casi uno de cada tres alumnos egresados de las promociones de los últimos quince años del RCSMVE, lo que hace que se trate de una proporción muy relevante y que creemos que nos da una visión bastante aproximada de lo que está pasando.

El encaje tan inapropiado de los conservatorios dentro del régimen de enseñanza secundaria, hace que a menudo no se tengan suficientes medios o no se preste la atención debida a la adecuación de los estudios con el mercado laboral y paralelamente que no existan departamentos dedicados a estudiar o aconsejar sobre la empleabilidad o la transición al empleo de los estudiantes y egresados de conservatorio, como sí ocurre por el contrario en el ámbito de los estudios universitarios.

Podemos señalar antes de nada la escasez de trabajos de este tipo que hacen que el presente sea más oportuno y necesario. De entre esos escasos trabajos a los que aludíamos, hemos señalado el de Sobrino (2009) que además nos servía de punto de partida a la hora de confeccionar el cuestionario o el de Martínez (2012). Sobrino es

más generalista al considerar en su estudio a los egresados de todo tipo de carreras que guarden relación con la música. Así, en su trabajo incluye todo tipo de músicos con titulación superior atendiendo a los diferentes trabajos que realizan (formaciones instrumentales, músicos autónomos, centros educativos, telecomunicaciones, archivos, auditorios, etc.) de toda Galicia. Aun así, el número de personas que ha contestado ha sido de 227 individuos. Martínez (2012) nos suministra una visión muy interesante de lo que pasa en los centros de enseñanzas artísticas de la Comunidad Valenciana pero no tiene en cuenta la transición al mercado laboral de los alumnos que allí finalizan sus estudios y que es lo que pretendemos hacer nosotros con el presente trabajo.

Hemos comentado con anterioridad los problemas encontrados a la hora de confeccionar la lista de alumnos que han concluido efectivamente sus estudios. Nuestra estimación, una vez consultadas las diferentes bases de datos dispersas en los sistemas del centro es que son alrededor de 750 alumnos los que efectivamente terminaron sus estudios durante el periodo considerado. De ellos, han sido 218 alumnos los que han colaborado que, aunque creemos que es una buena muestra, pueden tener algún tipo de sesgo asociado. Al ser voluntaria la participación a la hora de responder, podemos pensar que los que han contestado la encuesta son gente que guarda todavía algún buen recuerdo del centro o que, de alguna manera trabaja en el mundo de la música.

Creemos que las personas que han obtenido trabajos menos relacionados con los estudios pueden ser los más reacios a la hora de contestar. En este sentido, sería interesante estudiar con más detalle si existe algún tipo de sesgo asociado al estudio y si, de alguna forma, hay algún tipo de frustración laboral oculta y que no aparece reflejada en nuestra muestra.

Pero, aun así, creemos que, aun así, nuestro nivel de profundización en un conservatorio como el del objeto de estudio, es muy alto.

También queremos dejar de manifiesto que no ha sido objeto de estudio en este trabajo el analizar con detalle la totalidad de la población del RCSM “Victoria Eugenia” de Granada que requeriría un trabajo en exclusiva aparte, sino que nos hemos centrado en los ya titulados.

Nos puede servir como muestra la evolución de los titulados de los conservatorios superiores que obtenemos de *Anuario de Estadísticas Culturales* (2018) donde se puede ver la evolución de la población de estudiantes de los conservatorios superiores españoles de los últimos años.

A partir de ahí, seguimos el mismo recorrido que ya hemos realizado en las secciones precedentes.

Bloque 1. Datos personales y académicos

Edad:

La edad es una de las variables que nos va a permitir caracterizar a los egresados de cara a su integración en el mercado laboral. No nos planteamos la edad de los chicos durante su paso por el grado superior. En un estudio anterior (Jiménez, 2014), mostraba que la edad promedio de los estudiantes de guitarra del RCSM de Granada, era ligeramente superior a sus homólogos universitarios. Creemos que probablemente esa mayor edad que se observaba en la población de estudiantes de guitarra sea extensible a todas las demás especialidades instrumentales y que pueda responder a las propias peculiaridades del alumnado del conservatorio (compatibilización con otras carreras, pruebas de acceso, decisiones más meditadas, etc.) que sería muy interesante abordar en otro trabajo. Desde nuestra perspectiva, la edad nos va a interesar en el sentido de cómo condiciona a los alumnos mayores o a los más jóvenes y si lo hace por igual, esto es, en función a que sean integrantes de las promociones más o menos recientes.

Así, de esta forma, la primera variable que nos aparece ligada a la edad es la del plan de estudios. Es obvio que los alumnos de mayor edad pertenecen al Plan LOGSE y los de edades menores al Plan LOE.

Comentábamos también la problemática que teníamos a la hora de contactar con los alumnos de las promociones más antiguas. Aprovechamos para hacer una puntualización sobre la realización del estudio. Por los datos que tenemos de matriculación en el centro parecería desprenderse que la tónica general de matriculación del alumnado, ha seguido una línea más o menos uniforme. Por cercanía al alumnado, hay un mayor número de respuestas de los alumnos de las promociones más jóvenes que son las que han nacido en torno a los 80-90.

Como ya se ha indicado, con los alumnos se contactó principalmente a través de correo electrónico y se recurrió a Facebook en el caso de aquellos alumnos de los que no disponíamos correo o en el que éste estaba obsoleto. Hemos encontrado mayores problemas a la hora de contactar con los alumnos de promociones más alejadas en el tiempo. Por un lado, puede deberse a que hayan cambiado el correo electrónico que reflejaron en sus expedientes. También, por el tiempo que ha pasado, los alumnos de las promociones más antiguas es posible que hayan sido más reacios a contestar ya que el cuestionario y su temática podría quedar más alejado de sus intereses actuales. Esto explica que haya mayor porcentaje de alumnos que participen contestando la encuesta entre las promociones más recientes. A la vista de este problema, creemos que un seguimiento más directo y continuo de los egresados por parte del centro o de la administración en su defecto, podría suplir estas deficiencias. Así, este seguimiento se convertiría en una herramienta muy útil con vistas a proporcionar una información valiosa de la realidad de estas enseñanzas.

El primer rasgo personal analizado ha sido la edad de los integrantes de la muestra. Zacher y Froidevaux (2021) muestran cómo se modula la relación en el puesto de trabajo conforme a la edad. Aspectos como la vocación, la significatividad del trabajo, la actitud ante la carrera o simplemente otros aspectos personales, cambian conforme aumenta la edad. En dicho estudio, los trabajadores de mayor edad regulan mejor las emociones asociadas al trabajo. En nuestro estudio, la diferencia en años del grupo de mayor edad al de menor edad es relativamente pequeña y no podemos precisar si están entrando en juego dichos factores como ocurre en el trabajo de Zacher y Froidevaux (2021) donde los rangos de edad son mucho más amplios.

Observando las respuestas que nos han dado los participantes en función de la edad, podemos ver que los alumnos mayores, que son los que se corresponden con las promociones más antiguas, presentan características que podríamos asociar a un mejor acomodo dentro del mercado laboral. La mayor experiencia laboral previa, el trabajo en exclusiva en el campo de la música o el tipo de trabajo principal o el sueldo son rasgos que aparecen de forma más positiva en las promociones más antiguas. Por el contrario, entre los aspectos que observamos que muestran un peor acomodo de las promociones más recientes, podemos ver un mayor grado de multiactividad, una menor duración en el empleo actual o un mayor porcentaje de titulados buscando activamente trabajo.

Posiblemente sea la mayor cantidad de tiempo que han permanecido en el mercado de trabajo los titulados de promociones más antiguas la que ha permitido que hayan tenido más oportunidades y, por tanto, un mejor asentamiento.

A este respecto podemos observar cierta gradación de trabajos en función de la antigüedad de la promoción y el tiempo que llevan en el mercado laboral. Los alumnos de promociones más antiguas ocupan los trabajos más deseados dentro de la docencia como los profesores de conservatorio y poco a poco se van distribuyendo hacia trabajos menos estables y con menos ingresos como los de profesores de academia o incluso clases particulares, que son ocupados por los egresados de las promociones más recientes. Las promociones más antiguas no sólo han contado como sugeríamos con mayor número de oportunidades, sino que además han invertido más tiempo en formación extra como estudios de máster, idiomas o incluso otras carreras que les ponen en unas mejores condiciones para concurrir a esos trabajos más deseados.

Los egresados más antiguos confiesan en mayor proporción, tener un único trabajo lo que concuerda con el desempeño de trabajos más estables y mejor gratificados con los que reducen la necesidad de acudir a la multiactividad, al menos desde un punto de vista económico. Podemos ver así que este dato nos apunta a que los sectores mejor acomodados son los de los egresados mayores que han tenido más tiempo de ir conformando su carrera.

De esta forma, las plazas claramente más apetecibles para los estudiantes en tanto a sueldo y características del trabajo están en manos de los egresados de mayor edad. Quedaría por ver si es el factor de antigüedad lo que prima, o si están entrando en juego otros como un agotamiento en la oferta de plazas. Posiblemente sea la experiencia de las generaciones mayores la que haya ayudado a la hora de encontrar un trabajo como profesor de conservatorio al que se accede mediante una oposición y en el que la experiencia de trabajo puntúa favorablemente. Además, para este tipo de acceso, los alumnos de mayor edad han tenido más oportunidad de concurrir a las diferentes convocatorias que los alumnos de las generaciones más jóvenes. En ese caso, las promociones más jóvenes acceden a trabajos en la docencia en peores condiciones y para los que los requisitos de entrada son más leves.

Si ponemos la atención en el plan de estudios que han cursado nuestros titulados se pueden corroborar esos resultados. Los alumnos del plan más antiguo (LOGSE) muestran un menor grado de multiactividad, un mayor porcentaje de ingresos derivado de su trabajo principal, un mayor sueldo y unos contratos de trabajo más estables. Esa estabilidad también se aprecia en que hay un mayor porcentaje de trabajos más duraderos entre los alumnos de las promociones del plan LOGSE y de una mayor proporción de trabajadores que desempeñan su actividad en exclusiva en el ámbito de la música. Por el contrario, los alumnos de las promociones del plan LOE (la más recientes) confiesan unas mayores tasas de desempleo y una mayor aceptación de las estrategias como la movilidad por el territorio nacional, de la búsqueda de empleo o de un sacrificio del sueldo en busca de una mayor estabilidad.

Menger (2006, p. 722) o Guadarrama (2014, p. 23) ponen de manifiesto que la precariedad como una característica propia del trabajo artístico. La precariedad en el trabajo empieza a disminuir en determinado momento y se torna más estable por la aceptación de trabajos en mejores condiciones, ya sean dentro o al margen del área de la música.

Pero hay algunos rasgos como una menor experiencia en el campo de la música al comenzar el trabajo o un menor porcentaje de trabajo en exclusiva en el campo de la música, que son características más acusadas por los alumnos más jóvenes y que nos apuntarían a que cada vez hay más dificultades para integrarse en el mercado laboral.

Diferentes autores están señalando que el exceso de artistas en el mercado laboral es un problema que se está constatando en diferentes estudios (Daniel y Johnstone, 2017; Mangset et al., 2018; Munnelly, 2017) y creemos que puede estar también sucediendo en nuestro caso. En este sentido, creemos que podríamos estar incurso en un momento de saturación del mercado laboral de los artistas.

Sexo

La variable sexo aporta también unos datos que nos ayudan a entender la población de estudiantes de conservatorio dentro de este estudio exploratorio que estamos haciendo. Para comenzar, hemos podido ver que nos encontramos con una menor incidencia de

estudiantes femeninos a diferencia de lo que ocurre en las enseñanzas elementales y medias, donde las mujeres son más numerosas. Este dato contrasta con el estudio de egresados de la Universidad de Granada (Luque, Del Barrio, Fernández e Ibáñez 2014) que recoge una numerosa muestra y donde el porcentaje de mujeres es del 64,5% (p. 15). Lorenzo y Escandell (2003) estudian el abandono escolar en conservatorios elementales y profesionales o medios, y afirman que es uno de los fenómenos menos estudiados pero que es preocupante, sobre todo en los conservatorios profesionales por su alta incidencia, pero no plantea que esto pueda estar ligado a razones de género. Nosotros tampoco tenemos constancia de que ese abandono sea diferente entre hombres y mujeres a lo largo del grado medio, pero puede ser que las razones causantes de la diferente matriculación en grado superior sean debidas a que se acentúe la principal causa de abandono durante el grado medio como es la de las expectativas que se crean sobre los estudios.

Hargreaves, MacDonald y Miell (2011) afirman que el desarrollo musical depende de la identidad de los individuos y que, en gran medida, esta está condicionada por la sociedad. Parkes y Jones (2011) afirman respecto a la decisión de elegir la carrera de interpretación, que los alumnos no lo hacen pensando en convertirse en profesores (p.20). Esto parece indicar que hay una predisposición a hacer la carrera de música con la intención de convertirse en intérprete profesional y que esta orientación tan marcada, podría retraer en algún modo a las mujeres. Hemos visto en los resultados mostrados con anterioridad que son los hombres los que tienen una participación más activa en los conciertos.

Carecemos de estudios sobre la transición del grado profesional al superior. En el dato de matriculación que dábamos con anterioridad, veíamos que un total de 46.907 alumnos cursaban enseñanzas profesionales y un total de 8.788, las superiores. Si tenemos en cuenta que va a haber un pequeño número de alumnos que repiten curso, podríamos hacer una aproximación de que hay alrededor de unos 7.800 alumnos por curso en el grado profesional y de unos 2.200 alumnos por cada curso de los superiores. Hay por tanto una gran proporción de alumnos que no continúan sus estudios en el ciclo superior y que abandonan durante la etapa de estudios profesionales o bien al terminar estos. En esta aproximación estaríamos en que solo un 35% de los alumnos de grado profesional continuaría sus estudios. Como hemos visto, el abandono es muy alto en los

propios estudios profesionales, sobre todo conforme los alumnos estudian los últimos cursos donde además se complican sus estudios generales de carácter obligatorio. Las causas que dan son varias, pero la simultaneidad con los estudios generales, aparece como una de las más determinantes. Sin embargo, esos abandonos durante el grado profesional no reflejan un mayor abandono de mujeres ya que el porcentaje de matriculados es muy similar al del grado elemental. Por tanto, creemos que el gran abandono de mujeres se produce a la hora de comenzar sus estudios superiores. El aspecto psicológico podría tener aquí cierta importancia. Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand y Bouffard (2017), Rodríguez-Mora y López (2020) o Jääskeläinen et al. (2022) afirman que hombres y mujeres reaccionan de forma diferente al estrés (p.4). Las mujeres son más propensas a sufrir estrés por su participación en eventos pero, sin embargo, tienen mejor rendimiento en estudios universitarios o a largo plazo. Esto podría explicar la menor atracción de las mujeres a una profesión que conlleva un alto contenido de estrés. También podría explicar la menor participación de ellas en conciertos tal y como muestran los resultados que hemos mostrado en el presente trabajo.

En esa búsqueda de características de las mujeres en los estudios superiores podemos ver que se perciben diferencias respecto a los varones a la hora de identificarse con un instrumento. Es este instrumento el que forma parte fundamental de la carrera y que por tanto marca y condiciona como ningún otro rasgo a los estudiantes. Se ha podido constatar que hay preferencias instrumentales condicionadas por el género. Es el caso de los instrumentos de metal que nos aparecen recurrentemente atribuidos a los hombres y que concuerda con la visión de Pizarro (2010), Pégourdie (2015) o O'Neill y Boultona (1996). Dichos autores afirman que los instrumentos de cuerda son más elegidos por las mujeres. Nuestros resultados corroboran esos estudios salvo en el caso de la viola que, en el caso del RCSMVE, es más estudiada por los hombres. O'Neill y Boultona (1996) sostienen que, en la elección que hacen las mujeres del instrumento influyen las razones físicas (p.180) y además creen que hay parte de los instrumentos que están sexualmente estereotipados desde la niñez. Es el caso de un gran número de hombres que creen que el violín es el instrumento más apropiado para las mujeres (p.131). Esta predilección por determinados instrumentos podría tener ciertas implicaciones laborales al dificultarles la integración en bandas de música, en las que la presencia de instrumentos de viento-

metal es más grande, y por tanto reducir la posibilidad de participar profesionalmente en estas formaciones que tienen una gran implantación en España.

Según la encuesta realizada a los egresados, los titulados de conservatorio echan en falta asignaturas que responden a varios criterios que van desde la necesidad de asignaturas de tipo pedagógico, teórico-prácticas o de inclusión en el mercado laboral. Esta pregunta trae al primer plano el debate que está presente internacionalmente sobre la reforma del currículum (Brook y Fostaty Young, 2019; Campbell, Chattah, Levine, y Rudge, 2016; Hillman, 2018; Miller, Dumford, y Johnson, 2017; Rumiantsev, Admiraal, y van der Rijst, 2019) especialmente con relación a cómo adaptarse a la sociedad cambiante. Las asignaturas demandadas de forma particular por las mujeres y de forma estadísticamente significativa no son las más solicitadas por los egresados, pero sí nos pueden ayudar a entender las necesidades que específicamente solicitan ellas. Son un grupo de asignaturas que van en esa línea del cuidado del cuerpo y de la mente. Ya se ha comentado con anterioridad (Bonneville-Roussy et al., 2017) cómo las mujeres son más sensibles al estrés que los hombres, por lo que asignaturas como yoga, ansiedad escénica o psicología para músicos nos ayudan a ver que las mujeres buscan en ellas un complemento a sus necesidades. Kok, Huisstede y Nelissen (2017, p. 544) señalan que las mujeres suelen ser más propensas que los hombres a padecer lesiones, especialmente en el caso de la práctica musical. Esta específica necesidad de asignaturas orientadas al cuidado del cuerpo, creemos que va en la línea de lo que exponen los autores anteriores.

Destacamos aquí también la mayor tendencia que presentan las mujeres del RCSMVE a los cursos de idiomas y a tener un alto nivel en el idioma. En nuestro caso, las mujeres presentan unos niveles más altos de inglés. Además, se caracterizan por realizar una formación de postgrado en inglés de una forma más marcada que los hombres. El nivel de inglés en España según EF (2018) es en dos puntos superior en las mujeres que en los hombres (56,49 frente a 54,5 puntos) en un nivel general considerado intermedio. El propio informe correlaciona altos niveles de inglés con un buen desempeño en la investigación, los negocios o el talento. Sin embargo, un estudio cercano al nuestro como el de egresados de la Universidad de Granada, (Luque et al., 2014), muestra que el nivel de inglés en los hombres, es superior al de las mujeres (p. 134) de forma estadísticamente significativa. Ese llamativo nivel de inglés entre las estudiantes del

conservatorio junto a la especial preocupación de las mujeres por los estudios de postgrado, podría indicar una inclinación de las mujeres hacia aspectos más humanísticos de la carrera que a los eminentemente prácticos propios de la interpretación. En este sentido la encuesta de egresados de la Universidad de Granada, (Luque et al., 2014) nos muestra cómo las universitarias de Granada terminan en menos tiempo los estudios que los hombres (p. 43) y lo hacen con mejores expedientes (p. 53). Además, de una forma estadísticamente significativa muestran un mayor interés por los estudios de postgrado (p. 175), mayor preferencia por los seminarios y cursos de idiomas como postgrado (p.199) o declaran que han realizado el postgrado por razones de utilidad (p. 240). También esto podría ser señal de que las mujeres tienen un pensamiento más práctico. La encuesta de egresados del RCSMVE nos mostraba que, en cuanto a salidas laborales, cerca de un 70% de los egresados desarrolla como principal ocupación un trabajo que tiene que ver con la docencia en centros como conservatorios, escuelas de música, institutos de secundaria, colegios o academias. La preocupación de las mujeres por mejorar su formación podría ir en el sentido de ser más prácticas y realistas a la hora de procurarse una buena formación para integrarse mejor en el mercado laboral que se están encontrando los titulados una vez que finalizan sus estudios. Y es que, a pesar de ser una carrera que está orientada a la interpretación, esta salida no es fácil para los egresados. Esta problemática no sólo es propia de los alumnos del RCSMVE, sino que es compartida internacionalmente. Estamos en un momento en el que se está redefiniendo el papel del músico donde aparece la idea de una profesión más amplia que superan la identificación de músico con intérprete (Bennett, 2013; Munnelly, 2017; Parkes y Jones, 2011; Vilar, 2008). En esta redefinición del papel de músico, se situaría la idea de carreras sostenibles o portfolio, en las que el profesional tiene un perfil polivalente que permite abordar una serie más amplia de trabajos relacionados más o menos directamente con su profesión. En este sentido, Coulangeon, Ravet y Roharik (2005, p. 371) muestran que las mujeres artistas están menos dispuestas a trabajar en diferentes actividades simultaneas al mismo tiempo, por lo que parecen ser más reacias a esa idea del perfil portfolio.

En nuestro caso, en la encuesta de egresados del conservatorio, se percibe que los encuestados trabajan principalmente en el sector de la educación, aunque siguen manteniéndose relativamente activos a nivel de la interpretación.

De forma mayoritaria, los ingresos por la actividad como intérprete son menores al 10% de la totalidad del conjunto de actividades que desempeñan. Y es interesante ver cómo las mujeres participan en menor grado en los conciertos. De forma estadísticamente significativa ($p < 0,01$) las mujeres se mueven en una franja de conciertos menor que los hombres. Puede que sea esa mayor aversión al riesgo de la que habíamos hablado antes sea la causante. En ese sentido, Rodríguez-Mora y López (2020) o Jääskeläinen et al. (2022) señalan que hay una mayor presencia de la ansiedad escénica musical dentro del colectivo de las mujeres (p. 37). También la conciliación familiar, más acusada en las mujeres y especialmente a cierta edad, podría tener algo que ver. Coulangeon et al. (2005, p. 369) nos indican que las mujeres artistas, a nivel laboral se muestran más vulnerables conforme pasa el tiempo, pero cuando las condiciones laborales se controlan (vida laboral y familiar), no presentan diferencia con los hombres. Scharff (2015, p. 97) aporta otro dato que puede tener que ver con esa menor participación de las mujeres en conciertos y que se refiere a que ellas son más reacias a la hora de promocionarse. En general, los músicos ven poco relacionado con su espíritu artista el trabajo de promoción y en especial las mujeres. A ellas se les atribuye que son más modestas en sus expectativas laborales, creen que la autopromoción es no-artística y que interfiere con su yo interior y además creen que esa idea de promocionar su trabajo podría decirse que de alguna forma se asocia a la prostitución.

Y relacionado con lo anterior estaría la mínima participación de las mujeres en un estilo musical como es el jazz. Coulangeon et al. (2005, p. 373) nos muestran cierta discriminación en grupos de música popular donde las mujeres se reducen a papeles de cantante.

En nuestro caso, la respuesta que han dado los egresados sobre las competencias que estiman útiles para poder integrarse con mejor comodidad en el mercado laboral nos da también claves interesantes para entender mejor las características que presentan las mujeres dentro de los estudios superiores. Y así hemos podido constatar un conjunto de competencias que nos orientan a pensar que las entienden su trabajo con un fuerte componente de servicio social o más humanístico. De esta forma aparecen como un grupo especialmente propio de las mujeres las competencias sociales y cívicas, la conciencia y expresión cultural, aprender a aprender y la comunicación en lengua materna. Además, se corresponden con ese mayor interés y éxito en los estudios

universitarios que veíamos anteriormente. Como hemos dicho, son las que la Unión Europea denomina competencias básicas, pero no son las únicas. Pérez et al. (2018) alertan del bajo nivel de competencias de los universitarios españoles que dificultan la empleabilidad.

Por último, es interesante hacer una referencia al sueldo de los egresados del RCSMVE. Hemos visto que los hombres se mueven en franjas mayores de sueldos que las mujeres. Este dato es similar al de los egresados de la Universidad de Granada (Luque et al., 2014) en el que los hombres tienen sueldos mayores (p. 374) y con unos contratos más estables (funcionarios o indefinidos) (p.374). Coulangeon et al. (2005, p. 372) afirman que, en las profesiones artísticas, las mujeres están peor pagadas y en peores condiciones laborales. Los autores hablan de una fuerte discriminación tanto horizontal como vertical entre las intérpretes.

Como se ha comentado, la mayoría de egresados del conservatorio trabajan en la docencia. Son muy pocos los que viven en exclusiva de la interpretación. En esta nueva redefinición del papel de los músicos de la que hemos hablado, sería también interesante estudiar si hay algún tipo de segregación en el trabajo que con más frecuencia realizan las mujeres músicas como es la docencia.

Lugar de procedencia y de residencia

En los propios centros de enseñanza, se pueden estudiar los diferentes lugares de procedencia del alumnado, sin más que consultar los distintos archivos de expedientes. Pero lo que no es usual, es el saber dónde están residiendo los egresados, un dato que ya queda fuera del control del centro. Para ello sería necesario algún tipo de seguimiento de este alumnado y que, como hemos comentado, es una carencia que actualmente sufren los conservatorios. En este sentido queremos destacar la importancia de un trabajo como el presente que sí nos ha permitido conocer unos datos tan poco habituales en este tipo de enseñanzas.

Con respecto a la movilidad de los trabajadores en España, el Observatorio de las Ocupaciones (2018) emite un informe que nos aporta el dato de que la mayor movilidad entre provincias y regiones está protagonizada por los hombres con edades entre 25 y 45

años. Atendiendo a sus estudios, la mayor movilidad se produce en los grupos profesionales con una mayor cualificación (p.9). En dicho trabajo se observa que las tasas de movilidad son mayores año tras año. El informe citado confirma que Andalucía es una de las regiones con menores tasas de movilidad y en el caso de Granada, aparece como una de las provincias con mayor saldo negativo (más emisores que receptores) de todo el territorio nacional. La provincia aparece como receptora neta en áreas de trabajo relacionadas con la educación y también en cuanto a actividades artísticas y recreativas (p.32). Ese estudio nos permite contextualizar lo que sucede en el campo de la docencia y de la industria cultural. Debemos hacer la salvedad de que el campo de la música clásica representa una parte muy pequeña de la industria cultural (Ariño y Llopis, 2017, p. 211), por lo que el informe citado no nos da una información precisa de lo que pasa en un ámbito tan concreto y minoritario como es el de los profesionales de la música llamada clásica. De forma similar, hay que poner de relieve que el porcentaje de profesores de música o de conservatorio es muy pequeño en comparación con el número total de docentes.

En el ámbito de la formación universitaria, Rodríguez-Rodríguez y Domínguez (2019) nos informan que la movilidad estudiantil no coincide con las migraciones residenciales (p.300). En ese mismo estudio, los autores señalan que Andalucía se comporta de forma diferente al resto del territorio nacional ya que

cuenta con una gran oferta de plazas universitarias, una gran proporción de jóvenes y un mayor número de alumnos que cursan sus estudios en universidades de la propia Comunidad, además de que recibe un importante volumen de estudiantes de otras Comunidades, a pesar de los bajos indicadores de su PIB per cápita. (p. 314).

Esto se va a reflejar en una gran movilidad interior dentro de la comunidad, donde las universidades de Sevilla, Málaga o Granada funcionen como centros eminentemente receptores de los estudiantes de toda la comunidad (p. 316).

Al margen de estos estudios, en el ámbito musical sólo algunos trabajos hablan de la importancia de la movilidad en los estudios superiores de música (Bartleet, Grant, Mani, y Tomlinson, 2020; Grant y Conservatorium, 2018) y lo beneficiosa que es para los estudiantes.

Los resultados que aquí presentamos vienen a suplir esa carencia que no queda cubierta por estudios más amplios y aportan una visión que permite hacernos una idea más ajustada de lo que ocurre en centros con características similares. Se ha observado una estrecha relación entre el lugar de trabajo de los egresados y el de residencia. Así los nacidos en el área de Granada suelen trabajar en la zona de Granada, y el resto de andaluces suelen residir en el territorio de Andalucía. Ese comportamiento coincide con el de la movilidad intracomunitaria mostrada en el estudio de Rodríguez-Rodríguez y Domínguez (2019). Se puede observar además que ha habido un grupo de estudiantes que se desplazó al extranjero por lo que podemos afirmar que hay cierta emigración. Hasta un total de 30 alumnos tienen fijada su residencia en el extranjero.

De nuestro estudio hemos podido constatar ciertos rasgos de los egresados en función de la localidad de nacimiento o de residencia y que creemos que son muy valiosos ya que no tenemos estudios parecidos. No obstante, sería interesante que se ampliaran y trataran con más profundidad en trabajos posteriores. En nuestro caso, podemos ver cierta prevalencia de rasgos como conformismo entre los alumnos que provienen o residen en la provincia de Granada y que queda en evidencia por la menor propensión a la movilidad que muestran, el acceso más sencillo al mercado laboral de la mano de los familiares o amigos y una mayor propensión a trabajos con peores condiciones laborales, pero con un acceso más directo como es el caso de las ocupaciones como profesores de escuelas o academias de música. Nos inclinamos a pensar que estas características nos daban muestra de que hay un mayor conformismo laboral entre los egresados que provienen o que han fijado su residencia en Granada. No sabemos hasta qué punto el estar dentro del entorno familiar puede llevar a los egresados a tomar esa actitud de un mayor conformismo. Blanque (2020) en su estudio sobre los conservatorios profesionales de danza de Andalucía nos advierte de un apoyo familiar muy sólido a los estudiantes de dichas enseñanzas y este respaldo familiar a la formación superior podría explicar este aspecto.

En el otro extremo se encuentran los que han dado el salto al extranjero y presentan mayores porcentajes de trabajos como intérpretes, con mayor parte de su sueldo proveniente de ese trabajo y que optan en mayor grado por el autoempleo. Sería interesante estudiar si el cambio de residencia al extranjero está motivado por el deseo de mantener un trabajo más relacionado con la especialidad en la que se forman y hasta

qué punto la vocación juega un papel importante a la hora de tomar esa decisión. Pero, en cualquier caso, es un asunto que creemos interesante para tratar con más profundidad en futuros trabajos.

Instrumento:

La elección instrumental es una de las características que más define a los estudiantes de conservatorio, hasta el punto de ser considerado como el eje vertebrador de la carrera (Ponce y Lago, 2014). Discutíamos con anterioridad la relación que encontrábamos entre el sexo y la especialidad instrumental. Pero además podemos ver otros rasgos que relacionan la especialidad instrumental con el empleo. Una de las principales observaciones de este trabajo es comprobar cómo los egresados que más trabajo están encontrando como intérpretes, son de las familias instrumentales de viento, cuerda y percusión. Coincide en parte con el dato que suministra a este respecto Vilar (2008, p. 344) que afirma que los percusionistas son los que más trabajo están encontrando dentro del mundo de la interpretación. En el otro lado, los solistas (piano, guitarra, canto) son los que menos tasas de trabajo presentan como intérpretes pero que suplen de otra forma ya que son los que presentan una mayor cantidad de otros trabajos relacionados con la música. En este sentido, queremos plantear que posiblemente haya más dificultad en ciertos instrumentos para conseguir realizar las diversas actividades de interpretación. Creemos que los instrumentos considerados como solistas son los que tienen más difícil encontrar oportunidades para la interpretación en un mercado bastante limitado y posiblemente en crisis como es el de la música clásica. Los instrumentistas que tienen más versatilidad a la hora de integrarse en diferentes agrupaciones son los que más oportunidades encuentran.

Nos planteamos si esa mayor dificultad para encontrar trabajos ligados a la interpretación con su instrumento está haciendo que instrumentistas como son los solistas, estén desarrollando mayores capacidades de adaptación y que no se limiten a la tradicional identificación de músico como intérprete. Es así interesante comprobar cómo los egresados de los instrumentos solistas responden con un mayor optimismo a la posibilidad de encontrar trabajos relacionados con la música. En nuestros resultados queda patente que los egresados de instrumentos solistas presentan menores tasas de

participación en conciertos que los instrumentistas de viento, cuerda o percusión, que son los que más altas tasas de participación en conciertos tienen.

Nos llama la atención que, a pesar de lo que decíamos de esa versatilidad que tienen ciertas familias instrumentales de formar parte de diferentes agrupaciones, como es el caso de los instrumentos de viento que se pueden integrar en orquestas y bandas con relativa facilidad, son precisamente los instrumentistas de viento los que tienen una mayor incidencia en estilos como el jazz y son también los que en mayor grado responden que están buscando activamente trabajo. Esto podría estar apuntando a que esa facilidad para integrarse en agrupaciones no se está plasmando en la consecución de trabajos consolidados.

Un grupo aparte lo forman las especialidades de composición y pedagogía que muestran características propias como una mayor tendencia a tener una segunda especialidad musical, un mayor porcentaje de otras carreras y una mayor participación en conciertos que no tienen que ver con su especialidad.

Podemos ver, por tanto, que la especialidad instrumental lleva aparejados ciertos rasgos que marcan diferencias entre uno u otro instrumento. Pero, por encima de todo, hemos puesto de relieve que la salida profesional como intérprete es muy minoritaria y el mayor número de trabajos que estamos detectando ocurren en el ámbito de la docencia.

Los estudios que hemos consultado sobre las características de los trabajos en función del instrumento, mantienen una identificación muy alta de los músicos como instrumentistas y también como docentes, pero no aclaran qué peso tiene cada una de ellas. Pégourdie (2015) afirma que, en el caso de Francia, los instrumentos más reconocidos como el caso del violín o el piano, son los que más salidas laborales tienen tanto intérpretes como docentes, seguidos por los flautistas y guitarristas, pero no aportan más detalles.

El aspecto de la identidad musical que presentan los estudiantes a lo largo de su carrera suscita mucho interés (Gaunt, 2007; Isbell, 2008; Pellegrino, 2009). Fernández (2018) nos informa de cómo la identidad musical va cambiando y adaptándose entre los estudiantes a lo largo del tiempo. Durante los estudios van surgiendo identidades como la de intérprete o profesor con mejores perspectivas de éxito frente al trabajo (p. 824).

Sería interesante saber en qué proporción y momento ocurre en función del tipo de instrumento.

Creemos que los resultados que ofrece el presente trabajo pueden servir para realizar nuevos estudios que permitan orientar con mayor acierto al alumnado en función de su especialidad instrumental.

Motivos de elección de la carrera

Nuestros resultados han mostrado que el principal motivo que confiesan que ha llevado a los egresados a elegir la carrera de música ha sido el de la vocación. Este dato corrobora el de otros estudios ya realizados en los que destacan que la vocación de los alumnos es un rasgo característico de la profesión musical (Adenot, 2010; Dobrow, 2013; Dobrow y Tosti-Kharas, 2012; Mangset et al., 2018).

Esa vocación es también muy alta en otros estudios de carácter artístico. Blaque (2020), en su estudio de los conservatorios profesionales de danza de Andalucía, expone que la danza es para un 52,9% de los estudiantes su vocación y la actividad a la que quiere dedicar su futuro (p. 192). Además, esa vocación y gusto por la danza aumenta para un 67,4% de los estudiantes conforme van avanzando de curso y van consiguiendo sus objetivos como bailarines (p. 193). En el caso de Martínez (2012), la motivación para la elección de los estudios artísticos de grado superior de música en la Comunidad Valenciana es por vocación para un 72,3% del alumnado (p.236).

A ese respecto, (Dobrow y Tosti-Kharas, 2012) alertan cuando afirman que esta vocación pudiera estar condicionando de forma negativa las decisiones de orientación laboral que están tomando los egresados. El presente trabajo pone de manifiesto que ese carácter vocacional está presente de una forma muy intensa en los estudiantes y es un aspecto que deberían conocer tanto los propios alumnos como los tutores de cara a gestionar con mejor acierto sus futuras decisiones. Creemos que es un dato muy revelador a tener en cuenta para estudiar en futuros trabajos para ver en qué medida puede afectar negativamente a las elecciones profesionales de futuro.

Becas

El disfrute o no de beca se nos presenta como un dato que es relativamente fácil de obtener desde la dirección de los centros y que nos permite tener una valoración de la situación económica del alumno. Pero además hemos visto cómo el hecho de obtener una beca define ciertas características del alumnado. Queda fuera de este estudio el conocer cómo la situación económica de las familias puede condicionar los estudios musicales, esto es, si influye en la elección del instrumento o si de alguna forma influye en el esfuerzo tanto en horarios como en desplazamientos que hacen los estudiantes de una carrera tan larga. Creemos que esta es una línea a seguir que puede dar lugar a resultados interesantes.

En nuestro estudio exploratorio de la realidad de un centro, podemos suponer que, en gran medida, esa tercera parte del alumnado que constatamos que ha disfrutado una beca del ministerio (MEC) es posiblemente el alumnado con menores recursos. Un caso diferente va a ser el grupo de alumnos que han disfrutado de alguna de las becas ERASMUS, que es ante todo una ayuda a la movilidad internacional.

Sempere-Comas y Gisbert-Cervera (2023) ponen en evidencia la desigualdad del sistema de becas en los centros de enseñanzas artísticas superiores cuando se comparan con las del sistema universitario. Mientras que el alumnado universitario tiene acceso a la beca que cubre la totalidad de la matrícula, en el caso de los conservatorios superiores no es así, llegándose sólo a un 81,3% del precio de los estudios en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla, al 74,78% del CSM de Vigo o al 21,08% de la ESMUC (p.91). Sin embargo, respecto a las becas de movilidad internacional, los estudiantes de conservatorios superiores se encuentran en igualdad de condiciones que los estudiantes universitarios (p.92).

Ariño et al. (2014) señalan que hay cierta desigualdad en el disfrute de las becas ERASMUS. Son las familias con más solvencia económica y mayor formación las que más importancia y facilidades dan a sus hijos para realizar una actividad que supone un desembolso extra para afrontar lo que no cubre la beca (pp. 148-149).

En los resultados que nosotros hemos presentado se percibe que el alumnado que ha disfrutado becas de ayuda al estudio aparece como más acomodaticio o con menos

iniciativa. Este grupo de estudiantes becados son los que menos porcentajes de otras carreras presentan, los que en menor grado están trabajando y los que tienen una visión más pesimista frente a la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro.

Además, los resultados que aporta este trabajo son una aportación muy valiosa en el ámbito de las ayudas al estudio. Ya de por sí, es un aspecto poco estudiado en las enseñanzas generales donde trata de ver el alcance y aplicación de las becas. Pérez-Esparrells y Sequera (2014) o Mediavilla (2014) aportan el dato de que el sistema de becas puede contribuir a una mayor tasa de titulados en enseñanzas de secundaria postobligatorias, pero no dan más información sobre comportamientos más específicos de los estudiantes.

En nuestros resultados hemos podido ver que también hay un porcentaje elevado de alumnos que han obtenido una beca ERASMUS. Estos programas de movilidad de corta duración están constituyendo una experiencia relevante para los alumnos (Bartleet et al., 2020; Grant, 2018) en tanto que contribuyen a aportar una sensación de ciudadanía global. También hemos podido constatar que hay una relación entre el beneficio de la beca y el tener fijada la residencia en el extranjero, lo que puede indicar que los alumnos que la han disfrutado es posible que hayan podido tomar decisiones de su futuro laboral en base a su experiencia en ese periodo de disfrute de beca. En ese sentido, Ariño et al. (2014) creen que “la experiencia de movilidad temporal durante los estudios ha demostrado ser un buen incentivo a la movilidad profesional futura” y que las estancias “constituyen un aprendizaje para la vida futura, tanto personal como profesional y relacional” (pp. 160-161) y que concuerda con lo que nosotros hemos observado.

Falta de asignaturas

Esta parte de resultados que hemos ofrecido, creemos que es muy interesante. Son unos datos que nos han permitido hacer una valoración de las carencias que encuentran los alumnos en el currículo y que puede ser de utilidad para mejorarlo. Este aspecto entronca con un problema general como es el de la evaluación de los centros. En el caso del RCSMVE se suele realizar una evaluación de carácter general coincidiendo con el

final de curso, y que sirve para elaborar el documento anual que aparece bajo el nombre de memoria informativa. En ese documento se plasman, además de los resultados académicos, todo otro tipo de detalles y de observaciones como carencias, posibles disfunciones, así como otros datos relevantes. Desde hace tiempo, se están haciendo evaluaciones generales del centro con la idea de obtener una visión general y acertada del funcionamiento del centro pero que creemos que presentan ciertos problemas, derivados de la falta de recursos que permitan hacer este estudio con el nivel de profundidad requerido. Es por tanto una evaluación muy voluntariosa pero que podría hacerse mejor si se contase con los medios adecuados.

Los datos que aquí se han aportado hacen referencia a carencias del currículum, tal y como lo perciben un grupo numeroso de alumnos egresados y que presentan ciertas ventajas respecto a las evaluaciones del propio centro o a aquéllas que tienen en consideración a los alumnos que están matriculados en el momento de realizar esa evaluación. Por un lado, las propuestas de asignaturas que nos han llegado son las de un grupo de egresados que ya no están directamente relacionados con el centro, por lo que ese distanciamiento creemos que permite que se expresen con toda libertad. A esto se suma que son un grupo de personas que, una vez incorporados al mercado laboral, tienen una visión muy valiosa para valorar la formación que han recibido y la que han echado en falta a raíz de la experiencia que han tenido en estos años. Y otra ventaja que presentan estos alumnos a la hora de valorar el currículum es también derivada del alejamiento del centro. En su valoración, no van a entrar a opinar sobre detalles pequeños o más cercanos y que tienen que ver con el día a día del funcionamiento del centro. Su visión es más generalista y con una perspectiva que creemos que es única y de una gran calidad. Por tanto, para nosotros lo ideal para hacer una buena evaluación del centro, sería el poder combinar este seguimiento más a largo plazo con las evaluaciones anuales.

Coker y Renshaw (2002) y Bellver (2017) defienden que hay que hacer un seguimiento al alumnado una vez terminada su estrategia de formación en la línea del presente estudio, que facilite conocer cuál es el verdadero peso de la música a nivel profesional. Con ese seguimiento que estamos haciendo nosotros, además podemos aportar datos no solo en cuanto a integración sino en cuanto a peticiones de mejora del currículum. Estas peticiones de mejoras en el currículum son detectadas además por otros autores y van

desde el añadir asignaturas nuevas en el ámbito de la creatividad (Myers, 2016), a otras más orientadas a una mejor adecuación al mercado laboral (Hillman, 2018) (Brook y Fostaty, 2019; Hillman, 2018; Liertz, 2007; Lindström, 2016) o bien a una adecuación a aspectos más generales (Rumiantsev et al., 2019).

Es el caso de Bautista y Fernández-Morante (2020) que sugieren

la creación de un mayor número de itinerarios curriculares, más allá del clásico binomio Interpretación vs Pedagogía, que provea al alumnado de una preparación de calidad, mejor alineada con las profesiones relacionadas con la música que demanda la sociedad en el siglo XXI (p. 255).

Otra autora como es el caso de Vernia (2020) expone que

los conservatorios siguen buscando un lugar en el espacio europeo, sin encontrarlo, no porque no exista, sino porque supone, supuestamente, renunciar a un estatus que comprende horarios, remuneración y exigencia en la investigación no comparable al espacio universitario. En cualquier caso, no hemos encontrado una renovación académica significativa en cuanto a las actuales demandas, que pasan por la docencia, la interpretación y reinventarse para acceder sin problemas a un campo laboral relacionado con la formación recibida (p.22).

Y también es importante tener en cuenta la propuesta de Veintimilla (2014) que caracteriza las cualidades básicas para acceder a una carrera con proyección de futuro basándose en tres rasgos:

amplia formación para poder optar a diferentes vías de profesionalización dentro del ámbito de la música e incluso fuera de él; flexibilidad para adaptarse a cualquier medio, porque las cualidades y competencias adquiridas a través de una de las carreras más larga –la musical con un mínimo 14 años de instrucción-, debe permitirnos trabajar y desarrollar un alto nivel profesional en distintos entornos; y trabajo e imaginación para mantener la creatividad constante aplicando la formación y recursos multidisciplinares adquiridos (p. 339).

Por su parte, Botella y Escorihuela (2022) advierten sobre una “compartimentalización de los estudios artísticos (...) donde (...) la práctica instrumental toma el peso del currículum, pero descuida la sinergia que la propia música genera con las otras artes” (p. 66).

Autores como Campbell, Chattah, Levine, y Rudge (2016) proponen que la visión de los estudiantes sea tenida en cuenta a la hora de confeccionar activamente el currículum al igual la de Escorihuela y Sánchez (2021) que afirman que “se necesita un papel activo del alumnado y del sector profesional para el diseño y desarrollo de los planes de estudio” (p. 369).

Los datos que nuestro trabajo proporciona pueden servir de punto de partida para posteriores estudios que además se puedan ampliar a otros centros y ayudar así a ir confeccionando cada vez con más acierto el currículum.

Hemos podido ver cómo es muy numeroso el porcentaje de alumnos que cree que hay asignaturas que se podían añadir al currículum, un 78% de nuestra muestra, y que las asignaturas o áreas temáticas más desarrolladas hacen referencia a la pedagogía, a determinadas asignaturas teórico-prácticas, a asignaturas que guardan relación con el mercado laboral, a la formación teórica, en otros estilos y otras tantas más. Evidencian así que la preocupación por la mejora del currículum no solo es propia de los profesores sino también de los estudiantes en la línea que diversos autores que ya hemos citado.

El grupo de asignaturas más demandadas en nuestro caso corresponden con el grupo de la pedagogía. Se ha aportado el dato de que una inmensa mayoría de los egresados de nuestra muestra trabajan en ocupaciones relacionadas con la docencia. Tiene por tanto sentido esa preocupación por una mayor formación en pedagogía que les facilite un trabajo que se está pudiendo comprobar que es el más habitual. Además, esta demanda es más propia entre los egresados que ocupan trabajos con más estabilidad o que están acomodados, y que, por tanto, muestran unos niveles de multiactividad menores. La pedagogía es una disciplina que apenas se toca en el currículum convencional de los conservatorios superiores. En el RCSMVE, sin embargo, de unos años a esta parte, se viene estudiando como especialidad propia.

Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021) advierten que “para la impartición de docencia en los conservatorios profesionales de música y pese a estar legislado, la administración no oferta formación específica para el profesorado” (p. 44). Para los autores

uno de los grandes problemas de las titulaciones en música es la separación existente en las enseñanzas artísticas que se desarrollan en los conservatorios y otras titulaciones de

ámbito universitario de perfil docente, para los cuales es obligatorio la realización del Máster de Formación del Profesorado (p. 46).

Continuando con la falta de asignaturas que hemos detectado, el siguiente grupo de asignaturas más demandado, es el de las asignaturas que hemos englobado en el de teórico-prácticas como acompañamiento, acústica, armonía, arreglos, lutería y similares. Estas asignaturas son especialmente demandadas por un grupo de alumnos que confiesan practicar otro estilo musical, entre los que destacan el jazz, música moderna o flamenco y que podrían estar apuntando a un grupo de alumnos que tiene más facilidad para adentrarse en otros estilos musicales.

Son numerosos autores los que plantean la necesidad de incorporar una práctica más amplia en el conservatorio (Brook y Fostaty, 2019; Campbell et al., 2014; Coker y Renshaw, 2002; Creech et al., 2008; Hewitt, 2009) y, en cierto modo, nosotros recogemos una demanda parecida de los alumnos egresados. Desde aquí creemos que es un asunto de un interés muy actual por lo que animamos a que el presente trabajo pueda completarse con estudios posteriores para ver si una práctica más amplia puede ayudar a la integración laboral de los alumnos egresados.

El tercer grupo de asignaturas más demandado hace referencia a las que orientan al mercado laboral. Es una petición general que no se limita a grupos de un determinado perfil, sino que corresponde a egresados de diferentes características. Queremos evidenciar también que esta demanda responde a una petición que ya aparece en autores como Bennett (2013), Coker y Renshaw (2002), Munnelly (2017) o Vilar (2008) que defienden que es necesario de cara a conseguir una formación más completa de los estudiantes y con mayores garantías para un futuro trabajo. Además, en este sentido podemos relacionar esta demanda de asignaturas con un par de preguntas que se han hecho directamente como han sido la de si la formación se adecúa a la realidad laboral y si la orientación para la inserción laboral está siendo adecuada. Si bien respecto a la primera pregunta el sentimiento era negativo como se podía ver en ese 60% de egresados que encontraba la formación inadecuada, respecto a la segunda pregunta, un porcentaje en torno al 90% de los alumnos egresados considera que la orientación para el empleo en el conservatorio es muy inadecuada. Vemos, por tanto, cómo esa preocupación por una formación en contacto con la realidad laboral está presente, que puede deberse a un desconocimiento de qué asignaturas son importantes a este respecto.

En referencia a esto, Escorihuela y Sánchez (2021) citando a Bennett et al. (2017) afirman que “los estudiantes de educación superior generalmente no entienden el lugar de trabajo, sus expectativas, relaciones y estructura organizacional, y esto podría ser complejo, difícil y lento para ellos”²⁷ (p. 370).

Por su parte, Pastor (2014) cree que la formación en los conservatorios superiores

se ciñe básicamente a la formación del intérprete (...). La enorme diversidad de tareas que desempeñan los músicos, sin embargo, no se corresponde con la uniformidad con la que los planes de estudio abordan la formación del músico. Un itinerario profesional que, además, hegemoniza la formación del músico solista de concierto (...). Esto no se corresponde con la diversidad de competencias profesionales que los músicos despliegan en la compleja y heterogénea realidad social (p.326).

Para finalizar, hemos podido ver una serie de resultados dan muestra de lo que es un grupo de peticiones que pueden servir como complemento a la evaluación del centro y del currículum a la que hacíamos referencia. Aun cuando no ha sido el objetivo principal de la presente investigación, muestran una futura línea de trabajos que creemos que no solo pueden ser interesantes sino fundamentales para una mejor adecuación de los conservatorios a la formación de profesionales.

Se ha comentado la dificultad de cambiar el currículum en los centros debido a la rigidez del sistema en el que están ubicadas. Sin embargo, muchas de estas aportaciones, si bien no se pueden hacer a costa de crear nuevas asignaturas, si se pueden conseguir en cierto grado por medio de una más adecuada y enfocada confección de las guías docentes de las diversas asignaturas del currículum. En ellas, el profesorado tiene capacidad para plantear un enfoque diferente al que se viene haciendo de forma más tradicional. Creemos interesante por tanto que, en la medida de lo posible, estos resultados sean conocidos por la comunidad educativa y que puedan ser de utilidad para incluir nuevos aspectos en esas guías docentes.

²⁷ Trad. propia.

Nivel de inglés

Es uno de los datos que nos han interesado observar. Vemos que los estudiantes de conservatorio no son ajenos al conocimiento de otro idioma, sino que tienen niveles de inglés similares al resto de carreras universitarias.

Los resultados que hemos obtenido coinciden con los que suministra Martínez (2012) sobre el alumnado de enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunidad Valenciana donde alrededor de un 50 % de alumnos confiesan tener un nivel medio de inglés (p.228). En nuestro caso, ese 50 % corresponde a los alumnos egresados que nos han informado que tienen una cualificación de B1 o B2 en dicho idioma.

Se ha comentado la relación entre buen nivel de inglés y el sexo de los estudiantes. Creemos que la variable idioma va a guardar relación con el desempeño laboral futuro. Se nos presenta como un indicador que define a personas que están preocupadas por ampliar su formación tras finalizar su paso por el conservatorio. En nuestros resultados queda patente en que los que tienen esta preocupación por el estudio del idioma son titulados que tardan más tiempo en encontrar su primer empleo. Creemos que es un síntoma del alargamiento del proceso formativo.

De igual forma, aparecen con trabajos vinculados a oposiciones, autobúsqueda o autoempleo, frente a otro tipo de trabajos que nos dan la sensación de un acceso con una mayor facilidad como son los que han logrado por medio de familiares y amigos. Ese menor acomodo entre los titulados con un nivel más alto de inglés queda también patente en una mayor predisposición a moverse por el extranjero tal y como veíamos en los resultados obtenidos.

Estudios de postgrado

Derivada del proceso de Bolonia, la educación superior se articula en dos ciclos: grado y postgrado. Y esta articulación se hace en toda Europa, aunque cambien algunas características particulares dependiendo del país que estemos considerando. Los conservatorios superiores en virtud de la LOE, se empiezan a integrar en el EEES y hacen suyo este nuevo panorama. Se encuentran de esta manera en un periodo de

transición y adaptación en el que se está empezando a ofertar este tipo de enseñanzas. En el RCSMVE, al momento de realización de este estudio, no están todavía en marcha dichos estudios de postgrado, aunque es una aspiración del centro. Se espera que, en un futuro no muy lejano, los propios conservatorios superiores puedan ofertar programas de postgrado que actualmente no lo hacen. Por tanto, los estudiantes han tenido que recurrir principalmente a la universidad para poder cursar estos másteres y otro tipo de estudios de postgrado.

Los resultados que mostramos, aparte de permitirnos conocer mejor las características de los titulados, nos pueden servir de ayuda para la futura confección de programas de máster que en breve deberán empezar a ofertarse. Muestran por primera vez características de los titulados superiores de conservatorio que no hemos tenido la oportunidad de ver en otros trabajos.

En cuanto a preferencias, hemos podido ver que las cuatro primeras que han mostrado los egresados para realizar el postgrado han sido para mejorar conocimientos, por autosatisfacción y vocación, para conseguir una mayor especialización y para conseguir un mejor puesto laboral.

Hemos podido comparar estas respuestas con las que ofrecen los estudiantes egresados de la Universidad de Granada reflejadas en el estudio de Luque, Del Barrio, Fernández, e Ibáñez, (2014). El orden de preferencia que muestran estos estudiantes coincide con el orden que aparece en nuestro estudio (la mejora de conocimientos y habilidades, seguida de la autosatisfacción, el conseguir una mayor especialización y para conseguir un mejor puesto laboral) salvo en el caso de la opción de autosatisfacción que, en nuestro caso, aparece como segunda preferencia, mientras que en el estudio de la Universidad de Granada no aparece entre las cuatro primeras. Esta opción sí aparece como más propia de las carreras de Humanidades que del resto (p. 165). De esta forma, vemos un comportamiento muy similar al que muestran los estudiantes universitarios.

En cuanto a tipo de estudios de postgrado realizados, las opciones que marcan los egresados del RCSMVE ayudan a perfilar las preferencias de los estudiantes. Los tres tipos de estudios de postgrado que realizan los egresados, de mayor a menor incidencia han sido los seminarios, cursos y jornadas, seguidos de los másteres oficiales y, en tercer lugar, los cursos de idiomas.

Contamos con poca información de cómo se están desarrollando los másteres orientados a la música en otros sitios. Guillermina, Flores, y Torres (2014) refieren que, en México, los másteres que tienen a la música como protagonista se están orientando principalmente a las áreas de la creación. Es uno de los escasos trabajos de los que tenemos constancia que indagan sobre las características de los másteres en música. Como ya hemos dicho, la inclusión de la música en las enseñanzas superiores es muy reciente y es necesario que se vaya forjando una tradición investigadora y unos másteres específicos para la profesión.

El interés por la realización de estudios de postgrado dentro de las disciplinas artísticas cada vez va permeando más entre los propios estudiantes. Martínez (2012) nos aporta el dato de los estudiantes de EE.AA.SS. de la Comunidad Valenciana. En el caso de Música, un 54,5 % de estudiantes les gustaría cursar un máster en enseñanzas artísticas y un 30,6% cursar un doctorado en enseñanzas artísticas. Tan solo un 7,4 % tiene interés en hacer un postgrado en áreas no afines (p. 241).

Ponemos de nuevo de manifiesto, la importancia de un trabajo como el actual ya que aporta una serie de datos que se nos antojan como muy relevantes. En este apartado hemos esbozado algunas de las características que presentan los egresados en función de los postgrados que realizan.

Respecto al primer tipo de postgrado que señalan los integrantes de la muestra, los seminarios, hay que decir que es un tipo de postgrado que, en el caso del conservatorio, no se corresponde con enseñanza reglada. Es muy habitual en las enseñanzas de música el complementar los estudios con diferentes cursos, jornadas o seminarios y no solo a lo largo de la carrera, sino también una vez terminada esta. Figuran aquí los habituales cursos de perfeccionamiento del propio instrumento con profesores de prestigio, cursos monográficos sobre aspectos de música y todo tipo de cursos sobre diferentes temáticas. Creemos que puede merecer un estudio más detallado en futuros trabajos que permitan analizar cuáles son los tipos de cursos más solicitados por nuestros estudiantes, qué características tienen y qué formación faltante o complementaria buscan en ellos. Estos datos pueden ser útiles para ayudarnos a hacer esa configuración del currículo de la que hablábamos con anterioridad.

El segundo grupo de postgrado realizado corresponde al máster oficial. Estos estudios son los que con más acierto se pueden definir como postgrado. Son los estudios que continúan de forma natural con la formación de grado y que permiten completar más adelante la etapa formativa con su correspondiente doctorado. En el proceso de adecuación a las directrices de Bolonia, hay dos tipos de másteres que son muy interesantes para los estudiantes egresados de conservatorio. Por un lado, tenemos el conocido como máster de educación que es un máster habilitante, es decir, condición necesaria para ejercer una determinada profesión, en este caso la docencia. Este máster es un requisito para los que quieren realizar oposiciones para puestos de profesores de enseñanza secundaria. No es por tanto extraño que un grupo de egresados del conservatorio lo realicen para tener una opción laboral como es la de profesores de secundaria que además hemos podido comprobar que es una de las salidas habituales.

El otro grupo de másteres a los que hacíamos referencia no están destinados a la obtención de una habilitación profesional, sino que son más generalistas. Junto a los de carácter habilitante constituyen un mérito que es valorado en las diferentes pruebas de oposición o incluso, de unos años a esta parte, un mérito cuya posesión se ha convertido en un requisito indispensable para poder acceder a las plazas de profesor en los conservatorios superiores. Sería de mucho interés la realización de futuros trabajos en esta línea, que pudiesen aportar más claridad sobre los principales tipos de másteres más generalistas que realizan los alumnos del centro y sobre la formación que buscan en ellos.

Ante esas observaciones se pueden entender mejor nuestros resultados. Lo primero que podemos añadir es que tenemos una constancia de una alta realización de másteres entre nuestros egresados. De esta forma, 90 de los 218 integrantes de la muestra han cursado un máster oficial una vez terminados sus estudios. Dicho dato confirma el que aportábamos de Martínez (2012) sobre el gran porcentaje de estudiantes de grado superior interesados en hacer un máster en enseñanzas artísticas en la Comunidad Valenciana.

Hemos también aportado algunas de las características que presentan los egresados que han realizado los estudios de máster. En concreto, se ha podido ver que este tipo de estudios es más frecuente entre titulados que desempeñan su trabajo como funcionarios

o profesores de conservatorio. Los que han realizado estos estudios tienen otras características como que confiesen que han seguido estudiando y que, en mayor medida, tienen otras carreras. Un último rasgo de este grupo de estudiantes, es que confiesen tener menos de un 10% de sus ingresos procedentes de la interpretación. Nos planteamos si el estudiar postgrado es un inconveniente para una carrera más orientada al aspecto artístico y dejamos para profundizar en trabajos futuros, tratar de ver si los estudios de postgrado, como es el caso del máster, pueden dificultar la realización de conciertos de forma habitual al tiempo que nos preguntamos si desde los propios conservatorios se pueden proponer soluciones al respecto.

El tercer grupo de estudios al que hacíamos referencia dentro del postgrado es el relacionado con el estudio de idiomas. El conocimiento de un segundo idioma se ha convertido en una necesidad. En el caso de los estudios de música, el tener una mínima acreditación (B1 o similar) no es un requisito para conseguir el título superior como si ocurre con los títulos universitarios. La conveniencia y utilidad de este tipo de formación está a la orden del día y es muy tratada por los diferentes autores. A modo de ejemplo Álvarez y Hernández (2019) sostienen que aprender inglés genera una ventaja competitiva para los nuevos profesionales.

De nuestros resultados podemos ver que el grupo de egresados que han estudiado idiomas tienen unas características concretas. Destacamos que es un grupo en el que hay una mayor presencia de segundas carreras y otras especialidades en música. Un mayor conocimiento de idiomas aparece también de una forma más acentuada entre los profesores de conservatorio o régimen general. A este respecto, hay que decir que una acreditación de idioma se convierte en un mérito de cara a oposiciones de ingreso en cuerpos docentes por lo que su consecución se convierte en un incentivo de cara a conseguir esos trabajos tan ansiados y que podría explicar este comportamiento de los egresados.

Por último, un resultado llamativo es ver cómo esta propensión al estudio de idiomas es más frecuente entre las mujeres. Ya hemos comentado con anterioridad cómo las mujeres del RCSMVE presentaban unos más altos niveles de inglés que podía estar asociado a un mayor interés por el aspecto humanístico o social de los estudios superiores de música.

Al margen del estudio de idiomas, si consideramos el nivel de idioma ya consolidado por los egresados, en el presente trabajo, se ha aportado información interesante. Se ha podido ver que el inglés es el idioma más conocido por los integrantes de la muestra, con más de la mitad de ellos que reconocen tener una acreditación de B2 o superior, y que es seguido a más distancia por el francés.

El estudio de egresados de la Universidad de Granada (Luque et al., 2014), muestra cómo un 30% de egresados de esta institución confiesa tener un nivel bajo o medio bajo de idioma, otro 30%, un nivel alto o medio alto y el resto no se define (p.128). Los estudiantes del conservatorio tienen por tanto un comportamiento muy similar en ese idioma a sus homólogos en la Universidad de Granada. Y se coincide también en que, en ambas instituciones, son los estudiantes que han disfrutado del programa ERASMUS los que mejores niveles de inglés muestran. Es un dato que pone de manifiesto cómo el programa ERASMUS es beneficioso para mejorar el conocimiento de idiomas. Además, en nuestro caso, los egresados del RCSMVE con un más alto nivel de inglés son un grupo de estudiantes que dan signos de mucho más dinamismo y se ve reflejado en determinadas características como pueden ser una mayor proporción a desplazarse fuera de España para encontrar trabajo o que, en gran proporción, son estudiantes que acceden a los puestos de trabajo por medio de la autobúsqueda o el autoempleo. El estudio de EF (2018) muestra que el nivel de inglés y el grado de innovación van aparejados. También muestra que las sociedades que más cuidan el idioma son más abiertas y menos jerarquizadas (p. 4).

Otras especialidades en música y otras carreras

Como hemos visto, el tener otras especialidades en música o incluso otras carreras, es también otra particularidad destacable entre los egresados de conservatorio. Veíamos que llegaban hasta un total de 72 egresados los que han contestado que tienen otra especialidad en música. Aparecen en este grupo la posesión por parte de los egresados de diversas especialidades de grado medio como pedagogía, canto, guitarra flamenca, piano y otras tantas.

Veámos también que hay un número mayor de egresados que confiesen tener otra carrera universitaria. En nuestro caso concreto, son un total de 75 de los que 9 de ellos dicen tener 2 carreras y otros 6, que están por finalizarla. Estas carreras son de lo más dispar y para su estudio las hemos clasificado como relacionadas con la música entre las que podemos destacar Magisterio musical, Musicología y el resto de carreras que hemos agrupado bajo el epígrafe de que no guardan relación con la música.

Llegados a este punto queremos plantearnos si todas estas dobles titulaciones que presentan nuestros estudiantes son reflejo de un hecho como es la sobrecualificación del que están advirtiendo diferentes autores y organismos (Fachelli y Torrents, 2018; García, 2017; Pérez, Francisco; Serrano, Lorenzo; Pastor, Hernández, Soler, Zaera, 2012; Ramos, 2017).

La sobrecualificación podemos entenderla como una mayor preparación académica que presenta una persona con respecto al trabajo que está realizando. Debido a la cada vez mayor proporción de jóvenes que realizan estudios universitarios, la sobrecualificación ha ido creciendo en los últimos años entre los estudiantes de los países desarrollados. Este fenómeno es especialmente elevado entre los universitarios españoles que, como indica Ramos (2017) se sitúa en torno al 20% de los trabajadores. La sobrecualificación depende del capital cultural tal y como afirman Marqués y Gil-Hernández (2015) o del social (García, 2017). Autores como Pérez et al. (2018) muestran que este aspecto es más evidente entre los titulados de Artes y Humanidades y advierten que, más que un caso de sobrecualificación, el fenómeno que se podría estar produciendo entre los universitarios españoles sería un problema de sobretitulación, es decir, una acumulación de diversas titulaciones de grado superior o que habilitan profesionalmente para alguna labor. Esos mismos autores afirman que esa situación “sería consecuencia de debilidades del propio proceso formativo a lo largo de las diferentes etapas educativas cuyos efectos se van acumulando” (p. 48).

A la vista de lo citado, nos planteamos si este fenómeno de sobrecualificación, cuando no de sobretitulación se podría estar produciendo entre los titulados de conservatorio, ya que, según nuestro estudio, el porcentaje de egresados con otra especialidad musical es del 33% y el de egresados con otra carrera universitaria, del 34%.

En comparación con el estudio de Luque et al., (2014), el porcentaje de egresados de la Universidad de Granada con otra carrera es del 17,6% (p. 194) que alcanza un máximo del 23,18% entre los egresados de las carreras sociales y jurídicas (p. 197). Podemos ver así que se están dando unos altos porcentajes de sobretitulación entre los egresados de conservatorio que son mayores que los que presentan los integrantes de la institución universitaria que estamos tomando como referencia como es la Universidad de Granada.

Por su parte, Blanque (2020) nos informa del alto porcentaje de padres de alumnos de danza en Andalucía que anima a sus hijos a compaginar el conservatorio con otra carrera universitaria (p. 157). Martínez (2012), en su estudio sobre las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música, informa que un 34 % del alumnado de los estudios superiores de música en la Comunidad Valenciana, los compagina con otra carrera universitaria. De una forma más sensible son las mujeres las que mayor interés muestran por compaginar dichos estudios. La autora añade el dato de que, en el caso del grado superior de música, un 66,2%, pese a ser ésta su vocación, cursa otros estudios universitarios porque creen que sus estudios no tienen suficiente consideración social (p.233).

A raíz de esto, nos surgen una serie de preguntas que creemos podrían ser objeto de posteriores estudios. Así, nos planteamos si esta sobretitulación es una estrategia para afrontar la dificultad de encontrar trabajo dentro del mercado artístico. Ramos (2017) advierte que la sobrecualificación es más acusada dentro del campo de las artes. Nos surge también la pregunta de si la falta de conocimiento de las posibilidades de encontrar trabajo dentro del sector de la música no estará motivando este comportamiento. Además, planteamos que puede haber una posibilidad de que haya una falta de credibilidad o legitimación de los estudios mantenida a lo largo del tiempo que haga que muchos estudiantes no confíen en las posibilidades de la titulación en la línea que hacía Martínez (2012). No podemos obviar las características de los estudiantes de conservatorio. No debemos olvidar que los estudiantes de enseñanzas artísticas son un grupo de chicos con grandes capacidades que lleva buena parte de su vida simultaneando los estudios generalistas (primaria, secundaria y bachillerato) con los estudios de música, danza o arte dramático. Y podría ser que esta capacidad que han mostrado en sus estudios generalistas en el pasado les ha dado confianza para simultanear sus estudios superiores de música con otros estudios universitarios.

Al margen de esto, otro aspecto que hemos podido sacar a la luz es el ver que una segunda especialidad en música es más habitual entre los estudiantes de pedagogía o composición. Creemos que combinar el estudio de la especialidad instrumental con el de la especialidad de pedagogía es una elección que puede aportar a los estudiantes unas nuevas e interesantes oportunidades de empleo. En el caso de la pedagogía, podría responder a la petición de conocimientos de ese tipo que estamos detectando en este trabajo. Esta opción además permite un fácil acceso a las plazas de profesorado en conservatorios. La pedagogía como especialidad se estudia sólo en algunos centros superiores, como es el caso del RCSMVE en la que además está en auge y que actualmente está teniendo unos grados de colocación muy altos.

En cuanto a la realización de otras carreras universitarias, en nuestro estudio hemos podido apreciar que se trata de un comportamiento más acusado entre los estudiantes de composición y pedagogía. La posesión de otras carreras universitarias es un rasgo que nos aparece ligado a un mayor interés por los estudios de postgrado como queda reflejado en una mayor proporción de egresados que poseen el máster oficial o formación en idiomas. Aportamos el dato de que los egresados que ha realizado dos carreras, se caracterizan porque son carreras que tienen relación directa con la música.

También ponemos de manifiesto que los egresados que han realizado una segunda carrera y que esté relacionada con la música se han caracterizado además por no tener ninguna multiactividad y por haber trabajado en exclusiva en el ámbito de la música. Esto nos hace preguntarnos si el hecho de haber estudiado una segunda carrera relacionada con la música responde a la inquietud de tratar de conseguir una mayor cualificación de cara a una preparación más concienzuda para el trabajo.

Se escapa al planteamiento exploratorio inicial que hemos hecho en este trabajo, el conocer con más detalle la relación entre la posesión de diversos títulos y la consecución de los diferentes trabajos. Creemos que sería muy interesante profundizar sobre este aspecto para tratar de comprender mejor las características que están mostrando los alumnos y de nuevo, como forma de obtener una información valiosa que nos ayude en cuanto a profesores y tutores de los alumnos, a orientar con mayor acierto a los egresados en sus decisiones referentes a su futuro laboral.

Bloque 2º. Empleo.

Bajo este apartado se han agrupado todos los datos referentes al empleo que nos han ayudado a entender con algo de más detalle la integración en el mercado laboral de los componentes de nuestra muestra. Al igual que hacíamos con el apartado de formación académica, volvemos a hacer un recorrido por los diferentes epígrafes.

Experiencia profesional

La experiencia profesional previa es un dato valioso de cara a ver cómo ha sido la incorporación laboral. Como se ha podido ver, un amplio grupo de integrantes de nuestra muestra reconoce que tuvo experiencia laboral en el campo de la música previa a la finalización de los estudios. Este rasgo aparece como una característica propia de los estudios musicales y creemos que hace que el alumnado de estas enseñanzas tiene por norma general un buen contacto con la realidad laboral. Nuestro trabajo muestra que un 82% de los estudiantes han tenido experiencia laboral previa a la finalización de sus estudios. Si comparamos con el dato que nos da un estudio cercano al nuestro como es el de Sobrino (2009, p. 254), podemos ver que en el caso de los músicos gallegos, un 71% de alumnos de carreras relacionadas con la música tenía esa experiencia laboral previa a la finalización de sus estudios. Por tanto, vemos en dos estudios diferentes que la experiencia laboral previa es normal entre los estudiantes de carreras que tienen algo que ver con la música.

El desarrollar un trabajo remunerado durante la etapa de estudios ha sido analizado por diferentes autores (Acosta-Ballesteros, Osorno-DelRosál, y Rodríguez-Rodríguez, 2017; Albert, Davia, y Legazpe, 2018; Ariño y Valencia, 2011; Finkel y Barañano, 2014; Sánchez-Gelabert, Figueroa, y Elias, 2017; Simón, Casado-Díaz, y Costa, 2017). Albert et al. (2018) muestran cómo la población de estudiantes universitarios que trabajan mientras simultanean sus estudios en España es de alrededor del 46% y que es similar a la de los países del entorno. Además, los autores afirman que esa experiencia laboral es positiva y contribuye a un buen ajuste con el trabajo en el caso de que esté relacionado con los estudios que está cursando. En esa línea Sánchez-Gelabert et al. (2017) creen que el trabajo durante los estudios puede ayudar a mejorar la empleabilidad de los estudiantes (p. 6) aunque, como contrapartida, pueden llevar asociado un peor desempeño académico en el caso de jornadas de trabajo con una carga mayor a las 20

horas semanales o, como creen Simón et al. (2017), cuando tengan una carga mayor de 15 horas semanales (p. 284). En el otro lado se encuentran autores como Jääskeläinen et al. (2022) que creen que el trabajo al margen de los estudios crea un estrés añadido a los estudiantes (p. 1866).

En nuestro caso creemos que esa gran experiencia laboral previa típica de los titulados del centro es muy beneficiosa. A ese respecto, podemos ver en los resultados del presente trabajo que los estudiantes que no han tenido experiencia laboral previa están tardando más tiempo en encontrar empleo y son más propensos a trabajar en ámbitos ajenos al mundo de la música.

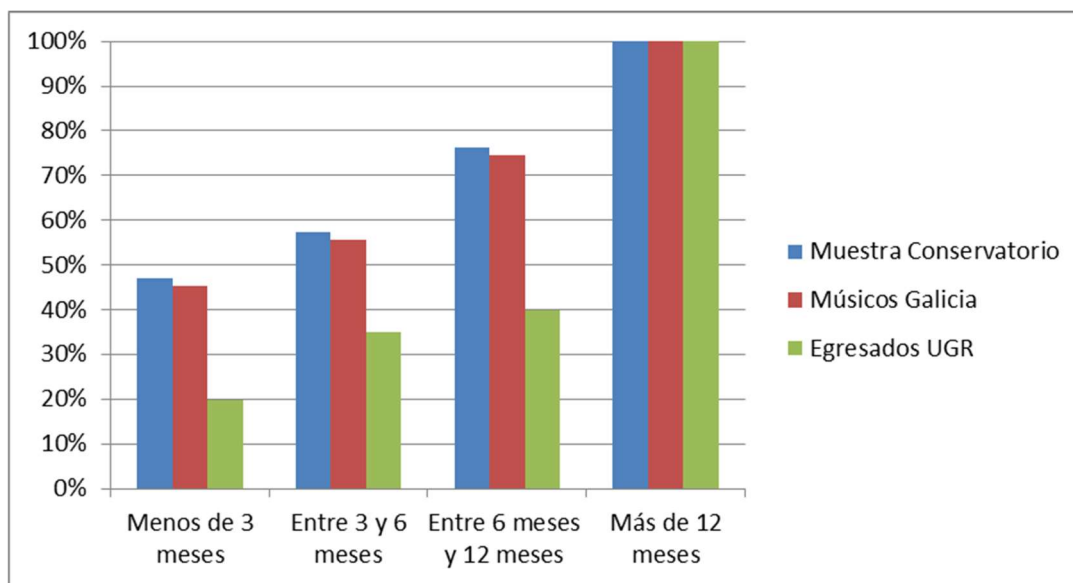
Nuestro estudio muestra que esa experiencia laboral en el campo de la música previa a la finalización de los estudios, guarda una relación directa con los alumnos de mayor edad que son los alumnos que terminaron hace más tiempo. En trabajos futuros, sería interesante comprobar si se confirman nuestros resultados. Se podría examinar de forma periódica la experiencia laboral de los estudiantes del centro aun cuando estén todavía dentro de su etapa de formación. Esas experiencias laborales nos pueden dar una información también valiosa de los sectores en los que están trabajando y si están explorando nuevos nichos en el mercado laboral.

Tiempo en encontrar el primer empleo

Se ha podido mostrar que el tiempo que están tardando en encontrar su primer empleo una vez finalizados los estudios en el caso de los estudiantes del Conservatorio Superior de Granada es similar al que están encontrando los músicos gallegos que aparecen en el estudio de Sobrino (2009, p. 258). Se trata de un periodo más breve que el que se produce entre los egresados de la Universidad de Granada (Luque et al., 2014). Este comportamiento queda de manifiesto en el siguiente gráfico:

Figura 4.72.

Tiempo en encontrar el primer empleo.



Por tanto, nos encontramos ante un grupo que tiene un acceso relativamente rápido al mercado laboral. Ese rasgo puede servirnos como un indicador de ajuste de esa integración laboral que se está produciendo y que, en nuestro caso, nos estaría señalando que se trata de una buena integración.

Pérez et al.(2018) refiriéndose a cómo de buena es la inserción laboral, afirman que

la inserción será más exitosa cuanto más rápida sea y menor duración del desempleo suponga, con un menor período de búsqueda de empleo; cuanto mayor sea el ajuste entre la formación requerida por el trabajo y el nivel de estudios del individuo (ajuste vertical); cuanto mejor sea el ajuste entre los conocimientos requeridos y el ámbito concreto de los estudios realizados por el individuo (ajuste horizontal), y cuanto más estable sea el empleo y más alto sea el salario (p. 57).

En este sentido, podríamos decir que los estudios de conservatorio tienen rasgos de buena inserción por ese breve tiempo que los estudiantes que recientemente han finalizado están tardando en encontrar empleo.

Si profundizamos en las relaciones que nos han aparecido a raíz de la realización del análisis bivalente, podemos ver cómo el grupo de egresados que declararon que comenzaron a trabajar en los tres primeros meses tras la finalización de los estudios son alumnos que ya tenían experiencia profesional y que, de forma general, no siguieron estudiando. Estos alumnos con una colocación que ha sido más rápida, trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música. Se caracterizan también por ser gente que tiene una alta actividad artística.

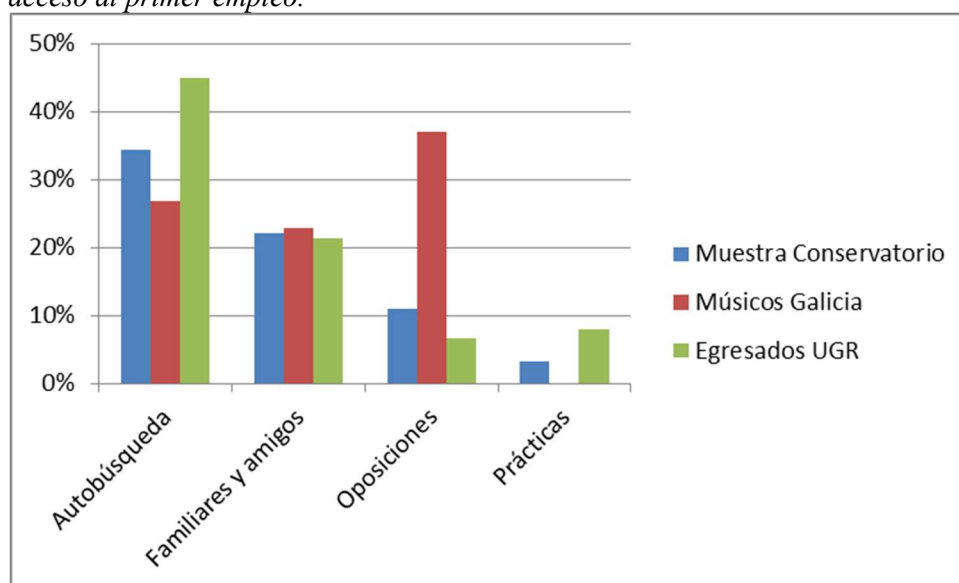
Por otra parte, los titulados que tardaron entre 3 y 12 meses en ese acceso al trabajo, aparecen en nuestros resultados como los que tienen los trabajos con los mejores sueldos.

Por último, los que han tardado más de 12 meses en comenzar a trabajar, suelen ser gente que ha continuado estudiando y que presentan altas tasas de estudios de máster. Estos últimos son el grupo con menos experiencia profesional. Pérez et al. (2018) sugieren que los universitarios con título de máster tienen una inserción laboral complicada pero que una vez encuentran su trabajo, éste es más acorde a su nivel educativo (p. 121). Nos preguntamos si esta continuación de los estudios que se produce en gran número de titulados es porque tratan de buscar una serie de condiciones que supongan un mejor ajuste en el mercado de trabajo.

Hemos indagado también sobre la forma de acceso al primer empleo. Se ha podido comprobar que las tres primeras formas de acceso características que presentan los egresados del centro han sido mediante la autobúsqueda, por medio de familiares y amigos y por oposiciones. Aportamos la siguiente gráfica comparativa que muestra los resultados de la muestra de egresados del conservatorio cuando los comparamos con las muestras de los egresados de la Universidad de Granada y la de los músicos gallegos.

Figura 4.73.

Vía de acceso al primer empleo.



Se puede ver que la autobúsqueda es el sistema más utilizado por los egresados de la Universidad de Granada con un 45% de frecuencia, frente al 34% de los egresados de conservatorio. Si nos fijamos en el acceso a través de familiares o amigos, los tres estudios muestran resultados similares. Respecto al acceso mediante oposiciones, el estudio de los músicos gallegos muestra una alta incidencia. A este respecto, dicho estudio se realizó sobre músicos profesionales que ya estaban en activo y que contestaron, ya fueran estudiantes recién terminados u otro tipo de profesionales. Esto puede explicar esa gran cantidad de funcionarios que han respondido en ese sentido. Creemos que los datos que nosotros suministramos a lo largo de estas líneas se pueden adecuar con más exactitud a la realidad. En nuestro caso, hemos puesto el foco de atención en los alumnos que terminan sus estudios y no en los profesionales que están sólidamente establecidos, que es lo que hace el estudio de los músicos en Galicia.

Volviendo de nuevo a considerar el grupo de estudiantes que han accedido mediante la autobúsqueda hay que decir que es el grupo caracterizado por una mayor multiactividad. La autobúsqueda de empleo es además más común entre los estudiantes del centro que proceden de diferentes regiones de España.

Por otra parte, si consideramos al conjunto de egresados que reconoce haber accedido al empleo a través de los contactos de familiares y/o amigos observamos que está

caracterizado por tener una mayor incidencia entre los que tienen su residencia en Granada y también por tener unos altos grados de multiactividad.

El acceso al mercado laboral a través de redes de contactos, es un fenómeno que cada vez está tomando mayor relevancia. Fernández-Salinero y García-Álvarez (2020) poniendo el foco de atención en la población universitaria nos informan que

en la actualidad, la configuración de un capital basado en las relaciones (contactos personales de distinto tipo) y las competencias interpersonales se está convirtiendo en un recurso de potencial empleabilidad, lo que está repercutiendo en la pérdida de valor del capital institucional de las y los egresados, esto es, de su formación académica acreditada, como vía de acceso al empleo (p. 181).

Como consecuencia de esto, afirman que

en este sentido, se constata la necesidad de que la universidad organice una agenda formativa más amplia y rica en contenidos relacionados con las competencias interpersonales. Competencias como la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, las habilidades socio-relacionales, la capacidad para trabajar interdisciplinariamente o la de comunicarse con expertos de otras áreas resultan decisivas para incrementar el capital interpersonal del alumnado y capacitarlo para la búsqueda de empleo (p. 182).

Estas recomendaciones pensadas para la comunidad universitaria, creemos que serían perfectamente trasladables a los estudiantes que finalizan su formación en conservatorios superiores.

Por último, si tomamos a consideración al grupo de los que han accedido al empleo mediante oposiciones, se ha podido ver que es un grupo de estudiantes que muestran haber dedicado cierto tiempo a prepararlas una vez terminados sus estudios. Esto queda patente en nuestros resultados y además, se puede observar una alta proporción de titulados que han cursado los estudios de máster oficial. Estos chicos son los que en mayor grado tienen repartidos sus domicilios por Andalucía ya que, como no podía ser de otra manera, se convierte en el territorio natural de desempeño de los trabajos de profesor de la enseñanza pública una vez que han accedido a ella.

Trabajo al acabar la carrera

Con este apartado se ha querido profundizar en conocer a qué se han dedicado los estudiantes una vez que han terminado su carrera. Así, hemos mostrado que, de forma mayoritaria, los egresados han trabajado en exclusiva en el ámbito de la música, lo que nos indica que hay un ajuste bastante bueno, en la medida que los estudiantes están trabajando en actividades propias de su sector. Como segunda razón de lo que creemos un buen ajuste, ponemos de manifiesto que el comienzo con la actividad laboral se hace en un tiempo relativamente breve. Pérez et al. (2018) hacían referencia a una buena inserción laboral como aquella que era rápida y en la que el trabajo guardaba relación con los estudios. En este sentido, si nos atenemos a lo que dicen estos autores, se estaría produciendo una buena inserción laboral en el caso de la música.

Hemos considerado un primer grupo que estaría integrado por los que han trabajado en exclusiva en el ámbito de la música. Este grupo tiene unas características muy marcadas. Se puede decir que son el grupo de mayor edad de la muestra y, por tanto, pertenecen ampliamente al plan de estudios más antiguo (LOGSE), tienen cierta estabilidad en el empleo (generalmente más de un año) y, en una gran proporción, tienen otra carrera relacionada con la música. Además, estos titulados han mostrado un sentimiento más optimista cuando hemos preguntado por determinadas expectativas laborales. Es el caso de que su trabajo cumple con las expectativas al comenzar la carrera, la idoneidad de la cualificación recibida para el trabajo que se desempeña o la percepción de que un titulado en música tiene buenas posibilidades de trabajar en ese campo. Las respuestas generalmente positivas a estos enunciados nos hacen percibir esta satisfacción laboral de la que estamos hablando. Ya habíamos comentado cómo posiblemente ese mayor tiempo dentro del mercado laboral podría llevar aparejado que los primeros empleos (generalmente en peores condiciones) poco a poco se van transformando en empleos de mayor calidad. Es una idea que ya adelantaba Guadarrama (2014), con lo que suponemos que el tiempo ha ayudado a hacer un buen ajuste.

El segundo grupo más numeroso que se conforma respecto a la actividad que realizaron inmediatamente después de terminar los estudios superiores, es el de aquellos que confesaron seguir estudiando. Hemos comentado con anterioridad la tendencia que

presentan los estudiantes de las disciplinas artísticas a proseguir formándose y dando lugar a que sea una de las disciplinas con una mayor tasa de sobrecualificación y alertándonos de que podría llegar a ser contraproducente. Este grupo que reconoce que sigue formándose, cuenta con mayores tasas de egresados jóvenes, con menor experiencia laboral y con altas proporciones de estudios de máster. Estos titulados son los que se muestran más optimistas con respecto a que creen que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo y son también proclives en buen grado a tener movilidad laboral por España. Estaríamos de esa forma ante un grupo que retrasa intencionadamente su incorporación al mercado laboral en aras de conseguir una mejor preparación.

En tercer lugar, destacamos el grupo de aquellos que confesaron preparar oposiciones tras su etapa de estudios. Las características que hemos podido observar nos hacen ver que hay una relación clara entre esta actitud que lleva al estudio de oposiciones y los trabajos finalmente obtenidos. Se ha visto como, en un gran porcentaje, los que prepararon oposiciones al finalizar la carrera han mostrado relaciones significativas que nos indican características de trabajo propias del sector público. Citamos la de acceso al empleo mediante oposiciones, el desarrollar trabajos como profesores de conservatorio o profesores de régimen general. A esto podemos añadir una poca o ninguna multiactividad, unos sueldos mayores y un menor interés por la movilidad laboral por el territorio español. Esa dedicación a la preparación de oposiciones tiene por tanto su fruto, como se desprende de esas relaciones.

Nuestro estudio no nos permite conocer el porcentaje de estudiantes de oposiciones que consiguen cumplir sus objetivos, aunque hemos comentado con anterioridad la sospecha de que, conforme va pasando el tiempo, las ofertas de plazas de empleo público como profesores de conservatorio son cada vez más escasas. Posiblemente la incorporación de profesores jóvenes estos años atrás en los que ha habido gran oferta de plazas, ha cubierto en gran parte las plazas de personal docente en los centros y se ha convertido en un impedimento para que se incorporen nuevos profesores. Es un asunto que creemos que es interesante y que no ha sido posible abordarla en este estudio quedando a la espera para poder profundizar en trabajos futuros.

A raíz de esto nos queremos plantear hasta qué punto una opción laboral como es la docencia y que estamos viendo que es una de las salidas laborales más habituales, forma parte del objetivo laboral presente tanto en el imaginario de los profesores del centro como en de los alumnos. Hemos visto con anterioridad que la opción de la docencia se acaba imponiendo con gran preponderancia sobre el resto de posibilidades. El obtener una plaza por oposición dentro del mundo de la enseñanza se convierte en un puesto apetecible para una gran mayoría de titulados por la estabilidad laboral que lleva aparejada. Creemos que esta opción consistente en la preparación de unas futuras oposiciones es por tanto una estrategia de búsqueda de estabilidad y seguridad en el empleo.

Por otro lado, está el grupo de alumnos que reconocen no preparar oposiciones tras sus estudios. Estos titulados suelen estar caracterizados por mayores tasas de residencia en el extranjero, por haber sido beneficiarios de becas ERASMUS, por mayores tasas de trabajos como intérpretes o como integrantes de orquestas y bandas y por unas mayores tasas de trabajos relacionados con la música. En nuestra opinión, constituyen un grupo de estudiantes que no renuncian a encontrar ese trabajo que forma parte del ideario de la mayoría de los estudiantes cuando comienzan los estudios superiores de música y que es el trabajo de intérprete. En estos casos, parece que prima más ese trabajo de carácter vocacional que la búsqueda de un trabajo más estable o más orientado a la actividad docente.

Creemos oportuno plantear en este momento hasta qué punto el emprendimiento (como salida alternativa a la tradicional salida como funcionario de la enseñanza) tiene vigencia entre los estudiantes de conservatorio. Es una faceta que tampoco está muy estudiada en el ámbito de los conservatorios y que sería interesante abordar con más detalle en futuros trabajos. Este aspecto sin embargo está más estudiado en el ámbito universitario. Según el Informe del Emprendimiento Universitario, (Guerrero, Urbano, Ramos y Ruiz-Navarro, 2016), un 25,7% de los estudiantes de Humanidades ha creado su propia empresa (p. 46). En ese mismo estudio, los universitarios confiesan que, aunque tienen deseos de crear su propia empresa, creen que no poseen los conocimientos adecuados (p. 57). Son los estudiantes que tienen en su entorno cercano a un empresario los más proclives a ello (p. 59).

La cuarta opción que hemos considerado atendiendo a lo que han contestado los egresados respecto a ese primer trabajo que han desempeñado al poco de terminar los estudios, es la que integra a los estudiantes que confiesen haber trabajado a tiempo parcial en el ámbito de la música. Se han observado en estos titulados características propias como la de ser un grupo que trabaja en otros sectores y que, de forma puntual, interviene en actividades relacionadas con la música. Es un grupo en el que hay una mayor proporción de estudiantes que tienen otra carrera no relacionada con la música. Esto puede haber influido en que se produzcan esas incursiones laborales a tiempo parcial en otras parcelas laborales. De nuevo, sometemos a discusión si la formación que nuestros estudiantes se preocupan por realizar en otras ramas o ámbitos, la estarán utilizando como una opción de reserva o seguridad para hacer frente a la incertidumbre que plantea la carrera de música. Ya comentábamos cómo Martínez (2012) mostraba que los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores en la Comunidad Valenciana consideraban esa posibilidad. Derivado de ese aspecto, podemos ver que este grupo está caracterizado por acceder al empleo mediante la autobúsqueda, el autoempleo o a través de familiares y amigos y también poseen características de una multiactividad alta. Hemos podido constatar con anterioridad cómo la multiactividad es una estrategia que se está utilizando en el campo de las artes para afrontar la precariedad en el empleo artístico (Bennett y Bridgstock, 2015; Lindström, 2016; Menger y Gurgand, 1996; Munnelly, 2017) y que, por tanto, se podría estar usando aquí dentro de ese grupo de egresados.

Tipo de trabajo

A lo largo de este estudio hemos podido comprobar que el porcentaje de egresados del RCSMVE de todas las promociones objeto de estudio que han confesado trabajar es muy alto. En nuestro caso ha sido de un 94%. Según el INE, la tasa de ocupación entre los universitarios españoles en 2019 era del 93,6% (INE, 2019), muy similar a la que aparece en los resultados del presente trabajo. El citado estudio nos ofrece el dato de un 92,3% de trabajadores dentro del campo de la música y artes escénicas. En el caso de los licenciados en Historia del Arte ronda el 77,9% o en el caso de Humanidades llega al 90,3%, por citar disciplinas relativamente afines (INE, 2019).

Y llegados a este punto consideramos que los siguientes datos son capitales para conocer con más profundidad cómo se comportan nuestros egresados dentro del ámbito laboral. Como se desprende de los resultados de este estudio, una amplia mayoría de nuestros egresados (74%) desempeña trabajos relacionados con la docencia. El referente más cercano a este estudio es el trabajo ya citado de Sobrino (2009) que nos da una proporción de un 67,7% de trabajadores en el entorno de los músicos gallegos que se dedica a la docencia. Hay que tener en cuenta que el citado estudio se elaboró con una captación de datos diferente a la nuestra. Y salvando también la brecha temporal, podemos ver que aparecen una mayor proporción de individuos que se dedica a la interpretación musical, un 29,2%, frente al 11,7% de nuestro caso. En el estudio gallego no aparecen personas que trabajan en ámbitos como las escuelas de música o academias, lo que nos hace suponer que no se incluyeron en el estudio. Ya hemos señalado que son muchos los estudiantes que en un principio buscan una salida profesional como intérprete, pero con el tiempo van cambiando su predilección a una salida más estable como viene a ser la docencia (Fernández, 2012; Lebler et al., 2009; Parkes y Jones, 2011).

A ese respecto, Sodupe (2021, p. 248) afirma que “los pocos estudios que hay al respecto, no hacen más que avalar la falta de formación continua del profesorado, así como su afán por ser un buen músico ante todo, dejando en muchos casos la faceta de docencia a un lado”.

Y cuando consideramos los trabajos que tienen que ver con la docencia, podemos ver una cierta jerarquización entre éstos. Así, a raíz de los resultados del presente trabajo, entendemos que en la cúspide de los trabajos deseados por los titulados superiores se encuentran los profesores de conservatorio. Comparten con los profesores de primaria y secundaria el tener una franja de sueldo más alta y la estabilidad que proporciona el tener un empleo perteneciente al sector público. Como muestran los resultados, son el grupo más satisfecho con su posición laboral ya que hay un acuerdo muy amplio cuando se les pregunta si su trabajo responde a las perspectivas que tenían al iniciar sus estudios. Se puede ver también que este grupo está formado por una mayor proporción de alumnos de mayor edad y que son los formados según el plan LOGSE. Ya hemos comentado cómo con el paso del tiempo, cada persona va encontrando el trabajo que mejor se adecúa a sus expectativas. Esto podría explicar la relación entre la satisfacción

por el trabajo conseguido y la edad de los egresados, un rasgo sobre el que llamábamos la atención en apartados anteriores.

El segundo puesto en este escalafón de los trabajos dentro del mundo de la enseñanza, estaría destinado a los trabajadores de primaria y secundaria. Estos docentes tienen un buen sueldo, al igual que los anteriores pero el grado de satisfacción por el trabajo que muestran los titulados que lo ejercen es menor. Este grupo no cuenta con tanto acuerdo como el anterior cuando les preguntamos respecto a la afirmación de que el trabajo responde a las expectativas que se habían hecho del mismo cuando comenzaron los estudios. Creemos que ese carácter vocacional de la profesión musical hace que los trabajos como profesores de conservatorio, aun estando algo más alejados de la interpretación, sí permiten ese contacto más cercano con un entorno que facilita cierta actividad musical reflejada en esa proporción más alta de intervenciones en conciertos, de entre 5 a 10 conciertos al año. Por el contrario, este aspecto no es tan evidente entre los que trabajan como docentes en primaria o secundaria.

Por último, nos encontraríamos con los profesores de escuelas y academias junto a los de clases particulares que ocuparían el último puesto en el escalafón que hemos considerado dentro de la estructura de la docencia. Son el grupo que muestra más desengaño con el cumplimiento de sus expectativas iniciales. Entendemos que están ocupando trabajos de transición a la espera de conseguir uno de mayor calidad. Creemos que este tipo de trabajos son una de las opciones más recurrentes para los egresados más jóvenes o de una incorporación más reciente al mundo laboral. Viendo los resultados del estudio hemos podido constatar que este desempeño se da más entre los alumnos del plan LOE. Además, otra característica de este grupo es que mantiene una buena proporción de residentes en Granada y su área metropolitana, lo que incide en esa idea de trabajo de transición. También hemos constatado entre ellos una menor proporción en la realización de estudios de postgrado y máster, que se podría deber a que es un grupo de muy reciente incorporación al mercado laboral que no han tenido tiempo para adentrarse en estos estudios. Para concluir, podemos afirmar que es el grupo con peores condiciones dentro del sector de la docencia. Para ello, nos vamos a remitir al alto grado de multiactividad que presentan y también, a que ellos mismos muestran un gran desacuerdo con la afirmación de que el trabajo responde a las expectativas que tenían cuando comenzaron sus estudios.

Al margen de este grupo dedicado a la docencia en todas sus diversas vertientes, nos encontramos con otros egresados que confiesen dedicarse a la interpretación y que presentan unas características diferenciadas respecto al grupo mayoritario que tiene por objeto la enseñanza. La vocación dentro de la profesión musical es un aspecto que marca profundamente la carrera de los músicos (Adenot, 2010; Dobrow, 2013; Dobrow y Tosti-Kharas, 2012). Al hablar del grupo de egresados que se dedican profesionalmente a la interpretación, podríamos estar hablando del sector más vocacional entre los alumnos, a diferencia del grupo anterior, que se movía por motivos como la estabilidad en el trabajo o un sueldo más elevado. Estos titulados toman sus decisiones en el ámbito laboral teniendo en cuenta el lado más vocacional. Martínez (2012) nos muestra que al alumnado del grado superior de música en la Comunidad Valenciana le interesa como salida profesional en un 72,5% la carrera de intérprete seguido en un 64,4% la de docente. A más distancia aparecen otras opciones como director (15,5%) y compositor o arreglista (14,6%) (p. 247). El citado estudio muestra esa gran proporción de jóvenes interesados en trabajos relacionados con la interpretación en el momento en el que están cursando los estudios superiores y en un alumnado al que ya nos hemos referido como muy vocacional.

En nuestro estudio, los que se dedican a la interpretación son los que más de acuerdo están con el enunciado de que el trabajo responde a las expectativas que se crearon al iniciar sus estudios y, obviamente, son los que presentan una mayor proporción de participación en conciertos. Como vemos, es un grupo de personas que han tomado un camino de mayor riesgo y aventura. Son un grupo de titulados más propenso a moverse por el extranjero y a presentar mayores tasas de residencia fuera de España. Dobrow y Tosti-Kharas (2012, p. 264) muestran cómo la componente vocacional puede llevar a los estudiantes a tomar decisiones que pueden parecer más arriesgadas y que, en nuestro caso, podría ser así.

Estamos también hablando de egresados que no suelen realizar otros estudios de postgrado, especialmente de máster, ni se dedican al estudio de oposiciones como sí hacen los que se dedican a trabajos relacionados con la docencia. Entendemos que es una forma de centrarse en exclusiva en esa actividad tan absorbente. Además, otro rasgo que se desprende de los resultados es que la opción de dedicarse a la interpretación es más propia de los estudiantes del plan LOE, de los alumnos más recientes y

especialmente, de alumnos de determinadas especialidades instrumentales como vienen a ser viento, cuerda y percusión. De nuevo podríamos pensar en esa actitud tan vocacional y propia de los estudiantes de música cuando están en su etapa formativa, con un alto deseo de dedicarse a la vida de intérprete tal y como mostraba Martínez (2012).

Tras los resultados obtenidos nos llama poderosamente la atención la escasa proporción de egresados que confiesa trabajar en profesiones vinculadas a la interpretación (alrededor de un 12% del total), habida cuenta que el perfil académico en el que se forman la mayoría es el que corresponde al de interpretación. Creemos que los centros superiores no son del todo conscientes del gran desajuste que se está produciendo entre la formación que imparten eminentemente orientada a un perfil de alumno como intérprete de instrumento y las salidas laborales que están encontrando los titulados tal y como se desprende del presente trabajo. Creemos que se sigue manteniendo un modelo continuista basado en lo que se ha venido haciendo a lo largo de muchos años.

Tampoco sabemos si la proporción de estos estudiantes que se dedican a la interpretación y que se corresponden con las promociones más recientes, recurren a esta opción porque están acusando cierta saturación en el mercado de la docencia, o más bien al contrario se embarcan en esa aventura porque creen poder dedicarse así a su profesión “soñada” y, en ese caso, inconvenientes que se encuentran como son la incertidumbre, los bajos salarios y la propia dificultad del trabajo hacen que busquen trabajos más estables. Welch et al. (2019) alertan sobre una descompensación entre el esfuerzo y la baja recompensa en cuanto a remuneración, seguridad en el puesto de trabajo y progresión en la carrera que se da en el mundo de las artes de la interpretación. Todo esto hace a los intérpretes más vulnerables a estrés durante su trabajo (p. 15). Vemos también un rasgo que es muy llamativo como es el que los estudiantes de los instrumentos de las familias que llamábamos solistas (piano, guitarra o canto) tienen pocos casos de trabajadores que se ganen la vida como intérpretes. Por el contrario, hemos podido constatar que son los instrumentos que se pueden integrar en orquestas y bandas los que están mostrando tener más facilidades de trabajo en el ámbito de la interpretación.

Ante eso nos planteamos la reflexión de si los conservatorios no estarán acusando la crisis de la música clásica que parece que se está produciendo (Ariño y Llopis, 2017, p. 397) y si se están tomando medidas, ya sea para formar a los intérpretes de forma que se puedan integrar con más éxito en los mercados actuales, ya sea mostrando nuevas salidas profesionales a los tradicionales intérpretes o ya sea potenciando la principal salida que estamos viendo que es la docencia con una formación más completa y que mejore sus posibilidades. Creemos que esta reflexión se convierte en crucial para plantearnos cuál es el papel que deben desempeñar los conservatorios en el futuro más inmediato y qué aspectos hay que trabajar para que puedan tener una presencia importante en la sociedad actual.

Creemos que es una cantidad muy pequeña de profesionales que se apartan de los trabajos más convencionales dentro del mundo de la música y que se están desatendiendo muchas otras posibilidades. Escorihuela y Sánchez (2021) son muy claros al respecto

Si muchos estudiantes se están especializando en el campo de la interpretación –cuya inserción laboral es de niveles muy bajos–, no estamos contribuyendo a una especialización de la sociedad y lo que estamos haciendo es titular licenciados que no están especializados en las profesiones musicales más demandadas (p. 369).

A este respecto, el tercer grupo de egresados que hemos establecido atendiendo al trabajo que desempeñan son los que hemos agrupado bajo el epígrafe de trabajadores relacionados con la música. Se trata de un grupo muy reducido, en torno a un 7% del total de los alumnos. En este grupo incluimos a egresados que confiesen trabajar en ámbitos como el teatro musical, la lutería, el piano bar, la gestión cultural, o como arreglistas o *freelance* y que muestran salidas profesionales vinculadas a la música. Vemos que es un porcentaje muy pequeño y que posiblemente no somos conscientes o estamos dejando escapar muchas de las oportunidades a las que anteriormente hacía referencia Escorihuela y Sánchez (2021). Esperamos que los resultados que proporciona este trabajo sirvan de alerta para llamar la atención dentro de la esfera de los conservatorios.

Algunas características llamativas que hemos podido constatar de este grupo son el contar con más intérpretes de instrumentistas solistas. Hemos visto que estos son los

que más dificultad tienen para dedicarse al mundo de la interpretación, por lo que, a lo mejor, estas opciones laborales aparecen como naturales en determinados instrumentos.

También hemos podido comprobar que los intérpretes de instrumentos solistas presentan unas altas tasas de conocimiento de otros estilos. De nuevo nos planteamos si esta dificultad de integrarse en formaciones más tradicionales no estará haciendo que determinados estudiantes de instrumentos solistas opten por salidas donde otras opciones estilísticas mediante su instrumento abran el rango de alternativas, aunque esto suponga apartarse del mundo de la música clásica. Y aquí damos paso a la reflexión de hasta qué punto se prepara a los estudiantes en diversidad de géneros musicales al margen del tradicional estilo clásico. Una orientación más amplia en cuanto a diferentes estilos es demandada por Brook y Fostaty (2019), Coker y Renshaw (2002), Hewitt (2009) o el manifiesto *Transforming Music Study from Its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors* (Campbell et al., 2014). Esa orientación más abierta en los estudios de interpretación en el conservatorio, posiblemente permita ampliar las oportunidades de empleo entre nuestros egresados interesados en trabajar en el ámbito de la interpretación. Creemos que es también una discusión que en algún momento deberá tener lugar en los centros españoles como una forma de incrementar las salidas laborales de los titulados.

El último grupo que hemos considerado en relación al tipo de trabajo lo integran un conjunto también minoritario (en torno al 7%) de titulados que confiesen dedicarse a trabajos no relacionados con la música. A este respecto, queremos también dejar planteada la pregunta de hasta qué punto se contemplan otras posibilidades de trabajo menos habituales entre los propios músicos y que no estén relacionadas con su formación que podemos esbozar de la siguiente forma: ¿los titulados de música conocen todas las posibilidades reales de trabajo? Rodríguez (2002), Sobrino (2009) o Ponce y Lago (2014) muestran listas de trabajos relacionados con la música en los que incluso algunos pueden estar hoy día un tanto obsoletos. Sin embargo, creemos que todas estas opciones son bastante desconocidas en los centros. Un conocimiento más profundo de las diversas opciones laborales, junto a una mejor orientación por parte del profesorado y una actitud más proactiva del alumnado podría llevar a los estudiantes que finalicen su etapa formativa a conseguir trabajos dentro del ámbito de la música que hasta ahora no son los más habituales o frecuentes.

En nuestro caso, el grupo de egresados que se dedica a trabajos no relacionados con la música, cuenta con gente que desempeña trabajos de muy diferente tipo que pasan por el sector primario, el transporte, las Fuerzas Armadas, por citar alguno de ellos. Quedaría por ver si este grupo presenta cierta frustración con los estudios que han realizado y que aparentemente no les han servido para su desempeño laboral actual. Este grupo apenas presenta rasgos de multiactividad por lo que entendemos que se trata de personas que están muy asentadas en estas actividades al margen del mundo de la música. Por último, como dato para la reflexión, se ha mostrado que hay una mayor incidencia de instrumentistas de viento dentro de este grupo.

Régimen laboral

El régimen laboral es una variable que nos puede servir de indicador del éxito o de la calidad del trabajo que se está realizando. Atendiendo a dicho indicador podemos ver cómo de exitosa está siendo la integración laboral de los titulados del centro y qué rasgos presentan los egresados en función de éste.

Al igual que hacíamos anteriormente con los diferentes tipos de trabajo dentro de la docencia, hemos establecido una jerarquía de éxito en el trabajo si consideramos los regímenes laborales que están adoptando los integrantes de la muestra. De esta forma, creemos que el régimen laboral más codiciado es el de funcionario. Es el tipo de régimen que presenta una mayor estabilidad en el trabajo y eso lo hace ser más deseado y que su consecución esté asociada a unas mayores tasas de éxito. En nuestro caso, el régimen laboral de funcionario lo detentan un total de 21 egresados que se caracterizan por rasgos como el ser de una mayor edad, esto es, de haber terminado su carrera hace más tiempo, contar con unas altas tasas de realización de máster tras acabar la carrera o el hecho de haber dedicado tiempo a la preparación de oposiciones. Los funcionarios que cuentan con una retribución mayor dentro del campo de la docencia son los que, en mayor grado, creen que su trabajo responde a las expectativas que se hicieron al comenzar sus estudios. Además, muestran una actitud muy conservadora en varios aspectos relacionados con las expectativas laborales como el que ser más reacios a aceptar la movilidad laboral por España, el no estar buscando actualmente trabajo, el no estar dispuestos a sacrificar una mejora de sueldo por conseguir una mayor estabilidad

laboral y el no confiar en encontrar un trabajo que les dé más estabilidad en el futuro. Todas estas características son por las que consideramos que este régimen es uno de los más apreciados entre los egresados.

El siguiente grupo a tomar en consideración estaría formado por los trabajadores en régimen de interino. Se trata de un tipo de relación laboral en cierto modo semejante a la de funcionario en cuanto a sueldo y al tipo de trabajo, pero carente de la estabilidad que tiene el primero. Aun así, los egresados que se engloban dentro de este régimen laboral están satisfechos con su ocupación como queda de manifiesto en que están en un muy alto grado de acuerdo con la pregunta de que su trabajo responde a las expectativas que tenían al iniciar los estudios. Sin embargo, muestran inquietudes que entendemos están asociadas a esta falta de estabilidad. Son un grupo muy preocupado por el miedo a perder el empleo en los próximos seis meses, lo que parece dar sentido a otro rasgo que hemos podido ver en ellos como es el de que estarían dispuestos a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad. Otra característica que presentan es que se trata de un conjunto de titulados que buscan en mayor grado trabajo de forma activa. En nuestros resultados podemos ver que este grupo cuenta con más titulados jóvenes y formados conforme al plan LOE. Presentan tasas más bajas en los estudios de máster y en otras actividades como es la preparación de oposiciones y que podría deberse a esta juventud y al poco tiempo que todavía no han tenido para esta tarea tras la finalización de sus estudios.

Continuando con esta categorización, un tercer grupo que consideramos atendiendo al régimen laboral de los integrantes del estudio, es el de los que presentan contratos laborales puntuales como los del tipo de personal laboral, contratado o becario. Es el grupo más numeroso en nuestro caso ya que cuenta con alrededor de 77 individuos y muestran rasgos que dan a entender unas peores condiciones ante el empleo. Así podemos ver que los sueldos se mueven en los rangos bajo y medio bajo o que es el grupo más propenso a tener una multiactividad que hemos definido como alta o moderada. El grado de satisfacción con el empleo de estos individuos creemos que es menor que el que hemos visto en los demás regímenes como queda reflejado en que son un grupo que está muy en desacuerdo con que su trabajo responde a las expectativas que tenían al comenzar sus estudios. Otro rasgo de este grupo es que mantienen una alta participación en conciertos y como pasaba con el anterior, cuentan con más proporción

de gente joven, con poca formación de postgrado y poca participación en la preparación de oposiciones.

Un cuarto grupo en nuestro estudio es el que reúne a los que se han constituido bajo el régimen de autónomos. Es llamativo que este grupo es relativamente reducido y que cuenta con un total de 10 egresados. Veíamos con anterioridad las tasas de empresarialidad de los estudiantes universitarios y como, en el caso de Humanidades, un porcentaje de un 25,7% de los estudiantes llegaba a crear su propia empresa. En nuestro caso queda de manifiesto que ese espíritu emprendedor está muy alejado en la actitud que observamos entre los egresados de conservatorio. Sin embargo, creemos que la capacidad creativa e innovadora en los estudiantes de música es muy alta. Así, se consideran innovadores una 67,6% de los estudiantes de grado superior de música en la Comunidad Valenciana frente a un 9,1% que se considera poco innovador (Martínez, 2012, p. 253). Los egresados del RCSMVE que trabajan como autónomos están poco satisfechos con la consecución de sus expectativas y confiesan estar buscando activamente empleo, aunque encontramos un alto grado de gente que se mueve en el margen de sueldos altos. Es un rasgo propio de este grupo el tener en mayor grado a la ciudad de Granada como actual el área de residencia.

Por último, el grupo que podríamos considerar que se encuentra en peores condiciones laborales es el que corresponde a los trabajadores sin contrato. Se trata de un grupo muy pequeño que está formado principalmente por jóvenes, con alto grado de multiactividad y nos da la impresión de que son el grupo más disconforme con su situación como se puede ver en que son muy críticos con que su trabajo responde a las expectativas o con que son muy negativos respecto a la afirmación de que creen que van a encontrar trabajo en breve. Son además los que tienen los ingresos más bajos y los que, en un alto porcentaje, confiesan estar buscando activamente trabajo.

Multiactividad

Hemos recurrido a este término para tratar de comprender con algo de más detalle las características laborales de los músicos profesionales que forman parte de la comunidad educativa. Bennett y Bridgstock (2015), Lindström (2016), Menger y Gurgand (1996) o

Munnelly (2017) mostraban que, frente a las características propias del mundo artístico como eran la precariedad y la incertidumbre, se desarrollaban estrategias para abordarlas de la mejor forma posible. Una de esas estrategias es el desarrollo de carreras portfolio como defienden Bennett (2010), Hillman (2018), Lindström (2016) o Teague y Smith (2015). Hemos definido la multiactividad como la realización de diversas ocupaciones con cierta simultaneidad y definíamos un grado de multiactividad moderado cuando la principal actividad ocupa al egresado entre un 60% y un 100% de su tiempo de trabajo y lo consideraremos alto cuando la principal actividad del egresado ocupa menos de un 60% de su tiempo de trabajo.

En los resultados que aportamos, creemos que queda patente que esta estrategia está siendo seguida por el grupo de egresados que muestran un peor acomodo en el mercado de trabajo. No podemos decir que esta estrategia esté muy generalizada ya que, como se ha comentado con anterioridad, creemos que el ajuste en general de nuestros egresados está siendo razonablemente bueno.

Los estudios que hemos podido consultar a este respecto parten de un supuesto como es el que la población artística se dedica a actitudes relacionadas directamente con la creación o interpretación. En nuestros resultados, estamos viendo cómo la gran mayoría de los egresados están ocupándose en el sector de la educación. Se ha visto que es una profesión muy habitual y recurrente para los titulados de conservatorio. Lo que no teníamos constancia era la proporción tan marcada de estudiantes que se dedicaban a esto. Creemos que nuestro estudio es por tanto muy relevante porque aporta datos que son novedosos tanto en el ámbito nacional como en el internacional de esa proporción de alumnos que se dedica a labores relacionadas con la docencia frente a la interpretativa.

Esto nos debe llevar a valorar con cierta perspectiva si la estrategia de multiactividad es la más apropiada para el desempeño laboral en las carreras artísticas. Para nosotros se nos muestra como una estrategia más general y que guarda relación con el lógico ajuste que se produce a lo largo del tiempo y que va llevando a las promociones más jóvenes a ir poco a poco encontrando un mejor lugar o con un mejor acomodo dentro del mercado laboral. De esta forma, encontramos que el menor grado de multiactividad está asociado a egresados que realizan trabajos que consideramos más consolidados. Así, el grupo

más caracterizado por no emplear para nada la estrategia de multiactividad es el de los profesores de conservatorio o aquellos que presentan rasgos como el ser funcionario, el tener la franja de sueldos más altos o el desempeñar trabajos en mayor medida relacionados con la música, con altas tasas de estudio de oposiciones al terminar la carrera y obviamente, con una también alta tasa de acceso al empleo por medio de oposiciones. Este grupo reúne las características de los egresados mayores y de los pertenecientes al plan LOGSE.

Y a partir de aquí encontramos otro grupo diferente en el que incluiríamos a los egresados que tienen una multiactividad moderada. Aquí podemos encontrar un mayor porcentaje de trabajadores que tienen un régimen laboral como puede ser el de personal laboral, contratado o becario. También están más representados los estudiantes que al finalizar sus estudios han trabajado a tiempo parcial en el ámbito de la música y los que han realizado otros trabajos no relacionados con la música. Creemos que estos individuos manifiestan un mayor descontento por su situación laboral como queda reflejado en que son un grupo con gran desacuerdo con que el trabajo que realizan responda a las expectativas que se hicieron al comenzar su carrera. Su situación laboral puede que actúe como incentivo para desarrollar esta estrategia.

Pero sin ninguna duda, los que más la ponen en marcha, son un tercer grupo de titulados, caracterizado por un mayor descontento con el trabajo. Son como decíamos, el grupo con las peores condiciones laborales, esto es, menores ingresos, más trabajo a tiempo parcial en el ámbito de la música, sin relación con ésta y por eso, son el grupo que de forma más activa está buscando trabajo. Está además integrado por los más jóvenes, pertenecientes en mayor grado al plan LOE y que, de forma más marcada, suelen acceder al trabajo por medio de familiares y amigos.

Duración empleo

De nuestros resultados se desprende que vamos a considerar esta variable como una buena indicadora de la calidad del trabajo. De esta forma entendemos que los trabajos de mayor duración son trabajos más consolidados posiblemente porque reúnen las condiciones más adecuadas para los trabajadores y éstos tratan de mantenerlas a lo largo

del tiempo. En nuestro caso, mostramos cómo más de la mitad de los egresados han confesado que desempeñan trabajos de duración mayor a un año, lo que apunta a una buena inserción laboral que podemos relacionar también con la rapidez en encontrar trabajo que ya vimos con anterioridad. Y también podemos constatar que se sigue una tendencia que ya hemos visto, como es el asociar esos trabajos más estables con trabajos de más calidad. Estos se vuelven a corresponder con los rasgos que anteriormente hemos mostrado. Volvemos a destacar entre ellos la antigüedad que ya hemos comentado aparece ligada al plan de estudios. Junto a la antigüedad aparecen también otros rasgos que dan muestra de esa calidad como son las respuestas asertivas que han dado ante afirmaciones como el que han trabajado en exclusiva en el ámbito de la música, el no buscar actualmente trabajo o el afirmar que no creen que puedan perder el trabajo en los próximos seis meses. Todas estas características aparecen ligadas a trabajos de duración mayor.

A partir de aquí, conforme el trabajo es de menor duración o incluso llega al desempleo, podemos ver que tienen más características que podríamos asignar a empleos de menor calidad. Incluiríamos en este grupo a egresados más jóvenes que muestran rasgos como el de estar buscando activamente trabajo o el tener los salarios más bajos.

Retribución del conjunto de ocupaciones

Esta variable la consideramos un indicador clave de cómo ha sido la integración en el mercado laboral. Además, la información que nos suministra en las líneas precedentes nos sirve para reafirmarnos en alguna de las posiciones que veníamos manteniendo.

Así, podemos ver que el salario muestra una estrecha relación con el cumplimiento de las expectativas que tenían los estudiantes sobre su carrera una vez acabada esta. Según esto, el grupo de mayor sueldo y que hemos caracterizado como el de más de dos veces el SMI, reúne los rasgos de éxito que ya nos han aparecido en otros indicadores. De esta forma podemos ver de nuevo que el grupo con los salarios más altos es el que guarda una relación muy estrecha con los egresados de mayor edad y que pertenecen al plan LOGSE. Cuentan además con más gente que ha realizado el máster oficial y que han

preparado oposiciones. También recordamos que los egresados con sueldos más altos son los que muestran escasos rasgos de multiactividad.

Los individuos con sueldos por debajo del SMI también reúnen por su parte las características que hemos visto como indicadores de peores trabajos. En este caso, nos encontramos con que este rasgo es más frecuente entre los jóvenes pertenecientes al plan LOE, con altos grados de multiactividad y también entre los egresados que no han tenido todavía un primer empleo. Los individuos de este grupo son además los más negativos respecto a la afirmación de que su trabajo responde a las expectativas iniciales, son los que más activamente están buscando empleo o los que aceptarían un empleo temporal como paso previo a uno más estable.

Para terminar, nos encontramos que hay un conjunto de alumnos que no quiere dejar su opinión a este respecto y que ha optado por la opción de no contestar. Están en gran proporción buscando activamente nuevo empleo y son muy negativos con que su trabajo cumpla con las expectativas que se hicieron al comenzar la carrera. Creemos que tienen características que podríamos asociar a trabajos de peor calidad y por eso, evitan responder a esa pregunta. Muestran unos rasgos como una alta proporción de desempleados con parte de ellos que no tiene ningún tipo de contrato y que, en mayor medida, pertenece al nuevo plan de estudios LOE. Ya hemos indicado con anterioridad que sería muy interesante realizar un futuro estudio sobre lo que podría ser la frustración en los estudios de música en función de los trabajos que consiguen los titulados y teniendo en cuenta el alto grado vocacional que estos tienen.

Los resultados que hemos presentando responden a lo que ha sido una instantánea en un momento concreto. Son constantes los informes de diferentes organismos que con regularidad informan de los ingresos en función de las diferentes carreras y creemos que sería interesante poder compararlos cada cierto tiempo con los egresados de nuestra carrera. Para ello sería necesario un seguimiento de los alumnos que finalizan su formación superior en el conservatorio que actualmente no se hace y que responde a las recomendaciones de autores como Bellver (2017), Coker y Renshaw (2002) y Creech et al. (2008). Este seguimiento sería un medio ideal como forma de estar en un contacto más cercano con la realidad laboral que se están encontrando y una herramienta muy útil para aconsejar a los estudiantes durante su carrera.

Participación en conciertos y porcentaje de ingresos debido a la interpretación o composición

La participación de los egresados en conciertos es un dato que creemos de especial interés en una carrera que en su mayor parte tiene la misión de formar intérpretes. Se ha evidenciado que la participación en conciertos se mantiene en un gran número de titulados una vez que han terminado su etapa de formación, pero que su repercusión laboral, reflejada en los titulados que confiesen dedicarse a la interpretación o el porcentaje de ingresos provenientes de esta actividad, es baja. Creemos que los resultados que sacamos a la luz en este apartado son muy interesantes dentro de las enseñanzas de música y muestran que está siendo muy pequeña la influencia que están teniendo las actividades relacionadas con la interpretación musical dentro del mundo laboral. Hemos visto un poco antes cómo la gran mayoría de nuestros egresados se dedica a tareas que tienen que ver con la docencia. Tan solo un 12% de los integrantes de nuestra muestra reconoce tener como primera ocupación la interpretación.

La gran mayoría de los egresados responde a que ha estudiado bajo un perfil de tal o cual instrumento (a excepción de pedagogía y composición) y, por tanto, la formación que han recibido está predominantemente orientada a convertirlos en intérpretes de dicho instrumento. Los resultados que hemos presentado están dejando al descubierto lo que creemos que es un desajuste entre la formación mayoritaria (y posiblemente excelente) que se recibe dentro de los perfiles de interpretación y las escasas posibilidades de trabajo relacionadas directamente con la interpretación que estamos mostrando.

Capistrán (2021), en su estudio de la experiencia de varios profesores del RCSMVE y de profesores de 5 programas universitarios en México concluye que

los planes de estudio en música están afianzados en modelos del siglo XIX, y (...) procuran la formación de ejecutantes, quienes, en su gran mayoría, no encontrarán un espacio en el mundo de la música de concierto, por lo que tendrán que buscar otras opciones laborales e incluso, combinarlas para poder subsistir. Del mismo modo, (...) los currículos debían de ajustarse a las necesidades del siglo XXI y enfatizar áreas como la educación musical, la investigación, la gestión cultural, la formación de públicos y la innovación, de tal manera que los contenidos de las asignaturas contribuyan a la

formación de músicos académicos versátiles, capaces de atender el mercado laboral actual y vencer los retos y desafíos que entraña (p. 115).

De todas formas, aunque la proporción de profesionales intérpretes sea la que hemos señalado, también podemos ver que un gran número de nuestros egresados mantienen cierta participación en conciertos. De los 170 egresados que han respondido a esta pregunta, un total de 145 (alrededor de un 85%) confiesa participar de una u otra forma en conciertos a lo largo del año. Así nos encontramos con una actividad ligada a la interpretación que, aunque sea pequeña, está muy extendida entre los egresados que declaran que su trabajo principal es diferente a ésta. Si además cotejamos este dato con otros como es el porcentaje de ingresos que provienen de esta actividad, podemos constatar que la participación en conciertos apenas deja ingresos. Sólo 25 individuos han confesado que reciben más de un 25% de su sueldo como proveniente de esta actividad lo que hace muy difícil conseguir cierta solvencia económica únicamente en base a la interpretación. Por esto constatamos que una gran cantidad de estudiantes egresados desarrolla estrategias para poder compaginar cierta vida artística recurriendo a otros trabajos que se constituyen como su principal actividad (en porcentaje de ingresos y tiempo de dedicación). Atendiendo a los estudios que estamos manejando, hemos podido ver que los profesionales de las artes se caracterizan por tener profesiones con bajos ingresos (Alper y Wassall, 2006; Mangset et al., 2018; Menger, 2006) pero que se ven reconfortados con otro tipo de compensaciones de carácter más espiritual (Guadarrama, 2014; Menger, 2006).

Portí et al. (2021) señalan que los músicos se desenvuelven mejor cuando pueden

ejercer su autonomía y combinar la música con otras actividades bajo ciertas condiciones. Por lo tanto, puede ser positivo lograr condiciones de trabajo que permitan a los músicos encontrar un mejor equilibrio entre sus actividades profesionales y otras partes de sus vidas (p. 54)²⁸.

A la vista de nuestros resultados, creemos que este alto porcentaje de participación en conciertos puede estar motivado por otro tipo de compensaciones no económicas ya que estas se están mostrando ser muy escasas y claramente insuficientes. Ya hemos comentado que la fuerte vocación es una de las características más marcadas entre los

²⁸ Trad. propia

estudiantes de música. Estamos haciendo referencia a unos alumnos que están muy habituados a lidiar con todo tipo de dificultades a lo largo de su dilatada carrera pero que no pierden ese interés por seguir participando en actuaciones musicales, lo que podría apuntarnos a que esta actividad, al margen del aspecto económico, se convierte en un momento de disfrute, en consonancia con el aspecto más vocacional de los estudios.

En vista a nuestros resultados podemos además hacer una serie de particularizaciones. En primer lugar, se ha podido ver que los instrumentistas que se encuadran dentro de la clasificación de solistas son los que menos participación en conciertos muestran, mientras que los instrumentistas de cuerda o viento son los que tienen una actividad concertística más marcada. Esto tiene sentido ya que estos últimos tienen una mayor facilidad para integrarse en diferentes agrupaciones que frecuentan los escenarios mientras que los solistas no lo pueden hacer y dependen en exclusiva de conciertos que estén expresamente orientados para ellos o que ellos mismos sean capaces de organizar. Así nos parece obvio que sean estos instrumentistas de diferentes agrupaciones los que más oportunidades de subirse al escenario encuentren a lo largo del año.

Un rasgo que ya hemos evidenciado cuando hablábamos de la diferencia entre géneros, es que son los hombres los más proclives a participar en mayor cantidad de conciertos. Posiblemente esa menor aversión al riesgo más propia en los hombres podría ser la causa.

También hemos detectado ciertos rasgos ligados al porcentaje de ingresos procedente de esta actividad. Los que menos ingresos obtienen de la interpretación muestran rasgos de mayor conservadurismo como, por ejemplo, el ser menos proclive a la movilidad laboral por España. Puede ser que sean los que tienen trabajos más estables y que no están dispuestos a renunciar a esa situación. Por el contrario, los que muestran ingresos más altos derivados de esta actividad artística se caracterizan por estar en gran parte residiendo en el extranjero y con una gran aceptación a la movilidad fuera de España. Además, estos últimos muestran menos interés por los estudios de postgrado o máster frente a los primeros que se nos muestran como más orientados a la docencia.

Otros estilos

Por medio de esta variable hemos querido explorar cómo se están adaptando los estudiantes del conservatorio, más centrados y enfocados en el patrimonio de la música clásica, a nuevos estilos musicales o a los estilos más comerciales.

Hewitt (2009, p. 335) defiende que a flexibilidad estilística es necesaria si se quiere tener éxito en el empleo y comentarios similares podemos encontrar en Brook y Fostaty (2019), Campbell et al. (2016), Coker y Renshaw (2002) o Creech et al. (2008).

Cuando se les ha preguntado a los egresados si en los conciertos en los que participan están relacionados con la especialidad que han estudiado, el 82% responde afirmativamente. Se puede ver por tanto que hay una relación muy estrecha entre lo estudiado y lo que ponen en práctica y esto podría además en evidencia que son pocas las incursiones que se hacen en otro tipo de estilos al margen del que podríamos llamar clásico y que es que está históricamente asociado a los estudios de conservatorio.

Por ello y para tratar de ver la versatilidad que tienen nuestros egresados en otras corrientes musicales al margen de la música clásica se les preguntó también por si practican estilos que podríamos considerar como más distantes de la formación académica tradicional o clásica. De esta forma hemos podido constatar que algo más de la mitad de los estudiantes así lo hacen y practican estilos como Jazz (45 egresados), Pop-rock (44), Flamenco (17), Música antigua (5) y otros (30).

Sin embargo, a pesar de ser un gran número de estudiantes los que practican estos otros estilos, a la vista de nuestros resultados, parece que no tienen mucha influencia en su trabajo, ya que como hemos dicho, la mayor parte de los conciertos en los que participan están ligados a la formación correspondiente a su especialidad instrumental.

También podemos señalar el dato de que es característico entre los que participan más en conciertos de otras especialidades el tener un mayor desacuerdo con que su trabajo responde con las expectativas que tenían al comienzo de los estudios y que podría mostrar que recurren a esos otros estilos para tratar de mejorar sus condiciones laborales.

Quedaría para un estudio posterior ver cómo estas nuevas tendencias están integradas dentro de la normalidad del currículum y el ver en qué medida el dominio de otros estilos es efectivamente útil en el desempeño laboral de los egresados.

Bloque 3. Expectativas.

Este bloque ha recogido las respuestas en torno a todo un conjunto de enunciados que nos han servido para conocer un poco mejor el sentir, las expectativas o preocupación de los integrantes de nuestra muestra. Creemos que los resultados que presentamos nos dan una información muy interesante del colectivo que estamos considerando y que constituyen una aportación muy valiosa de nuestro estudio.

Para ello se prepararon unos enunciados sobre una serie de aspectos para que los egresados muestren así un grado de acuerdo o desacuerdo con ellos. Se les ha invitado a dar su opinión con cinco posibles respuestas: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo. De las respuestas que nos han dado hemos separado por lo general la categoría central (ni de acuerdo ni en desacuerdo) porque creemos que es una categoría que no define la intención y que por tanto no aporta ninguna información (especialmente no se ha tenido en cuenta cuando hemos realizado el análisis bivariante). De esta forma nos hemos quedado con cuatro valores: dos positivos y dos negativos que ayudan a entender mejor el sentir de nuestra muestra.

A partir de aquí, hemos tenido enunciados con un reparto más igualado entre las posiciones positivas y negativas, y otros enunciados en los que la tendencia ha sido más clara unas veces hacia el aspecto positivo y otras hacia el negativo.

El primer enunciado que hemos considerado es una afirmación que ha tenido un reparto equilibrado entre los que han contestado que están a favor y los que están en contra. Es la afirmación de que *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé con los estudios superiores*. Una vez hecho el análisis bivariante, este enunciado se ha convertido en un indicador clave y nos ha permitido detectar algunas características que podríamos atribuir a rasgos de éxito en determinados grupos de nuestra población.

De forma similar va a suceder con unas determinadas afirmaciones que van a ser especialmente clarificadoras tras realizar esta parte de análisis estadístico. Entre los enunciados que están equilibrados en cuanto al número de pareceres positivos y negativos nos encontramos con la *consideración del trabajo respecto a la cualificación para la que ha sido formado* y la afirmación *estoy activamente buscando trabajo* o la de

que se *aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo a un trabajo más estable*. En todas ellas, las respuestas positivas aparecen en un número similar al de las negativas.

En el lado de los enunciados con respuestas mayoritariamente negativas nos encontramos la afirmación *creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música*. Se convierte así en un enunciado que da muestra del pesimismo de nuestros encuestados frente a su futuro laboral. Y, en esa línea, un enunciado con posicionamientos todavía más negativos lo encontramos en referencia a la afirmación *aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable*. En ese último caso, vemos un pesimismo mucho más acusado ya que los estudiantes de música muestran una gran desconfianza respecto al desenvolverse en trabajos al margen de la música.

Ese mismo sentir lo observamos entre los estudiantes de los conservatorios profesionales de danza de Andalucía, cuando en un 92,1% rechazan trabajar en algo que no esté relacionado con la danza en su futuro próximo (Blanco, 2020, p. 220).

Son numerosos los estudios de cómo la música en los niños mejora ciertos aspectos cognitivos (Colwell, Richardson y Music Educators National Conference (U.S.), 2002; Holochwost et al., 2017; McPherson, n.d.; Slevc, Davey, Buschkuehl y Jaeggi, 2016; Yang, 2015). La música se valora como una disciplina que permite ampliar las habilidades y conocimientos de los que la practican, haciéndoles más versátiles y con mejor capacidad de adaptación. Traemos a debate la pregunta de que por qué unos profesionales con conocimientos que en edad infantil se asocian a mejores tasas de éxito en los estudios y en otras facetas, una vez llegados a la edad adulta tienen tan poca confianza en esas otras áreas donde aparentemente tienen cierta ventaja. Hay que plantearse si realmente la formación musical prepara para la diversidad de características necesarias en los nuevos trabajos o si es que hay una falta de conocimiento dentro del conservatorio del potencial de los estudiantes de música para trabajar en otras áreas. Nuestra pretensión con este estudio ha sido la de tratar de conocer al máximo la realidad laboral de los estudiantes que se comienzan a integrar en el mercado laboral y dejar abiertas todas sus posibilidades de cara a una buena

integración laboral. Deseamos una integración preferiblemente dentro del campo de la música, pero que, si no es así, una que permita desarrollar al máximo las posibilidades laborales de los estudiantes de estas enseñanzas. Creemos que los titulados de música tienen un gran potencial pero que no conocemos su alcance por lo que un conocimiento más profundo de estas posibilidades de trabajo podría ayudar a la integración de los titulados de conservatorio de una forma muy valiosa.

Pasamos ahora a ver el conjunto de enunciados cuyas respuestas podríamos calificar como optimistas. El primero de ellos tiene que ver con la estabilidad en el puesto laboral. Aproximadamente el 65% de los egresados (70% si excluimos la categoría central) ha respondido en sentido negativo respecto a la frase *creo que tengo riesgo de perder mi trabajo en los próximos seis meses*. Así, se puede apreciar un sentir muy positivo respecto a la seguridad en el puesto de trabajo en el futuro.

Del mismo modo, encontramos una proporción mayoritariamente favorable respecto a la afirmación *estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo*. Constatamos con esto el amplio consenso en la confianza de encontrar trabajo que aporte estabilidad en el futuro entre el numeroso grupo de personas que así lo han respondido. Y en esa idea de estabilidad futura, el sentir de la mayoría de nuestra muestra es que estarían dispuestos a aceptar trabajos temporales tanto en el ámbito de la música como en otro ámbito, a la espera de conseguir una mayor estabilidad en el futuro, como ha quedado patente por medio de las dos afirmaciones correspondientes. De esta forma, estamos viendo opciones que dan cuenta de una actitud muy esperanzadora ante lo que pueda ocurrir en el futuro.

El último rasgo que define a la población objeto del presente estudio es su actitud ante la movilidad laboral. En sentido afirmativo se han pronunciado una mayoría que estaría dispuesta a salir fuera de España para mejorar su empleo y una mayoría incluso más amplia estaría dispuesta a moverse por la geografía española en esa pretensión de conseguir un empleo mejor.

De esta forma, hemos visto que esos resultados ayudan a hacernos una idea real del sentir de nuestra población. Pero además han sido muy reveladores los datos obtenidos gracias a los resultados del análisis bivariante, lo que nos ha aportado una información tan valiosa o más que la anterior.

Podríamos decir que, en primer lugar, la comparación de este grupo de datos con el resto nos va a servir como indicador de la incidencia de aspectos como el éxito en el trabajo, la adaptación de los estudios realizados o incluso el conformismo de nuestra población.

A partir de aquí y viendo cómo se han posicionado los miembros de nuestra muestra frente a los diferentes enunciados, podríamos dividir a nuestra población en dos grupos: uno más exitoso, optimista y acomodado y otro que podríamos decir que es menos exitoso, más pesimista, con peor acomodo y más predispuesto a la movilidad. Además, tras los resultados obtenidos, podemos destacar que hay un grupo de preguntas que son absolutamente claves y que actúan como indicadores. Son las siguientes: *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores, contemplo la movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo, contemplo la movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo y estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Por último, queremos dejar constancia de que las respuestas a estas preguntas son bastante homogéneas entre los encuestados por lo que muestran bastante coherencia cuando las comparas entre ellas. Generalmente una persona que está en total desacuerdo con una de ellas, lo suele estar con más de una y, al contrario, la que está de acuerdo en una, suele estar también de acuerdo en otras tantas.

Así vamos a realizar un recorrido por los diferentes enunciados que se han utilizado para ver el sentir de los egresados frente a esas expectativas.

El primero de ellos hemos dicho que es clave para entender el éxito en el desempeño laboral es la afirmación *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores* y ya hemos indicado que distribuye a nuestra muestra entre una mitad que está de acuerdo y la otra mitad que está en desacuerdo. De las relaciones significativas que han aparecido, podemos ver que el grupo en desacuerdo o en total desacuerdo con la expresión y que podríamos asignar a ese grupo menos exitoso, muestran una serie de rasgos muy marcados. Encontramos una relación muy estrecha con comportamientos como el no haber realizado estudios de máster, el desempeñar trabajos de profesores de música en escuelas, academias o clases particulares, el tener en mayor grado un sueldo por debajo del SMI, el ser más frecuente

entre los individuos en situación de desempleo o con regímenes laborales como el autónomo, laboral, contratado, becario o incluso, sin contrato alguno. Es también característico de los integrantes de este grupo el tener posiciones más negativas respecto a expresiones como *la consideración del trabajo respecto a la cualificación para la que ha sido formado* o como *que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música*. Estos individuos se caracterizan también porque en mayor grado están *activamente buscando nuevo trabajo* o que *aceptarían un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable*.

Por su parte, el grupo de personas que por la respuesta que han dado a esta afirmación y hemos considerado que están teniendo un comportamiento más exitoso, muestran por su parte también otro grupo de características muy peculiares. Destacamos algunas como que trabajan de profesores de conservatorio o intérpretes o como que su trabajo se ha desarrollado en exclusiva en el ámbito de la música, detentan regímenes laborales de funcionario o interino o han realizado el máster oficial. También incluimos en este grupo a titulados con un sueldo dos veces por encima del SMI y que son muy coincidentes mostrando actitudes muy positivas frente a enunciados como *el trabajo respecto a la cualificación para la que ha sido formado, o que creen que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música*, que no están *activamente buscando nuevo trabajo* o que no *estarían dispuestos a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo*. Como se puede ver, todos esos enunciados que cada uno por separado muestra relación significativa con la afirmación *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores* nos orienta a esa sensación de pesimismo. Por tanto, respuestas negativas o muy negativas a esos enunciados nos sirven para identificar a individuos que, en gran parte, no consideran que su trabajo responda a sus expectativas.

Por el contrario, la parte de la muestra los que está más de acuerdo con la expresión *el trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores*, son gente que en gran medida coinciden con *que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música* o también los que han trabajado en exclusiva en el ámbito de la música.

Se trata de un enunciado en la línea de lo que comentaban al principio de este apartado, cuando hablábamos que sus resultados se comportaban de forma similar a otras expectativas y que definía dos grupos de titulados: uno más pesimista y otro más optimista.

De ahí hemos pasado al siguiente enunciado estudiado y que ha sido la *consideración del trabajo respecto a la cualificación para la que ha sido formado*. Se trata de un enunciado que nos permite detectar comportamientos pesimistas ya que, en ese sentido, guardan una relación directa con otras características. Es el caso de un mayor grado de incidencia de casos de individuos sin primer empleo, de trabajadores que no han trabajado en exclusiva en el campo de la música, que creen que *su trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comenzó los estudios superiores* o que están en desacuerdo con que *un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música*.

Seguidamente pasamos a ver dos afirmaciones que nos permiten valorar el sentir que tienen los estudiantes acerca de encontrar trabajo tanto en ámbitos relacionados con la música como no relacionados con ésta. Hemos visto con anterioridad que eran más numerosos los titulados con una actitud más pesimista con respecto a la posibilidad de encontrar trabajos no relacionados con la música que con la de encontrar trabajos que sí tuviesen relación con la música.

Respecto a las posibilidades de encontrar trabajo relacionado con la música, los que muestran una actitud más negativa son también aquéllos que en mayor medida coinciden con otras expectativas como que *trabajo actual no responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores*, los que tienen una baja *consideración del trabajo respecto a la cualificación para la que ha sido formado* o también los instrumentistas de viento.

En el otro lado de la balanza, los más optimistas en lo referente a que un titulado superior de música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo relacionado con la música son los que pertenecen a los instrumentos solistas, de cuerda o percusión. De igual modo sucede con los que están de acuerdo con que *su trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores* y a los que tienen una buena *consideración del trabajo respecto a la cualificación para la que ha sido*

formado. Se puede ver cómo es también una expectativa que guarda una estrecha relación con la elección instrumental.

Llegamos a un par de posicionamientos que hemos denominado fundamentales. Son los que hacen referencia a tener movilidad laboral dentro y fuera de España. Este enunciado tal y como hemos dicho anteriormente se va a comportar como un indicador que muestra una actitud o predisposición a aceptar cambios y asumir riesgos de los integrantes de nuestra muestra. A la vista de nuestros resultados, podemos afirmar que los titulados del conservatorio son muy receptivos a la posibilidad de desplazarse por motivos laborales por la geografía española y, en menor medida, por el extranjero.

Los más reticentes a la movilidad por España como cabría esperar han sido los egresados de las promociones más antiguas, residentes en Granada o resto de Andalucía o que muestran intenciones que apuntan a que buscan una cierta estabilidad. Estos individuos son también muy reacios a aceptar trabajos temporales ya sean pertenecientes o no al ámbito de la música, como vía hacia un trabajo más estable, así como que tampoco se identifican con las afirmaciones de que *confían en encontrar un trabajo que me dé seguridad laboral en un futuro próximo* o con que *estoy activamente buscando nuevo trabajo*.

Por su parte, los más proclives a la movilidad por España son los más jóvenes, los que *aceptarían un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable*, los que *confían en encontrar un trabajo que me dé seguridad laboral en un futuro próximo* y los que *están activamente buscando nuevo trabajo*.

Respecto al sentir frente a la movilidad fuera de España, la tendencia es similar. Aquí además se suman al grupo de los más reacios a esta movilidad por el extranjero los que han preparado oposiciones tras la finalización de los estudios o los que detentan trabajos como profesores de conservatorio o de régimen general.

En cuanto a los más partidarios de la movilidad por el extranjero, nos encontramos a los nacidos en el extranjero, los egresados de las promociones según el plan LOE, los que realizan trabajos como intérpretes y otros trabajos relacionados con la música y los que practican otros estilos. También los más proclives a aceptar trabajos temporales dentro o fuera del ámbito de la música y los que están buscando activamente trabajo. Se ven por

tanto rasgos de un mayor atrevimiento, un menor conformismo o una actitud menos conservadora entre los grupos más partidarios a la movilidad por España o por el extranjero.

Pasamos ahora a dos afirmaciones que nos han permitido medir la capacidad de adaptación. Son si *aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable* y *aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable*. La primera es una afirmación que cuenta con un amplísimo acuerdo (80% del total y 90% si eliminamos la categoría de indecisos). Cuando consideramos el segundo enunciado se reduce el amplio acuerdo que se apreciaba en el enunciado precedente (40% del total y 55% si eliminamos la categoría central). Creemos por tanto que ese deseo de mantener un trabajo acorde a los estudios pesa bastante a la hora de aceptar el empleo temporal que se manifiesta con un mayor rechazo a trabajos que no pertenecen a la esfera musical.

En este caso los más en desacuerdo con el primer enunciado son aquéllos que tienen trabajos estables, o que podíamos calificar como acomodados. En su mayor parte, son los egresados que no presentan rasgos de multiactividad, los que muestran mayor rechazo a moverse por España o fuera de España para mejorar su trabajo, o los que en menor medida muestran interés en estar buscando empleo activamente.

En el lado opuesto, el grupo de los que aceptaría ese trabajo temporal, cuenta con gente que confiesa que están buscando activamente trabajo o que estarían dispuestos a moverse por España o fuera de España en pro de una mejora laboral.

Y cuando hemos preguntado por la disponibilidad para aceptar un trabajo temporal en otro campo distinto al de la música, el número de personas favorables es menor y cambian los condicionantes. En el caso de los más negativos al respecto, hablamos de que se trata de gente que ha trabajado en exclusiva en el ámbito de la música y con sueldos generalmente más altos. Son también muy reacios a enunciados vistos con anterioridad que se plasman en que no buscan activamente empleo, no aceptan la movilidad por España ni por el extranjero, *no estarían dispuestos a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo* o *no confían en encontrar un trabajo que les dé seguridad laboral en un futuro próximo*. De nuevo podemos ver que los más reacios a aceptar trabajos temporales en ámbitos distintos al de la música,

tiene todo el sentido que sean aquellos grupos de trabajadores que están en mejores condiciones laborales o más satisfechos con su trabajo.

Entre los más dispuestos a aceptar ese trabajo temporal, aunque sea en un campo diferente al de la música, podemos ver que muestran ciertos rasgos que nos hacen pensar que se encuentran en peores condiciones laborales y que tienen la necesidad de encontrar empleo. Sus características muestran que se mueven en la zona más baja de los sueldos y encontramos también a personas que incluso prefieren no contestar sobre ese aspecto o que son muy negativos con la afirmación *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores*. También observamos que son los más proclives a la movilidad dentro y fuera de España, *están activamente buscando nuevo trabajo, estarían dispuestos a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo y confían en encontrar un trabajo que les dé seguridad laboral en un futuro próximo*.

Siguiendo el recorrido que estamos haciendo, la siguiente afirmación que se ha considerado se presenta como *confío en encontrar un trabajo que me dé seguridad laboral en un futuro próximo*. En ella podemos ver que, en general, los integrantes de nuestra muestra se presentan muy optimistas y esperanzados. Más de un 70% de los integrantes de la muestra que se convierte en un 80% si excluimos a los indecisos, están de acuerdo con esa afirmación. Los que muestran más desacuerdo frente al enunciado son el grupo de personas que parecen tener mejores condiciones laborales. En nuestro caso encontramos una mayoría de gente nacida en Granada, al igual que mucha incidencia entre los funcionarios y una mayor proporción de gente en desacuerdo con la movilidad dentro y fuera de España, con trabajar en otro campo, con el estar buscando activamente empleo o con la afirmación de que *creen que tienen riesgo de perder su trabajo en los próximos seis meses*. Esas respuestas que dan sensación de tener un cierto acomodo con el trabajo actual y que son las que pueden explicar por qué son tan contrarios frente al enunciado analizado.

Por el contrario, los más coincidentes con el enunciado son los que han nacido en las provincias de fuera de Andalucía, los que detentan regímenes como el de personal laboral, contratado o becario y los que más a favor están con la movilidad por España o

que creen *que tienen riesgo de perder su trabajo en los próximos seis meses*, es decir, un grupo de gente que muestra tener aspiraciones de mejorar en su empleo.

En este punto, llegamos a un enunciado que hemos dicho es clave para entender la integración de los egresados. Se trata del enunciado *estoy activamente buscando nuevo trabajo*. Hemos podido comprobar que un poco más de la mitad de los egresados confiesa que lo está haciendo. De nuevo, esta afirmación nos ayuda a valorar el ajuste y la satisfacción por el trabajo que actualmente desempeñan.

Los que confiesen que no están buscando trabajo son un grupo de gente con las siguientes características: son los egresados mayores, pertenecen al plan LOGSE, los que hemos incluido en especialidades como solistas, pedagogía o composición o que trabajan como profesores de conservatorio o régimen general. Es también una posición muy marcada entre los trabajadores con régimen laboral de funcionario o interino, sin multiactividad, con una duración en el trabajo superior al año, con sueldos superiores en dos veces al SMI y son los que más de acuerdo están con que *su trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comenzó los estudios superiores*. También encontramos aquí a los que se muestran más negativos con aspectos que ya hemos considerado opuestos a la sensación de estabilidad. Son, por tanto, los más desfavorables a la movilidad dentro y fuera de España, a aceptar trabajos temporales como paso previo a otros más estables, o los que tienen menos confianza en encontrar un trabajo que les dé estabilidad en el futuro o están menos dispuestos a sacrificar sueldo por estabilidad.

Por el contrario, los individuos que confiesen que están buscando activamente trabajo responden a rasgos más asociados a la precariedad o al estar inmersos en un momento de tránsito. Encontramos por tanto rasgos como el ser los más jóvenes, el pertenecer a la especialidad de viento, el no tener otras carreras al margen de la música, el trabajar como intérprete o bien como profesor de escuela de música, academia o clases particulares. Aparecen también con más frecuencia aquí los regímenes laborales de contratado, personal laboral o becario, los autónomos o la gente sin contrato. Además, encontramos los casos más altos de multiactividad que nos permiten reafirmarnos en que esta es una estrategia que se utiliza como forma para conseguir un empleo de mayor calidad. Vemos también aquí trabajos con duraciones menores y con sueldos por debajo

del SMI o de casos donde se prefiere no contestar. Hay que añadir que son el grupo más negativo con el enunciado *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores* y, al contrario que pasaba con el grupo anterior, son los más proclives a aceptar la movilidad laboral dentro y fuera de España, el *aceptar un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable* o el que *estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo*. Creemos por tanto que esta afirmación se convierte en un valioso indicador de éxito y ajuste en el trabajo de los estudiantes que finalizan sus estudios.

El siguiente enunciado analizado se corresponde con *estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo*. Es un enunciado con el que están mayoritariamente de acuerdo los integrantes de nuestra muestra (50% del total y 70% si excluimos los indecisos). De nuevo se trata de una afirmación que nos ayuda a entender mejor el sentir de los estudiantes de música al enfrentarse al mercado laboral. Decíamos que en el mundo de las artes la incertidumbre era una característica sustancial (Guadarrama, 2014, 2017) y también los bajos sueldos (Alper y Wassall, 2006; Mangset et al., 2018; Menger, 2006).

Este enunciado nos ha permitido ver cómo se posiciona nuestra muestra frente a esos dos aspectos, de forma que comprobamos que una parte mayoritaria de la muestra considera como mucho más importante la estabilidad laboral que incluso el propio sueldo.

Entendemos también que los más contrarios al enunciado muestran ciertos rasgos de estabilidad en el trabajo. Este grupo más en desacuerdo con sacrificar el sueldo para mejorar en el trabajo, cuenta con una mayor presencia titulados por el plan LOGSE, de trabajadores con el régimen laboral de funcionario o autónomo o de individuos que en mayor grado están de acuerdo con la afirmación *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores*. Como cabría esperar son los más negativos con afirmaciones como *aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable*, como *que confío en encontrar un trabajo que me dé seguridad laboral en un futuro próximo* o *que creo que tengo riesgo de perder mi trabajo en los próximos seis meses*.

En el otro lado encontramos como más partidarios a sacrificar una mejora del sueldo en pro de una mayor estabilidad laboral a los alumnos que han estudiado conforme al plan LOE, a los que no han trabajado en exclusiva en el ámbito de la música o que trabajan como interinos. Encontramos aquí a los alumnos más en desacuerdo con afirmaciones como *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores* y los que más de acuerdo están con afirmaciones del tipo *aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable, confío en encontrar un trabajo que me dé seguridad laboral en un futuro próximo, estoy activamente buscando nuevo trabajo o creo que tengo riesgo de perder mi trabajo en los próximos seis meses*. En definitiva, hablamos de un grupo más partidario a este sacrificio en el sueldo y se encontraría integrado por aquellos individuos que se encuentran en unas condiciones laborales que podríamos calificar como mejorables.

La última de las expectativas que hemos contemplado tiene que ver con el sentir frente a la posibilidad de perder el empleo en los próximos meses. Recogemos aquí la afirmación *creo que tengo riesgo de perder mi trabajo en los próximos seis meses*. Hay que decir que los integrantes de nuestra muestra se definen como optimistas sobre la estabilidad en su trabajo y mayoritariamente creen que no corren riesgo perder su trabajo en los próximos seis meses (60% del total y 70% si descartamos a los indecisos).

Entre los que no creen que vayan a perder su empleo en breve nos encontramos a los funcionarios, los contratados, personal laboral o becarios y también a la gente con una duración en el empleo superior a un año en su empleo actual. Además, muestran ese mismo sentir personas que no *estarían dispuestas a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo*.

Por el contrario, los más temerosos a perder su trabajo son gente que reúne determinadas características como el tener un régimen laboral de interino o el tener una duración en el empleo actual inferior al año. Son también temerosos a perder su empleo aquellos que *estarían dispuestos a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo* o los más pesimistas frente al enunciado *confío en encontrar un trabajo que me dé seguridad laboral en un futuro próximo*.

Para terminar esta sección, queremos dejar constancia de que hemos podido ver a lo largo de ciertos aspectos opinativos de carácter reflexivo cómo valoran los integrantes

de nuestra muestra ciertos aspectos que tienen que ver con la opinión de los encuestados. Son generalmente posicionamientos muy coherentes y que en algunos casos nos pueden parecer obvios y que no aportan sorpresas dignas de destacarse. Se han señalado los enunciados que nos parecen más interesantes y que pueden servirnos de indicadores de acierto en el trabajo. Por tanto, son variables que nos permiten realizar una valoración muy útil de la realidad laboral de los músicos, teniendo en cuenta la falta de estudios sobre el colectivo. Creemos que este análisis aquí realizado puede servir como punto de partida para futuros estudios. Los indicadores aquí analizados se pueden usar en futuras encuestas de desempeño laboral de los recién titulados o incluso, en el caso de ciertos enunciados, como medidores de actitud de los estudiantes de conservatorio, especialmente de las últimas promociones ante su futuro próximo.

Bloque 4. Competencias.

Llegados a este punto se ha pretendido desentrañar qué otros aspectos consideran los egresados que son necesarias en su preparación y formación general para poder integrarse con éxito en el mercado laboral. Para ello hemos recurrido a un término como es el de competencia. De entrada, es un término que ha generado cierta indeterminación. Según Fernández-Salinero (2006, p. 137):

el término competencia es, un concepto confuso, ya que no está claro si la competencia se refiere a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito profesional.

Es un concepto que ha surgido con mucha fuerza a raíz del Proceso de Bolonia y, al margen de su utilización dentro del contexto europeo, el concepto va a estar reflejado en otros sistemas educativos aparte de la propia Unión Europea. Voogt y Pareja (2010) estudian las similitudes y diferencias entre los diferentes tipos de competencias en una serie de modelos educativos de diferentes países y proponen recomendaciones para su implantación y evaluación.

El concepto de competencia como combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que pueden ayudar al éxito dentro de la sociedad del conocimiento, aparece recogido en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de

diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Es en ese entorno donde se enumeran las que se conocen como competencias básicas y que son las que deben alcanzar todas las personas para su desarrollo no sólo profesional, sino también social y personal. De esta forma, las ocho competencias básicas serían las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. Conciencia y expresión culturales.

(Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE))

La idea de competencia estaba incluida dentro de los objetivos estratégicos que marca la U.E. en las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (2009/C 119/02), donde se marcaban las acciones educativas que iban a seguir los países miembros durante la década 2010-2020. De hecho, estaba muy presente en los objetivos número 2, 3 y 4 que pretendían respectivamente, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa y, por último, incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Con la llegada en 2006 de la LOE, el concepto de competencia básica se incorpora a la legislación educativa española y se traslada a las diferentes etapas educativas. El Anexo I de la citada ley lo refleja así:

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE, 2006).

En nuestro caso se ha querido completar el estudio prestando atención a estas competencias que la U.E. define como clave y que han marcado la etapa de 2010 a 2020 para ver cómo ha podido afectar al desempeño laboral.

A la vista de los resultados creemos que este apartado ha añadido poca información a nuestro estudio. La mayoría de las valoraciones que los encuestados nos han indicado acerca de la importancia de las diferentes competencias han sido positivas o muy positivas. El desacuerdo que han mostrado los titulados con la utilidad de las competencias clave a la hora de integrarse en el mercado laboral raramente es mayor al 10%. Excepcionalmente es mayor a un 20% en el caso de la competencia matemática que, si excluimos la categoría central, llega hasta algo más del 30% de los encuestados. Por tanto, podemos ver que son amplios acuerdos para cada una de ellas y esto es precisamente lo que nos hace pensar que apenas hay discriminación en las respuestas y que es un concepto genérico un tanto impreciso.

Se ha recurrido al análisis bivalente tratando de escrutar cualquier relación que pudiese ser interesante como hemos venido haciendo hasta ahora con las diferentes

variables. De esta forma, han surgido algunas relaciones significativas que creemos más bien fruto de la casuística pero que no nos permiten ni ver tendencias ni explicarlas con cierto sentido. Son relaciones en las que aparecen altos valores del parámetro a en los resultados del test de Chi-cuadrado realizado mediante SPSS y que indica que la muestra es pequeña frente a la tabla de contingencia que se forma considerando las diferentes apariciones de cada una de las variables. Al margen de esto, vamos a dejar constancia de alguna de estas relaciones que creemos que pueden aportar algo.

La primera relación que nos ha aparecido es la que hay entre la importancia que dan los egresados a la comunicación en lenguas extranjeras y el haber hecho un postgrado de idiomas. Son precisamente los que están de acuerdo o muy de acuerdo con que es importante la posesión de esta competencia los que también tienen más altas frecuencias de realización de postgrados de idiomas y, al contrario, aquellos más en desacuerdo con la afirmación son los que menos incidencia de postgrado en idiomas presentan. Es de nuevo una relación muy obvia pero que muestra que los egresados se comportan de forma bastante coherente con lo que manifiestan.

La siguiente competencia que nos ha llamado la atención ha sido la competencia matemática. La utilidad o dominio de esta competencia es la que menor tasa de acuerdo ha mostrado dentro de un grupo de competencias que, como hemos indicado, presentan unos altos grados de acuerdo en su utilidad para la integración laboral. La competencia matemática sigue teniendo altos valores de respaldo (un 40% a favor que se convierte en un 65% si eliminamos la categoría de indecisos). Sin embargo, es la competencia que muestra un mayor número de indecisos respecto a su utilidad práctica. Además, nos ha llamado la atención la relación que guarda con otra competencia como es el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa donde los que están en desacuerdo coinciden en ambas y al contrario, las que están de acuerdo, también lo hacen en ambas. Esta relación nos llama la atención y creemos que podría ser interesante estudiarla con más detalle en el futuro.

Aparte de esta, la última competencia que nos ha llamado la atención ha sido el sentido de iniciativa y el espíritu de empresa. Como todas las otras, cuenta con un alto grado de respaldo. Aparte de la relación que hemos visto que guarda con la competencia matemática, hay que decir que esta competencia tiene una fuerte relación con respecto a

la variable sexo. Son en concreto las mujeres las que están más de acuerdo con lo útil que es tener esta competencia frente al menor grado en que lo hacen los hombres. Es curioso constatar cómo el género femenino que en otro momento hemos visto que es más reacio a asumir riesgos es el que más valora su dominio. La posesión de esta competencia, está totalmente asociada a la actitud de emprendimiento y a la toma de riesgos. Sin embargo, resulta llamativo comprobar como ya hemos que, el bajo número de autónomos entre nuestros titulados es bajo y que el espíritu emprendedor se ve poco reflejado en nuestra muestra. Creemos que este aspecto que podría ser digno de un estudio más minucioso en futuros trabajos.

Y como ya hemos dicho, salvo estas relaciones que pueden dar lugar a que se trate de profundizar en su significado, no creemos que haya otras dignas de interés. Constatamos que la información obtenida de este apartado es menos interesante que la de los anteriores y que apenas aporta información valiosa al estudio que estamos realizando.

Posiblemente el concepto de competencia y su utilidad todavía no está muy integrado en el modelo de enseñanza que estamos analizando. Hay que decir que una gran parte de los integrantes de nuestra muestra pertenecen al plan de estudios LOGSE. Con este plan se formaron promociones ajenas al concepto, es decir, promociones en las cuáles el concepto no estaba aún vigente. Sin embargo, no hemos encontrado ningún dato que nos indicase valoraciones diferentes en función del plan de estudios o de la antigüedad del alumnado. Estas relaciones en función del plan de estudios o antigüedad sí que han aparecido respecto a otras variables. Creemos que es un término un tanto difuso y que, ¿cómo no?, permite a la gran mayoría de los estudiantes coincidir en que la posesión de dichas competencias es de utilidad para la integración en el mercado laboral.

Sin embargo, no hemos sido capaces de apreciar en qué medida o en qué ocasión, la posesión de tal o cual competencia puede ser de utilidad en el futuro. Por tanto, la vigencia del término y el concepto de competencia y su aplicación real dentro de los conservatorios superiores de música es un aspecto que podría ser interesante estudiar en futuros trabajos.

5. Capítulo 5. Conclusiones.

Los conservatorios superiores de música son los centros de enseñanza que forman a los alumnos de las últimas etapas de las especialidades musicales. Aunque hoy por hoy la universidad también forma especialistas en disciplinas como Historia y Ciencias de la Música o grado de Educación con mención en música, el gran peso de la formación práctica en música dentro de la tradición española lo siguen llevando los tradicionales conservatorios de música.

La inclusión de los conservatorios en el EEES junto a la asunción por parte de los éstos de las directrices del Proceso de Bolonia, ha supuesto un cambio importante de escenario para el que los citados centros estaban poco acostumbrados. En este nuevo orden de cosas van a cobrar mucha importancia nuevos planteamientos y desafíos como la incorporación de la investigación al currículum de las enseñanzas o la preocupación por la empleabilidad, por citar un par de ejemplos.

El estatus administrativo que regula los conservatorios superiores en España, en concreto en un centro de Andalucía como ha sido nuestro caso, es el propio de un centro encuadrado en el régimen de enseñanzas medias. A lo largo del presente trabajo llevamos manteniendo la idea de que esto ha sido un gran impedimento para que estos centros funcionen como verdaderos centros de enseñanzas superiores, con estatus y comportamiento similar al que tiene la universidad.

Bajo estas premisas ha surgido este trabajo que pone su foco de atención en un conservatorio superior de música con una amplia trayectoria como es el RCSMVE de Granada. Se ha buscado aportar un conocimiento más exacto sobre la realidad de los estudios del centro con especial atención al proceso de integración en el mercado laboral de los estudiantes que finalizan su etapa formativa y con la pretensión de que los datos obtenidos puedan ser de utilidad para este y otros centros.

Hemos realizado un estudio en un ámbito donde apenas hay investigaciones, tanto nacionales como internacionales y hemos querido centrarnos en el desempeño laboral de los titulados de música. Aunque se ha tratado de ver la integración laboral de los estudiantes de música, hemos también querido enmarcarlo dentro de un estudio más

amplio de la realidad del centro con la intención de dar una visión lo más precisa y actualizada posible. A lo largo de estas líneas se ha buscado cumplir el objetivo más genérico que ha llevado a la confección del presente trabajo y que no era otro que el de realizar un estudio exploratorio de la población de egresados de un conservatorio como es el RCSMVE, de sus características y de cómo se está produciendo la integración laboral de dichos estudiantes.

Para ello se ha seguido una metodología mixta, a base de un estudio de carácter cuantitativo y cualitativo en donde la mayor parte del trabajo se ha basado en el primero. Dentro de este estudio cuantitativo hemos recurrido al tratamiento estadístico tanto descriptivo como como bivalente de una muestra de los egresados de la totalidad de las promociones de LOGSE y de los egresados de las promociones de LOE hasta el momento del estudio. A dichos titulados se les pidió la colaboración para contestar a un cuestionario y que nos ha permitido tener una muestra muy amplia que ha llegado hasta un total de 218 respuestas.

A tal efecto, se preparó un cuestionario que fue validado por un grupo de expertos y se dividió en cuatro grandes bloques atendiendo a su temática, que nos sirvieron para tratar de alcanzar los objetivos de investigación. De esta forma, el bloque 1, que habíamos subtítulo como *datos personales y académicos*, englobaba todas las preguntas orientadas a cumplir los objetivos específicos 1, 2 y 3, esto es, todo lo referente a la información personal académica, la formación de postgrado y la percepción sobre la carrera. El bloque 2 por su parte (empleo), nos permitía enfrentarnos a los objetivos específicos 4 y 5 que hacían referencia a los datos de empleo y desempleo y a la vida artística de los egresados. El bloque 3 (expectativas) abordaba el objetivo específico 6, relacionado con las expectativas laborales y, por último, el bloque 4, tenía recogía las respuestas que tenían como misión el ayudarnos a conocer la utilidad de las competencias básicas de la Unión Europea frente al empleo y que habíamos planteado como objetivo específico 7.

Los resultados obtenidos se han presentado en dos partes: una primera en la que se mostraban los datos que se desprendían de la estadística descriptiva bloque a bloque y una segunda parte, en la que se mostraban los que se deducían de la estadística bivalente, también bloque a bloque. Tras esto, se ha realizado una discusión de los

resultados teniendo en cuenta ambos análisis y poniéndolos en referencia a nuestro conocimiento de la literatura.

De esta forma, el primer bloque analizado ha correspondido al de las características personales y académicas de la población que hemos estudiado. Por medio de este bloque se han abordado los objetivos específicos números 1, 2 y 3, esto es, datos personales y académicos, formación de postgrado y percepción de la carrera, respectivamente. Una primera característica que hemos analizado ha sido la edad. En nuestro caso, la mayoría de la población objeto de estudio nació entre la década de los 80 y los primeros años de los 90. De forma obvia, presentan una relación muy estrecha con el plan de estudios. Entre las conclusiones más importantes que podemos aportar hay que decir que está muy relacionado con la edad el tipo de trabajo que realizan los egresados. De esta forma, los titulados mayores desempeñan trabajos que podríamos denominar como más acomodados o en mejores condiciones, con mejores sueldos, mejores contratos o de duraciones mayores. Por el contrario, los alumnos más jóvenes son los que peores condiciones de trabajo presentan. Apuntábamos a un mayor tiempo en el mercado laboral como una de las claves para obtener un mejor trabajo, a una mayor formación gracias a esa mayor edad y apuntábamos también a que posiblemente se esté empezando a notar una saturación en el mercado laboral que cada vez perjudica más a los recientemente incorporados. Por su parte, los egresados más jóvenes mostraban peores rasgos de integración en el mercado laboral.

El género nos aparece como otro rasgo que marca mucho a la población de los estudiantes de grado superior. Se ha mostrado que, en nuestro caso, se mantiene la tradicional elección de ciertos instrumentos musicales atendiendo a esa característica. Es el caso de los instrumentos de viento-metal que se muestran eminentemente masculinos o el violonchelo y canto que son más elegidos por las mujeres. También se ha podido ver que, a diferencia de que pasa en los estudios universitarios, encontramos un menor número de mujeres en los estudios superiores de música. Se produce en ellas un abandono mayor al que se produce en los hombres a la hora de comenzar los estudios superiores y, en todo caso, encontramos que hay un menor interés en ellas por comenzar con este tipo de estudios. Entre las posibles causas que podrían explicar este fenómeno esbozamos una mayor aversión al riesgo en una carrera que tiene una alta exposición de los estudiantes al público como una de las posibles razones de este menor

interés. Salvo esas características que diferencian a las mujeres de los hombres, no creemos que se esté produciendo ningún tipo de discriminación en cuanto a género en estos estudios, aunque hemos podido comprobar que hombres y mujeres se comportan de forma diferente en aspectos como la elección de instrumento y respecto al propio currículum donde ellas muestran un mayor interés por la formación de postgrado o idiomas o tienen un mayor interés por la inclusión en el currículum de asignaturas que aborden temas como la pedagogía. Por su parte, los varones presentan mayores índices de participación en conciertos y mayores índices de estudio de otras disciplinas más alejadas del mundo clásico como es el caso del Jazz.

Un siguiente rasgo que hemos mostrado y que ayuda a hacer la caracterización de los egresados de conservatorio superior, es el referente a la procedencia geográfica y el de la residencia actual. Nuestro estudio es novedoso en el ámbito de la música ya que da algunas pistas de las preferencias del lugar de residencia de los alumnos egresados. Hemos podido comprobar que existe cierta relación entre el lugar de residencia actual y el lugar de procedencia. En nuestro estudio se ve reflejado en que hay una tendencia clara a residir en la misma área que el de procedencia. Además, se perciben ciertos rasgos que tienen que ver con el lugar de residencia y que nos advierten de una actitud de mayor conformismo de los alumnos que proceden o residen actualmente en la localidad donde se ubica el centro de estudios frente a un mayor arrojo que muestran los egresados que se han trasladado al extranjero y que presentan además mayores porcentajes de trabajos como intérpretes. También se puede añadir que, entre los procedentes de la localidad, la vía de acceso al empleo más propia es a través de familiares y amigos. Hemos llegado a la conclusión de que estos aspectos nos hacen considerar a este grupo de alumnos procedentes de la localidad como más conformistas en sus actitudes. En este punto consideramos que es importante añadir que se ha detectado una mayor tendencia a residir en el extranjero entre los alumnos de las promociones 2007 y 2010. Los alumnos que residen en el extranjero, como era de esperar, mostraban mayores niveles de inglés y un menor interés por la preparación de oposiciones que el resto de sus compañeros lo que nos llevaba a pensar que mi principal interés es mantener el aspecto vocacional de la carrera y dedicarse a la interpretación.

Hemos también aportado información de cómo se comportan los egresados de conservatorio desde una perspectiva académica. Los alumnos de nuestra muestra han

seguido dos diferentes planes de estudio: el antiguo plan LOGSE y el plan LOE que sería el que le sucediera. Hay una relación de estos planes con la edad de los egresados y también respecto al año de graduación. Los rasgos que aparecían ligados a la edad o promoción van a ser semejantes a los que nos aparecen ligados al plan de estudios. Por ese motivo, destacamos un mejor acomodo laboral el que aparece entre los titulados del plan LOGSE y que es el que corresponde a los de mayor edad.

La especialidad instrumental es otro de los rasgos que más define a los estudiantes de música. Se ha podido ver que marca algunas de las características que presentan los egresados una vez que se adentran en el mercado laboral. Aparte de la identificación de determinados instrumentos con el género de los intérpretes se ha constatado que la elección instrumental está relacionada con el lugar de residencia o el tipo de trabajo. Se ha mostrado que la opción de trabajar como intérprete es más asequible a los instrumentistas de cuerda, viento o percusión que a los intérpretes de instrumentos que hemos denominado solistas. También añadimos el dato de que encontramos una mayor proporción de instrumentistas de cuerda residiendo en el extranjero. Sin embargo, también se ha señalado que la proporción de titulados que trabaja como intérprete o en trabajos relacionados con la interpretación es muy baja, correspondiendo la mayoría de los trabajos a aquéllos relacionados con la docencia.

Dentro de las características personales y académicas que hemos mostrado, señalamos un rasgo que se ha constatado en nuestro estudio y que coincide con lo que sabemos de la profesión como es el que los estudiantes han elegido la carrera por vocación de una forma mayoritaria y destacada frente a otras opciones. Esa vocación también se ha mostrado que va a condicionar diferentes decisiones que en algunos casos pueden ser las menos adecuadas.

Se ha suministrado el dato acerca de las principales becas que disfrutaban nuestros alumnos. Son principalmente las del Ministerio de Educación y las becas Erasmus. Se ha suministrado el dato de cómo las primeras, que pueden ser una característica de familias más humildes, como se ha indicado, son propias de un alumnado que muestra menos iniciativa en sus decisiones laborales. Las segundas, por contra y según determinados estudios, requieren de una ayuda extra por parte de la familia para poder mantener un desplazamiento y alojamiento costosos que no permite cubrir la ayuda de

la beca. Por eso, las familias más humildes suelen estar aquí menos representadas. De nuestro estudio se desprende que los titulados que han disfrutado de estas becas guardan una estrecha relación con el hecho de residir actualmente en el extranjero o con el poseer unos mayores niveles de inglés.

Siguiendo con el orden con el que hemos presentado los resultados, podemos afirmar también que se ha cumplido el Objetivo específico 3 (percepción sobre la carrera). Ponemos de manifiesto que nos parecen muy interesantes los resultados en cuanto a la percepción de necesidades en el currículo y que pueden ser de ayuda para configurar mejor los planes de estudio. Se ha aportado una lista de asignaturas demandadas por los egresados, que se han categorizado por grupos y donde se ha visto que las categorías más demandadas son las que se engloban bajo el término de *pedagogía*, seguidas de las que hemos agrupado bajo el término *teórico-prácticas*.

Igualmente se ha aportado información de cómo de adecuadas están las enseñanzas superiores de musical con respecto a la realidad laboral. Esta percepción se ha confirmado un tanto pesimista y todavía se vuelve aún más pesimista cuando se refiere a la orientación laboral recibida durante los estudios. Vemos que son unos resultados que nos deben de ayudar a reflexionar sobre la adecuación del currículo y que los conservatorios deben de ser muy conscientes de esta petición para ofrecer una formación que cubra dicha carencia.

Y de la misma manera, este estudio es novedoso al aportar datos que nos han servido para entender mejor la relación de los estudiantes egresados del conservatorio con respecto a los estudios de postgrado, aspecto si cabe más interesante teniendo en cuenta que en un futuro próximo, los postgrados impartidos por los conservatorios serán mucho más habituales que en la actualidad. De esta manera se han mostrado los postgrados que de una forma más abundante realizan y las principales causas que llevan a los alumnos del RCSMVE a realizarlo. En nuestro caso y por orden de preferencia, los postgrados más usuales son los seminarios, cursos o jornadas, seguidos de los másteres oficiales y seguidos por los cursos de idiomas. Y lo que ha llevado a los titulados a realizar estos estudios de postgrado ha sido principalmente el interés por mejorar sus conocimientos y habilidades, seguido de la autosatisfacción al realizarlos y el conseguir una mayor especialización.

Se ha podido ver que los seminarios y los cursos son actividades formativas con mucho peso entre los titulados de música. Se han aportado también datos de los egresados que cursan o han cursado enseñanzas de máster. Una de los resultados que se han desvelado es constatar la relación que hay entre los estudios de máster y el acceso al puesto de trabajo mediante oposiciones. De la misma forma, hemos sacado a la luz la relación que hay entre la posesión del máster y el acceso al mercado laboral a través de familiares y amigos.

El tercer grupo de enseñanzas de postgrado en el orden de preferencia de los egresados de conservatorio son las de idiomas. Se ha visto que, aparte del interés por estudiar idiomas, hay un nivel relativamente alto de conocimiento de lenguas como el inglés, en la línea de los estudiantes universitarios y también se ha visto que la preocupación por el idioma es más alta entre las mujeres.

Para terminar de completar el objetivo específico número 2, se han ofrecido datos referentes al estudio de otras especialidades musicales y al estudio de otras carreras. En cuanto a la primera, nos encontramos con que casi uno de cada cuatro egresados tiene otra especialidad no universitaria relacionada con la música y respecto a la segunda, comprobamos que uno de cada tres egresados tiene además otra carrera universitaria. Dentro de estas últimas podemos decir que algunas de ellas están relacionadas con la música como el caso de Magisterio Musical (actualmente grado en Educación con mención en Música) o Historia y Ciencias de la Música y que también hay una gran abundancia de otras carreras sin relación ninguna con la música. Se ha constatado que el porcentaje de estudiantes del RCSMVE con otra carrera es mayor que el de los estudiantes de la Universidad de Granada y se advierte que puede estar dándose un fenómeno de sobrecualificación, muy habitual entre los estudiantes de ciclos superiores, o incluso de sobretitulación. Hemos dejado abierta la posibilidad de que sea la falta de legitimación que todavía existe respecto a las enseñanzas artísticas como una de las causas que expliquen esta sobretitulación entre los estudiantes del conservatorio. Esta otra titulación se convierte así en una opción laboral de refugio.

Tras este primer bloque de datos personales y académicos se ha procedido a analizar una serie de preguntas que se han recogido en el que hemos denominado bloque 2 y que han permitido responder a los objetivos específicos números 4 y 5, en cuanto a datos de

empleo y de la vida de intérprete respectivamente. De esta manera, el primer resultado que se ha presentado ha sido la experiencia laboral. Mostramos que los estudiantes de un conservatorio como el de la muestra, presentan unas tasas altas de experiencia laboral previa a la finalización de sus estudios, especialmente entre los titulados de las promociones más antiguas. Se ha visto además que esa experiencia laboral previa, hace en nuestro caso que el tiempo en encontrar el primer trabajo sea menor.

El dato del tiempo en acceso al primer empleo, lo planteamos además como un indicador del ajuste de los estudios a la realidad laboral. Entendemos que hay un buen ajuste cuando el tiempo en encontrar el primer empleo es breve y se ha visto además que este acceso al primer empleo es más rápido que del que tenemos constancia de los egresados de la Universidad de Granada. Ese tiempo es mayor entre los titulados que continúan estudiando enseñanzas como el máster oficial o idiomas y, por otra parte, es especialmente corto entre los que han accedido al trabajo por medio de familiares y amigos.

En este apartado, también se ha podido suministrar la información referente a como ha sido la forma de acceso al primer empleo y también qué trabajo ha sido el primero que se ha conseguido al acabar la carrera. Respecto al primero, se confirma que la autobúsqueda y el acceso por amigos y familiares son las principales formas de este acceso. Se ha podido ver que estas formas de acceso estaban relacionadas con el lugar de residencia y con otros parámetros como el estudio del máster oficial, idiomas u otras carreras. También se ha visto que la vía de acceso al empleo mediante oposiciones guarda relación con la consecución de trabajos mejor remunerados en el campo de la docencia. Por su parte, la autobúsqueda o la vía de acceso a través de familiares y amigos tenían asociados mayores grados de multiactividad. Si consideramos las características del trabajo encontrado al finalizar la carrera, hemos podido ver que la gran mayoría de los egresados del centro trabajó en exclusiva en el ámbito de la música, seguido de dos opciones como la de aquéllos que continuaron estudiando y, en menor medida, la de los que prepararon oposiciones. Estos primeros trabajos o actividades al acabar la carrera marcan muy claramente las características de los integrantes de cada grupo. De tal forma, los que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música muestran rasgos de un buen ajuste laboral. Los titulados que siguieron estudiando suelen ser los egresados más jóvenes y con menor experiencia laboral. Por otro lado, el grupo formado

por los que confesaron preparar oposiciones han mostrado en sus ocupaciones laborales, características de trabajos propios del sector público de la enseñanza. Un cuarto grupo, el formado por los que trabajaron a tiempo parcial en el ámbito de la música, muestra una mayor multiactividad y también una mayor presencia de carreras no relacionadas con la música.

Hemos llegado así a uno de los datos relevantes del estudio como es el trabajo que actualmente desempeñan los titulados del RCSMVE en el momento de realización del presente trabajo. Se ha podido ver primeramente que el porcentaje de egresados que está trabajando es muy alto. En segundo lugar, podemos afirmar que la mayoría de los trabajos de los egresados del conservatorio se están realizando en el campo de la docencia. Dentro del rango de preferencias en la docencia, nos aparece que, el trabajo como profesor de conservatorio sería uno de los que estaría en la cúspide de preferencias por su relación con la música y la estabilidad propia del trabajo público. En nuestro caso, esos puestos estarían ocupados por los alumnos de más edad. En el siguiente puesto del escalafón de preferencias nos encontraríamos con los profesores de primaria y secundaria y después, se encontrarían los profesores de academias, escuelas de música y clases particulares que muestran mayores rasgos de descontento que los primeros.

Al margen de los trabajos en el campo de la docencia, el pequeño grupo de titulados que se ha dedicado a la interpretación nos ha aparecido como un grupo muy satisfecho con su trabajo. Hemos apuntado el carácter vocacional de las enseñanzas musicales y creemos que una de las causas de la satisfacción por el trabajo que muestran estos titulados es que permite cumplir con la aspiración inicial que llevó a realizar la carrera. Se ha afirmado también que son muy pocos los estudiantes que se dedican a la interpretación como profesión y se ha dejado en el aire la pregunta de si no habrá un desajuste entre la formación como intérpretes que reciben la mayoría y los puestos de trabajo más habituales que luego desempeñan los titulados. Además, se han ofrecido datos sobre los salarios, cumplimiento de las expectativas iniciales junto a otros datos que nos han permitido hacer esta gradación de los trabajos.

Muy estrechamente ligado al tipo de trabajo, hemos aportado la información de los regímenes laborales que detentan los trabajadores de la muestra y se ha podido ver, que

al igual que pasaba con el tipo de trabajo que también podemos hacer aquí una gradación de los trabajos en base a este dato. Así pues, encontramos el régimen laboral de funcionario como el más apetecible, seguido del régimen de interino.

Otro aspecto que se ha estudiado es lo que hemos considerado como multiactividad para tratar de ver cómo se están adecuando los titulados del centro a esta estrategia que se está siguiendo cada vez más dentro de la esfera del mundo artístico. Y esta estrategia es especialmente utilizada por las promociones de más reciente incorporación al mercado laboral. Es por tanto una variable que nos sirve como un indicador de empleos en peores condiciones. Conforme el tiempo va pasando y los egresados se van acomodando a los trabajos, esta multiactividad se atenúa.

Se ha mostrado también otro dato que puede servir como indicador de la calidad del trabajo como es la duración del empleo. En la población que hemos considerado, la duración del empleo se nos presenta mayoritariamente como superior a un año. De esta forma podríamos hablar en general de una gran cantidad de buenos empleos.

De forma parecida, el salario también nos ha servido como indicador de la calidad de los trabajos. Hemos visto la distribución de estos salarios en base al SMI. De nuevo hemos puesto en evidencia que son las promociones más antiguas las que mejores salarios presentan y que nos vuelve a confirmar que son las que mejor acomodo están mostrando. Por su parte, los titulados con menores sueldos o aquéllos que no quieren contestar, se corresponden de forma más acentuada con las promociones y los individuos más jóvenes.

Al abordar el Objetivo específico número 5, suministramos una información sobre la participación en conciertos. Entendemos que se trata de unos resultados que son de especial interés por lo relevantes y lo poco frecuentes que aparecen en la literatura. Dicha información creemos que nos debe de servir para reflexionar sobre el papel que desempeñan los conservatorios en la sociedad actual. En nuestro caso, se ha podido ver que los estudiantes que han terminado su formación en el centro, continúan de una manera activa participando en conciertos a pesar de que la mayoría de ellos no se dedica a la interpretación como primera ocupación sino más bien a la docencia. Esta participación en conciertos también se ha visto que económicamente produce muy pocos beneficios en comparación con el sueldo que proviene del resto de las

ocupaciones. Creemos que creemos que es una participación que se mantiene en el tiempo y que se debe a la existencia de incentivos no económicos, sino más bien vocacionales, relacionados con el carácter de la carrera. También se ha señalado algún dato que muestra a las mujeres como más reacias a participar en conciertos o que esa participación está condicionada por la especialidad instrumental. Los instrumentos de cuerda, viento y percusión tienen una participación mayor en conciertos a lo largo del año que los instrumentos considerados como solistas.

Y relacionado con la actividad artística, en este caso, con el estilo musical con el que participan en los conciertos, se ha indagado también en si esos eventos están directamente relacionados con la especialidad que han estudiado. Según los resultados que se desprenden de nuestro estudio, la gran mayoría de casos los conciertos en los que intervienen los titulados, guardan una estrecha relación con dicha especialidad, es decir, se mueven dentro de lo que podría ser considerado un formato académico o clásico.

A este respecto hemos visto también cómo se comportan los integrantes de nuestro estudio respecto a la práctica de otros estilos musicales. Las respuestas que hemos obtenido nos llevan a pensar que hay un grupo numeroso de individuos que practican estilos diferentes al clásico. Son el Jazz junto con el Pop y el Rock esos otros estilos que tienen cierta prevalencia entre los egresados del centro.

Tras estos dos grandes bloques, el tercer bloque hace referencia a diversas expectativas por las que les hemos preguntado a los titulados sobre facetas como el mundo laboral, el trabajo o sus condiciones. A lo largo de una serie de enunciados se ha podido constatar las diferentes respuestas de los componentes de la muestra ante diferentes aspectos y que nos han permitido atender al que hemos denominado Objetivo específico número 6.

De forma general hemos podido ver dos grandes tendencias. La primera está formada por un grupo de egresados que podríamos clasificar como más acomodados y que responden de una forma más optimista a la mayoría de los enunciados. Frente a eso nos hemos encontrado una segunda tendencia de egresados en gran parte más jóvenes o con una más reciente incorporación al mercado laboral que ve con más pesimismo las diferentes expectativas. El recorrido por los diferentes enunciados nos ha dado una información muy valiosa del sentir de nuestra muestra.

El último bloque en nuestro trabajo nos ha permitido adentrarnos en el sentir de los egresados del RCSMVE respecto a las competencias básicas de las que habla la Unión Europea. Los resultados de este apartado no han añadido una información especialmente valiosa para nuestras expectativas iniciales. Posiblemente sea la propia vaguedad del término competencia o lo poco que está integrado en la vida real de los egresados las causas de estos pobres resultados. Aun así, se han suministrado los datos procedentes del estudio.

Tras el repaso de los resultados más importantes que se aportan creemos que este estudio puede ayudar a entender con más claridad lo que atañe a los estudiantes de conservatorio superior de música con respecto a sus posibilidades de empleo. En nuestro caso se ha hecho teniendo como sujeto de estudio a los egresados del RCSMVE de Granada que, por su tamaño medio, catálogo de especialidades y trayectoria, puede representar a gran parte de los centros de España. A falta de más estudios desde otros centros, creemos que parte de estas características son compartidas por los estudiantes de los conservatorios superiores de música de otras partes de España. No conocemos otro trabajo similar al que se presenta aquí, que trate con la profundidad y detalle a una población del mismo tipo, por lo que, a pesar de que ha sido un estudio que se ha planteado de forma exploratoria, sin una idea absolutamente clara de qué se iba a encontrar, los datos que se suministran son de gran valor en un primer estudio de este tipo que esperamos se pueda complementar con más estudios similares.

Volvemos a poner de manifiesto la dificultad de realizar un estudio como el actual por el difícil encaje administrativo que tienen este tipo de centros. En nuestro caso, un conservatorio como el RCSMVE depende orgánicamente del régimen de enseñanza secundaria. Ha tenido que ser nuestra la voluntariedad orientada a la realización de la presente tesis doctoral lo que ha permitido sacar a la luz todos estos datos. Todos los medios materiales han corrido de nuestra parte, así como la confección, la distribución de la encuesta y el conseguir una participación tan numerosa. La administración educativa no contempla en la actualidad la realización de este tipo de estudios para unas enseñanzas tan minoritarias como son las de conservatorio superior de música. A lo sumo, realiza estadísticas o informes a raíz de los datos que los centros suministran a la administración, especialmente a través de la plataforma Séneca en el caso de la comunidad autónoma andaluza. La universidad, por el contrario, tiene más sensibilidad

y posibilidades a la hora de realizar estudios de orientación laboral de los egresados gracias a un mayor número de medios con los que cuenta. En este sentido, los datos que suministramos en estas circunstancias se nos antojan mucho más valiosos.

Por otra parte, queremos poner de relieve la ventaja que presenta este estudio frente a los que realiza la universidad. Ésta hace estudios con muestras muy numerosas de alumnos coincidiendo con las promociones académicas. En nuestro caso, esta población es más reducida por las propias características del RCSMVE, donde titulan un número relativamente bajo de alumnos al año. Sin embargo, ese número menor ha servido para profundizar y contar con las promociones más antiguas (llegando incluso a 15 promociones) hasta llegar a las más modernas, y que nos ha permitido obtener gracias a todas ellas una visión muy valiosa en lo que se refiere a lo que ha pasado a lo largo de estos años. Por tanto, tenemos una perspectiva que permite ver lo que es una realidad sólidamente establecida en el tiempo.

Creemos que esta investigación se presenta en un momento muy oportuno en el que se siguen planteando futuros planes de estudio en los centros y vuelven a aparecer las dos grandes cuestiones que llevan mucho tiempo debatiéndose en el sector como son la incorporación a la universidad o la búsqueda de un estatus similar a ella y la próxima incorporación de las enseñanzas de máster y doctorado en los conservatorios. Por tanto, la información que aparece a lo largo de todo este trabajo llega en un momento muy relevante en el que se tienen que tomar decisiones importantes. Esperamos que los resultados que a lo largo del presente trabajo aportamos puedan ayudar en este sentido.

No menos relevante es el momento en el que llega este estudio. Según los resultados que se presentan, parece complicarse cada vez más la colocación de los estudiantes, una colocación que además se ha visto agravada por la crisis sanitaria cuyas consecuencias sociales y especialmente económicas no se han podido precisar en su totalidad. Esperamos que la información que suministramos en este estudio nos sea de utilidad para tratar de tomar y orientar hacia decisiones de futuro laboral con el mejor criterio posible en un entorno de incertidumbre como en el que nos encontramos.

El presente trabajo se ha planteado de una forma exploratoria, y considerando que apenas disponíamos de una información similar. Se ha podido ver que existen parcelas donde los resultados pueden ser todavía más interesantes pero que sería necesario profundizar un poco más. A la vista de los resultados, creemos que los cuestionarios para próximas encuestas, se pueden confeccionar con un mayor acierto y pueden llegar a dar una información mucho más exhaustiva que la que suministramos nosotros. No debemos olvidar que el cuestionario inicial era una tentativa ante una situación en la que no sabíamos qué íbamos a encontrar. Así, se va a poder buscar con una idea más clara y con una orientación más definida. Hemos tratado de señalar unos ítems que se deberían desarrollar con más profundidad y detalle.

Creemos que es también una importante aportación del presente trabajo el desvelar esas áreas donde futuros investigadores pueden tratar de llegar mucho más lejos de lo que hemos llegado nosotros y que aportamos más adelante en el epígrafe de futuras líneas de investigación.

Respuestas a las preguntas planteadas

Una vez terminado el estudio, podemos concluir que se ha dado respuesta a todas las preguntas que nos planteábamos al inicio de este trabajo.

Comenzábamos preguntándonos qué ocurre desde el punto de vista laboral una vez que los estudiantes de un conservatorio superior como el RCSMVE finalizan su etapa formativa y se incorporan al mercado laboral. Se ha podido ver que la gran mayoría de los titulados está trabajando, especialmente en trabajos relacionados con la educación y se han estudiado las características de algunos de esos empleos. Una de estas características nos muestra que la experiencia laboral previa de los estudiantes de música es muy alta. Más de un 80% de los egresados del presente trabajo han confesado que tuvieron experiencia laboral antes de finalizar sus estudios. De igual forma, el tiempo de acceso al empleo, en el caso de los estudiantes del RCSMVE se ha desvelado como relativamente corto, incluso más breve que el que se da entre los estudiantes egresados de la Universidad de Granada. Al acabar la carrera, una mayoría de

estudiantes confiesan que han trabajado en actividades propias del ámbito de la música, ya fuese en exclusiva o a tiempo a parcial, y que otro alto número de ellos continuó estudiando o preparando oposiciones. Fueron muy pocos los que reconocieron trabajar en otros ámbitos diferentes al de la música. En cuanto al tipo de trabajo desarrollado, nos hemos encontrado que, de una forma mayoritaria, los egresados están trabajando en el ámbito de la docencia (alrededor de un 75%) y a una mayor distancia, desempeñando trabajos relacionados con la interpretación (12%). Las duraciones de los empleos que confiesan tener los egresados son, en su mayor parte, superiores a un año. Se ha visto también que la forma de acceso a los diferentes trabajos es principalmente por medio de la autobúsqueda, seguida muy de cerca por el acceso a través de contactos y el acceso a través de oposiciones.

Entre de las características que han presentado los estudiantes en su integración en el mercado laboral, se ha observado que casi la mitad de ellos compaginan su principal actividad laboral con al menos una actividad secundaria en mayor o menor grado. Se ha estudiado esa multiactividad y se ha visto que es una estrategia que ha sido más utilizada por los egresados que desempeñan los que podríamos considerar peores trabajos.

En cuanto a la pregunta que nos hacíamos sobre cómo afectan las características personales a la inserción laboral, se ha hecho un análisis de los rasgos personales de los titulados que han participado en el estudio. Se ha podido ver aspectos tales como la edad, que hacen veamos situaciones diferentes en cuanto al trabajo que desempeñan. En nuestro caso, los alumnos mayores (los que más tiempo llevan en ese mercado laboral) son los que se encuentran en mejores condiciones laborales. El lugar de procedencia y de residencia actual, también son características personales asociadas a algunos desempeños diferentes, de tal forma que se pueden apreciar actitudes más conformistas dentro de esa integración en el mercado laboral entre los residentes y provenientes de la localidad donde está ubicado el centro que frente al resto. Aspectos que actualmente generan mucho interés, como el género de los participantes, creemos que no condicionan especialmente ese acceso al mercado de trabajo, aunque si son aspectos que están asociados a otras características de nuestra población como diferentes actitudes ante los estudios o ante la interpretación en público.

También se ha podido responder, gracias a los resultados de este trabajo, a la pregunta inicial de cómo influían los perfiles académicos en la inserción laboral. Así pues, se ha

mostrado una primera característica académica que marca a la muestra como es el plan de estudios al que pertenecen. Es un rasgo que está muy ligado a la edad, ya que los titulados que estudiaron conforme al Plan LOGSE son los de mayor edad en nuestra muestra, mientras que los que estudiaron conforme al plan LOE son los menores. Por tanto, los rasgos que veíamos en cuanto a edad, son extensibles al plan de estudios.

Hemos constatado cómo una decisión académica muy alejada en el tiempo como es la elección del instrumento, marca diferentes características que hemos detectado en los estudiantes, tanto a nivel de desempeño académico como laboral. Desde este punto de vista, los egresados que más trabajo están encontrando en el campo de la interpretación son los instrumentistas de viento, cuerda y percusión, mientras que el resto de instrumentistas junto a los que hemos llamado instrumentistas solistas, presentan mayores problemas laborales en esa parcela. Otro aspecto académico como es la solicitud y la obtención de beca, se convierte en un factor que ha ayudado a perfilar más nuestra población. En nuestro caso, los receptores de becas suelen mostrar menos interés a estudiar otras carreras y suelen ser más pesimistas respecto a las posibilidades de encontrar trabajo. Hemos mostrado además cómo los que han recibido una beca ERASMUS están más dispuestos a salir al extranjero para trabajar que el resto de los titulados. De igual forma, nos ha parecido de gran utilidad, el ver cómo los alumnos echan en falta determinadas asignaturas. Es este un dato muy valioso para comprender mejor su comportamiento y sus decisiones de futuro. Otro aspecto que se ha puesto de manifiesto ha sido el de constatar que los alumnos que solicitan más asignaturas como pedagogía o relacionadas con la pedagogía son de nuevo los titulados que más ligados se encuentran a trabajos del sector de la enseñanza. Además, se ha evidenciado que un buen conocimiento de un idioma como es el inglés, es más propio de gente que ha encontrado su trabajo por medio de oposiciones mientras que unos niveles de idioma más bajos los encontramos entre quienes han accedido al mercado laboral a través de contactos del tipo de familiares y amigos.

Del mismo modo, hemos podido responder ampliamente a la pregunta que nos formulábamos sobre cuál era la percepción que tenían los titulados acerca de la preparación para el trabajo recibida durante la carrera. Hemos mostrado una información preocupante como es el que algo menos de la mitad de la muestra está de acuerdo con que la formación recibida se adecúa a la realidad laboral. Y, yendo un poco

más lejos, los alumnos encuestados creen en una amplia mayoría que la orientación que reciben desde el centro para su inserción laboral es muy deficiente.

La siguiente pregunta que planteábamos al inicio del trabajo era el comprobar cuál era el dominio de las competencias básicas que forman parte de las recomendaciones del Proceso de Bolonia y que denominamos *competencias básicas*. Queríamos ver si realmente tenían incidencia en la integración en el mercado laboral. Por lo que han contestado los titulados, hay una amplia aceptación de que un dominio de dichas competencias es beneficioso de cara a esa integración laboral. Sin embargo, creemos que la vaguedad del término o el no ser muy conscientes de lo que significa, puede haber llevado a la gran mayoría de los titulados a responder de una forma tan afirmativa y poco comprometida.

Nos hacíamos también al principio del estudio la pregunta de cuál era la formación de postgrado que realizaban los titulados del RCSMVE tras su paso por el centro. Hemos contestado satisfactoriamente a dicha pregunta mostrando los estudios de postgrado que realizan los integrantes de nuestra muestra ordenados por preferencia. Así, se ha podido ver que las preferencias en el postgrado son de mayor a menor, los seminarios, jornadas o cursos varios, seguidos de los másteres oficiales, los cursos de idiomas y otros cursos complementarios. Estos postgrados tienen una amplia aceptación. Además, aportamos la información de que, entre los motivos para cursarlos, figuran como más importantes el mejorar los conocimientos y habilidades, seguido por la autosatisfacción o vocación, el conseguir una mayor especialización, o el conseguir un mejor puesto laboral. Relacionado con este apartado, podemos ver también que uno de cada cinco titulados tiene una segunda especialidad en música y que ese porcentaje es aún mayor en el caso de otras carreras que llegan a ser cursadas por algo más de un tercio de los titulados, dando lugar a un posible fenómeno de sobretitulación más acusado aún del que existe entre la población universitaria.

En respuesta a la pregunta de cuáles son las principales salidas laborales que encuentran los titulados, hay que decir que ya se ha comentado cómo la gran mayoría de estos trabajos están relacionados con la docencia, ya sea ocupando puestos como profesores de conservatorio, ya sea como profesores de primaria o secundaria, o ya sea como profesor de escuelas de música, academias o clases particulares. A mucha distancia se encuentran los trabajos como intérpretes, los trabajos en otras actividades que guardan

relación con la música y los trabajos en otras ocupaciones que no tienen que ver con la música.

Hemos podido comprobar que los accesos a los distintos trabajos varían en función de las características de los estudiantes. Por un lado, se ha comentado que una mayor permanencia en el mercado laboral da lugar a trabajos en mejores condiciones. Así, los alumnos de promociones más antiguas son los que ocupan lo que entendemos que son los más codiciados, que en nuestro caso serían preferentemente los de profesores de conservatorio en un primer lugar, seguidos del resto de trabajadores de la docencia pública. Creemos que la estabilidad laboral y el sueldo son los factores que marcan esa preferencia. Los trabajos en la docencia como funcionarios llevan algo más de tiempo a la hora de conseguirlos junto a una preparación mayor que se refleja en unos más altos porcentajes de egresados que han confesado que prepararon oposiciones al finalizar sus estudios. También, esos trabajos condicionan el lugar de residencia, por lo que encontramos de una forma más acusada que, los trabajos en el sector de la enseñanza pública, son propios de residentes que se encuentran repartidos a lo largo de la comunidad autónoma andaluza.

El otro grupo de trabajadores que trabajan en el ámbito de la docencia lo hace en peores condiciones (tanto en sueldo como en tipo de contrato). Corresponden a perfiles más jóvenes, de promociones más recientes y que han accedido al trabajo en muchos de los casos, a través de contactos como los familiares y amigos. Estas peores condiciones laborales se ven reflejadas en que, en un mayor grado, esos titulados expresan cierto descontento con el trabajo que esperaban encontrar en el futuro, cuando iniciaron sus estudios musicales. El pequeño porcentaje de egresados que se dedica a la interpretación está más de acuerdo con que su trabajo responde a las expectativas iniciales, aunque para ello, tengan algunos de ellos que desplazarse al extranjero. Los sueldos dentro de este grupo aparecen como más bajos.

Hemos dado respuesta además a la pregunta de si mantienen los titulados una actividad constante como intérpretes. Se ha constatado que, en un alto grado, los titulados siguen participando en actividades musicales, aunque se ha comprobado también que estas ocupaciones apenas dejan ingresos importantes dentro de su cómputo mensual de ingresos. Se han observado características diferenciadas entre los titulados. Por ejemplo, se ha podido ver que las mujeres presentan una menor participación en conciertos o que los intérpretes de instrumentos solistas también presentan una menor frecuencia de

participación a lo largo del año. Se ha visto que el estilo de música que tocan de una forma más predeterminada es el estilo clásico, el estilo por excelencia del conservatorio, aunque también se ha visto que participan en conciertos en otros estilos como el Jazz, Pop-Rock o Flamenco, aunque en un menor grado.

La última pregunta que nos hacíamos era referente a las inquietudes de los egresados. Hemos presentado una serie de rasgos que nos permiten hacernos una idea al respecto del sentir de los titulados frente a diversas temáticas. Las respuestas que nos han dado han servido para determinar dos perfiles relativamente marcados. Por un lado, tenemos al grupo de titulados más acomodados y conformistas con su situación, que se corresponden con el grupo de trabajadores más consolidados o con mejores condiciones laborales. El segundo grupo, estaría formado por los titulados que se encuentran en peores condiciones laborales y muestran respuestas muy claras respecto a aspectos como la movilidad o la satisfacción con los estudios. Las diferentes respuestas nos han permitido detectar las que a nuestro modo de ver han sido preguntas clave y que podrían servir de indicadores para el éxito laboral. Esas preguntas son las siguientes: *mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores, contemplo la movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo, contemplo la movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo y estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Contraste de hipótesis

Una vez finalizado el estudio, volvemos a poner la atención en las hipótesis que se planteaban al comienzo del estudio para ver cómo de acertadas eran. Decíamos que eran una serie de hipótesis que se derivaban de nuestra dilatada experiencia en un centro de enseñanzas artísticas superiores como es en este caso el RCSMVE de Granada y en base a una actitud de continua observación y debate con profesores y alumnos a lo largo del tiempo. Sin embargo, no teníamos un estudio que lo respaldase. La realización del presente trabajo ha permitido la confirmación de esas hipótesis.

De esta forma, en la primera hipótesis planteábamos que las salidas laborales de los estudiantes de conservatorio eran buenas especialmente en el ámbito educativo. Tras el

estudio realizado podemos decir efectivamente que, la colocación de los titulados superiores de música es bastante buena. Se ha podido ver una muy alta tasa de colocación de los egresados y cómo el tiempo en encontrar el primer empleo es muy pequeño, inferior incluso al que tardan los homólogos universitarios. Y corroboramos además que la gran mayoría de los titulados de estas enseñanzas se colocan dentro del campo de la educación. Se ha aportado además el dato de que aproximadamente un 75% de los alumnos egresados trabajan en este sector y hemos dado también los datos de los diferentes ámbitos educativos donde desempeñan su labor y que van desde los conservatorios superiores a las clases particulares, pasando por todo tipo de centros y etapas educativas.

De igual forma y vistos los resultados obtenidos, podemos confirmar la segunda hipótesis. Dicha hipótesis hacía referencia a lo limitado que era el trabajo en el ámbito de la interpretación y la dificultad que suponía tratar de vivir en exclusiva de él. Así pues, hemos podido comprobar que es muy pequeño el porcentaje de egresados que confiesen vivir de la interpretación o la composición como primer o único empleo. Se hace necesario combinar esta actividad con otras para poder garantizar un sueldo. En nuestro caso, la actividad interpretativa sigue estando presente y se mantiene en el tiempo entre los egresados como aparece reflejado en la amplia participación que muestran con sus intervenciones en conciertos y recitales. Queda patente que lo hacen en pocas ocasiones y que cuando lo hacen, apenas aporta ingresos. Creemos que responde más que otra cosa, al carácter vocacional de la profesión y a que permite realizar una actividad muy gratificante, a sabiendas de que no se van a conseguir unos ingresos razonables derivados de ella.

La tercera hipótesis hace referencia a que las salidas laborales son cada vez más difíciles. A tenor de los resultados obtenidos, no podemos afirmarlo con rotundidad. Hemos podido ver cómo los egresados de las promociones más recientes acceden a lo que podríamos considerar como peores trabajos, cosa que se antoja natural, mientras que los titulados de promociones más alejadas detentan puestos de trabajo que consideramos mejores, en cierto modo resultado de haber tenido más tiempo y oportunidades para mejorar. De esta forma, el factor tiempo es el elemento esencial que va aportando solidez y consolidación en los diferentes trabajos que realizan los egresados. Sin embargo, un dato que hemos aportado como es el número de egresados

que trabajaron en exclusiva en el ámbito de la música al finalizar sus estudios, podría poner de manifiesto esa cada vez mayor dificultad de acomodo al mercado laboral. Se puede ver que las promociones más recientes tienen más difícil ese trabajo en el ámbito de la música, lo que nos estaría indicando cierta saturación en dicho mercado. Son necesarios más estudios sobre ese tema que puedan aportar una mayor claridad.

La cuarta hipótesis que se establecía al comienzo del trabajo enunciaba que el currículum es muy estanco y rígido y poco adaptado a la realidad laboral. Es evidente la rigidez del currículum ya que viene fijado por la administración en su mayor grado y los centros como el del objeto de estudio apenas tienen margen de maniobra en cuanto a la redacción de éste o su reforma. Los centros sólo tienen cierta libertad a la hora de proponer asignaturas optativas y para configurar los contenidos de las diversas guías docentes de las asignaturas que vienen prefijadas en el currículum oficial. Los resultados que presentamos muestran que el alumnado echa en falta determinadas asignaturas, especialmente las orientadas a la pedagogía. Además, los propios estudiantes perciben que la formación no se adecúa del todo al mercado de trabajo y que la orientación para el empleo es muy deficiente. También hemos puesto de manifiesto el desajuste que existe entre la formación como intérpretes que reciben la mayoría de los estudiantes del ciclo superior y los pocos trabajos que se obtienen en este ámbito, lo que nos refuerza en esa idea de un currículum muy rígido y alejado del mundo laboral y que debería permitir una mayor facilidad de adaptación.

La última de nuestras hipótesis hace referencia al inapropiado encaje que tienen los conservatorios superiores dentro de la enseñanza secundaria. A la luz de los resultados del estudio, es evidente que se hace más necesaria una mayor autonomía de los conservatorios para perfilar su currículum y a tenor de las dificultades que hemos encontrado a la hora de realizar el trabajo, creemos que parte de esa problemática es debida a la pertenencia y adscripción de los centros al régimen de enseñanzas medias o secundarias. Un estatus diferente, permitiendo su ingreso en la universidad o con características similares a ésta, facilitaría la flexibilidad curricular y daría más disponibilidad de medios que se pudiesen emplear en estudios de integración o seguimiento del alumnado y, en suma, mejorar su transición al mercado laboral y sus opciones de colocación.

Cumplimiento de los objetivos generales y particulares

Llegados a este punto podemos afirmar que el objetivo principal que nos planteábamos se ha cumplido en su totalidad. Dicho objetivo era **la realización de un estudio exploratorio que nos pudiese aportar información de cómo está transcurriendo la integración laboral de los estudiantes de un centro superior de música como es el caso del RCSMVE**. Podríamos caer en la autocomplacencia al conformarnos con cumplir un objetivo que se presentaba muy poco preciso y abierto que se podría completar con la realización de un simple estudio. Sin embargo, el grado de profundidad, de rigor y detalle con el que se ha afrontado queda patente en la gran cantidad de datos aportados en los resultados obtenidos presentados en el actual trabajo y las nuevas vías que se abren a partir de aquí. En el apartado de futuras líneas de investigación se dejan planteadas algunas posibilidades de estudio que surgen a raíz del nuestro y que será la imaginación y curiosidad de los nuevos investigadores los que harán que se continúen.

También se han cumplido los objetivos específicos que nos permitían orientar mejor esa exploración más general en consonancia con el objetivo principal. De esta forma, nuestro primer objetivo específico era **analizar las características personales y académicas de los alumnos y ver si afectan de alguna forma en el acceso al mercado laboral**. Se han mostrado los datos resultantes del estudio, donde se han enumerado esas características personales y académicas. Además, gracias al estudio de la estadística bivalente que se ha llevado a cabo, se ha podido indagar un poco más en esos rasgos. Se han podido ver algunas de las relaciones que presentan los estudiantes de cara al acceso al mercado laboral en función de dichas características. Estos datos se han presentado a lo largo de los apartados de resultados tanto en la parte de analítica descriptiva como bivalente y han sido sometidos a discusión. De igual forma, esos resultados se han recordado de forma resumida, en el apartado de respuestas a las preguntas de investigación. Por tanto, consideramos que ese objetivo específico se ha cubierto con éxito.

Y lo mismo sucede con el segundo de los objetivos específicos. Este objetivo que se enunciaba como **analizar la formación de postgrado que están realizando los egresados**, pretendía sacar a la luz esta información. A lo largo de las líneas

precedentes, no sólo se han mostrado los tipos de postgrado más habituales que han realizado los estudiantes titulados del RCSMVE, sino que, además, se han apuntado los motivos que han tenido para realizarlos y se han señalado algunas otras características que los relacionan con otras variables derivadas de la realización del Test de Chi Cuadrado. Son características que nos ayudan a perfilar mejor nuestro conocimiento sobre la formación de postgrado que realizan, a través de su relación con determinados rasgos personales, académicos y laborales que han quedado plasmados en el presente trabajo.

El objetivo específico tercero pretendía **interpretar la percepción de la carrera de los propios protagonistas una vez que la han concluido y ya incorporados al mundo laboral**. Se han podido recoger las diferentes percepciones de los egresados a este respecto gracias a sus sugerencias sobre las necesidades del currículum, sobre cómo perciben la preparación laboral y a través de las respuestas a otras preguntas en las que valoraban cómo de satisfechos se encuentran respecto a la formación recibida. Al igual que en los objetivos específicos anteriores, se ha tratado de profundizar en cada uno de estos aspectos poniéndolos en relación con el resto de datos del estudio y se han dejado plasmados en los resultados que hemos ofrecido, con lo que creemos que dicho objetivo se ha cumplido en su totalidad.

Y de la misma forma se puede afirmar que se ha cumplido el objetivo específico número cuatro. Dicho objetivo consistía en **analizar los datos más relevantes que podamos observar en cuanto a empleo**. A lo largo del presente estudio se ha podido completar el objetivo gracias a datos que se han suministrado como tipo de empleo, régimen laboral, ingresos mensuales, tiempo de acceso al empleo o experiencia previa de los egresados. Han sido unos datos que nos parecen muy interesantes por lo novedosos que son y porque, además, han permitido llegar un poco más lejos en ellos al ponerlos en contacto y analizarlos respecto a otros datos de nuestro estudio. Como ya se ha dicho, no conocemos estudios similares donde aparezcan datos de este tipo por lo que creemos que es una aportación muy relevante.

También habíamos planteado un objetivo específico que prestase atención a la vida artística de los titulados de una carrera como es la de música. De esta forma, el objetivo específico quinto que quedaba expresado como **estudiar cómo se están comportando los titulados con respecto a la vida artística**, estaba dedicado a este respecto. Y de nuevo, podemos afirmar que hemos dado cumplida cuenta de dicho objetivo. Se han

aportado datos de cómo de activos son los titulados del RCSMVE en cuanto a actuaciones a lo largo del año y qué cantidad de ingresos provienen de dicha actividad. Se ha visto también la influencia de otros estilos y qué peso tienen en su actividad concertística. Y, de igual modo que se ha procedido con anterioridad, el analizar esos datos en relación con otros datos procedentes de otras variables de la muestra, han posibilitado el obtener otra información que lleva a un completo cumplimiento del objetivo con unos datos de mayor calidad y profundidad que los inicialmente esperados. También han sido de mucho interés los datos que hemos obtenido en relación al objetivo número seis. Este buscaba **interpretar la valoración de los titulados respecto a una serie de expectativas a raíz de su experiencia laboral** tales como la cualificación laboral, movilidad geográfica o confianza en el futuro. El cumplimiento de ese objetivo nos ha proporcionado una serie de datos valorativos sobre las expectativas que hemos planteado. Son unos datos que también nos ayudan a hacernos una mejor idea de la realidad de estas enseñanzas por lo interesante que es la observación desde el punto de vista de los protagonistas, especialmente cuando además ya están desarrollando su actividad profesional. A lo largo del estudio se presentan esos datos y se han vuelto a poner en relación con los demás. Hemos seleccionado las que creemos que son las preguntas clave sobre expectativas y que posiblemente sean las que más información aportan sobre la bondad o éxito de la integración laboral de los titulados. El último objetivo específico que nos planteábamos era **ver cómo influyen la posesión de las Competencias Básicas de la Unión Europea en la inclusión en el mercado laboral** (objetivo específico nº7). Podemos afirmar que se ha estudiado cómo valoran los titulados las diversas competencias de la Unión Europea y que, además, los egresados las perciben como útiles para la incorporación al mercado laboral. También hemos hecho la salvedad de que creemos que el concepto de competencia está poco claro o es muy ambiguo y por eso, los resultados que han aparecido son unos resultados que hay que tomar con cierta cautela. Es este objetivo con el que estamos menos satisfechos con su cumplimiento y que, en comparación con la información que hemos aportado en nuestro trabajo, nos parece un tanto más pobre.

Por tanto, a modo de resumen, queremos afirmar que hemos conseguido un completo cumplimiento de todos los objetivos específicos y que se ha hecho con una mayor profundidad y detalle de lo que esperábamos inicialmente. Este conjunto de objetivos específicos nos permitía articular y organizar mejor la consecución del objetivo

principal. Podemos concluir que, gracias a su cumplimiento, el objetivo principal se ha conseguido.

Limitaciones

Han sido varios los problemas que nos hemos encontrado y que han condicionado tanto la realización del estudio, como la obtención y explicación de los datos.

Para comenzar y como ya se ha comentado, no tenemos apenas trabajos similares que nos hayan podido servir de referencia. Se ha recurrido al estudio de los egresados de Galicia (Sobrino, 2009) y al de egresados de la Universidad de Granada (Luque et al., 2014), como los que hemos considerado más adecuados para nuestro propósito, pero no hemos encontrado uno específicamente pensado para conservatorios superiores en España. El cuestionario que hemos presentado se ha basado en esos dos trabajos. El único trabajo más cercano desde el ámbito de los conservatorios superiores que nos ha sido de utilidad es el de Martínez (2012) que nos ha servido para comparar algunos aspectos académicos. Sin embargo, no era el propósito del citado trabajo el estudiar la transición al mercado laboral de los estudiantes.

Derivado de esa falta de referentes para nuestro objeto de estudio, el enfoque que hemos dado ha sido el exploratorio. No sabíamos qué iba a aparecer en el transcurso de la investigación. Por eso, las variables y preguntas de la encuesta que propusimos al inicio del estudio como las más adecuadas para realizarlo, creemos que han sido eficaces para el fin previsto y, una vez vistos los resultados, han surgido multitud de nuevas preguntas que no contemplamos al principio y que podrían haber dado lugar a una información aún más valiosa de nuestra muestra. Son, por tanto, una serie de preguntas que se hicieron de una forma muy genérica ya que no teníamos la información que ahora hemos conseguido. El haber tenido dicha información nos habría permitido orientarlas mejor.

El acceso a nuestra muestra ha sido también una de nuestras grandes limitaciones. Ya se explicó con anterioridad cómo fue el contacto con los egresados. Principalmente se hizo por correo electrónico y ese contacto fue tanto más complicado cuanto más antigua era

la promoción a la que pertenecían los titulados. Los cambios de cuenta de correo o el no ser almacenados correctamente en el sistema informático del centro, especialmente en el caso de las promociones más alejadas en el tiempo, han sido uno de nuestros principales escollos a la hora de realizar el presente trabajo.

Por ese motivo, tratamos de conseguir una forma de contacto a través de la que poder enviarles el cuestionario a los alumnos que no teníamos su correo electrónico o este aparecía en desuso. Para ello, se recurrió a la red social Facebook tratando de suplir los datos faltantes. No fuimos capaces de contactar con todos esos alumnos de los que no teníamos su correo electrónico, ya que muchos no tenían cuenta en dicha red social o, en otros casos, nos fue imposible encontrar su perfil en la red. En el caso de nombres con apellidos más usuales, tratamos de buscar en la red, entre todos los perfiles que aparecían bajo esos apellidos más usuales, aquéllos que presentaban rasgos que nos pudieran orientar mejor a su relación con el RCSMVE como, por ejemplo, los amigos comunes.

Por último y ligado a este aspecto, podríamos decir que otra de las grandes limitaciones del estudio ha sido la falta de medios para realizarlo. Toda la captación de datos y consulta en sistemas informáticos ha corrido de nuestra cuenta y no siempre ha sido fácil, ya que hemos tenido que simultanear nuestro horario laboral con la disponibilidad que tenían en la secretaría del centro para atendernos. Creemos que se hace necesario, vistos los resultados y la utilidad que pueden prestar al centro y que pueden ser extensibles a otras enseñanzas artísticas, el que estudios similares a este se puedan realizar de una forma más periódica, con lo que es necesario que sea el propio centro el que pueda asignar algunos medios a este menester. El disponer de un estatus parecido al de la universidad o el estar integrado en ella podría hacer más fácil este propósito.

Aplicaciones

Una vez finalizado el estudio, queremos plantear posibles aplicaciones del presente trabajo a la realidad. El carácter exploratorio del estudio y los resultados que se han obtenido permiten que pueda utilizarse en diferentes ámbitos.

El primero de ellos es el ámbito curricular. Creemos que los datos aportados pueden ayudar a confeccionar, o al menos revisar, el currículo de las enseñanzas artísticas superiores, a través de una nueva perspectiva. Aparte de poder contemplar con más detalle la propia realidad de los alumnos en el centro, vamos a tener más elementos de juicio para comprender mejor la situación en la que se van a encontrar estos alumnos una vez finalizada su paso por la etapa formativa. Para ello se han suministrado unos datos que creemos que son valiosos y útiles en cuanto a la necesidad de incorporar diferentes asignaturas que demandan los titulados. Creemos que también es útil el análisis que aportamos de cómo las diferentes características académicas que presentan los estudiantes tienen un reflejo en la realidad laboral. Esta información se puede utilizar para potenciar los aspectos más positivos de la formación que reciben de cara a su inserción laboral y tratar al mismo tiempo y siempre que esto sea posible, de disminuir los rasgos que llevan asociada una peor inserción laboral.

De especial relevancia es la percepción que tienen los titulados en cuanto a la orientación laboral que reciben en el centro que creemos debe mejorarse para así conseguir una preparación más eficiente y más en línea de la preocupación por la empleabilidad que el EEES demanda.

Los resultados e información que aparecen en este trabajo sirven por tanto como elementos de ayuda y reflexión para realizar las adaptaciones que se estimen necesarias o interesantes para las diferentes asignaturas ya implantadas y que se pueden reflejar en las diferentes guías docentes. Pero, además, pueden servir como punto de partida para implantar nuevas asignaturas e incluso, nuevas especialidades.

Un segundo ámbito donde se pueden aplicar los resultados que se han presentado, correspondería al de la formación de postgrado. La incorporación de las enseñanzas de máster y doctorados en los conservatorios superiores va avanzando poco a poco y en unos años será una realidad más en línea con lo que deben de ser las enseñanzas de un centro superior encuadrado en el EEES. Se han mostrado las enseñanzas de postgrado más habituales entre los titulados, las razones que han llevado a éstos a realizarlas y algunas características que presentan los estudiantes de postgrado que guardan relación con la inserción en el mercado laboral.

Con los datos que se aportan en nuestro estudio, creemos que se puede contribuir a diseñar con más acierto los futuros programas de máster y doctorado buscando esas mejoras tanto en la originalidad como en la utilidad de los contenidos de cara a la integración laboral de los postgraduados.

De igual forma, creemos que el profesorado de un centro como el RCSMVE se puede beneficiar de este trabajo y de la información que suministra. Además, que esta información es fácilmente trasladable a otros centros superiores de las mismas características, por lo que el profesorado de estos centros también puede hacer uso o aplicación de la información que aparece en el presente trabajo con la adaptación necesaria a las peculiaridades de cada centro. De esta forma, aportamos al profesorado una serie de datos y reflexiones que creemos que contribuye a hacerle una mejor idea de lo que está pasando en el proceso de integración laboral de los estudiantes de enseñanzas superiores de música y dar un nuevo elemento de juicio que le permita orientar mejor su trabajo diario.

Somos conscientes del papel clave que juega el profesorado en el enfoque y orientación que da a cada una de sus asignaturas. Especialmente importante en el grado superior es además la tutorización u orientación laboral, a la que creemos que no se le da toda la importancia que merece. La figura del tutor se circunscribe al ámbito académico y raramente afronta la orientación laboral, en gran parte a nuestro juicio por el desconocimiento que hay sobre la realidad del mundo laboral. Con este trabajo queremos añadir un elemento útil para hacer más eficiente dicha tutorización. Así, el profesorado, ya sea de forma individual, colegiada o a través de los equipos directivos, cuenta con una información que puede ser útil de cara a las decisiones relacionadas con la orientación y tutorización.

Desde el punto de vista del alumnado, creemos que también van a encontrar utilidad en un trabajo como el presente. Aparte de las ventajas derivadas de una mejor orientación del currículo o de un profesorado con una mejor preparación en el aspecto de orientación o tutorización, los alumnos van a encontrar a lo largo de estas líneas elementos que les ayuden a reflexionar y a tomar mejores decisiones sobre su futura carrera. En este sentido, este trabajo creemos que les ayuda a tener un conocimiento actualizado y con la componente laboral presente de lo que es la carrera de música,

atendiendo a esta radiografía de lo que han sido las últimas promociones de alumnos del centro. Creemos que es de gran utilidad hacerles llegar la situación y condiciones en las que se han desenvuelto los compañeros precedentes considerando que posiblemente sea muy parecida a la que ellos se van a encontrar. Esta reflexión que se basa en los datos de la realidad laboral de los compañeros ya titulados, debe servir de estímulo para ver las diferentes dificultades con las que se van a encontrar y también para ver qué opciones laborales son las más habituales. Creemos que las posibilidades del alumnado de conservatorio de encontrar trabajo, son mucho más amplias que las que aquí se han reflejado en virtud de lo que nos han comunicado los egresados. Por tanto, animamos a los alumnos de las enseñanzas superiores a explorar nuevas vías de empleo. También, queremos advertir, como aparece en el trabajo, sobre la gran influencia que puede tener la vocación a la hora de tomar determinadas decisiones laborales y que puede llegar a ser contraproducente en algunas de ellas. Esta vocación que es tremendamente útil para afrontar una carrera de tan largo recorrido y dificultades, puede por otra parte convertirse en un inconveniente de cara a tomar decisiones laborales realistas.

De igual forma, queremos hacer extensible la aplicación de los resultados de este trabajo a la administración educativa. Como decíamos con anterioridad, este trabajo viene a llenar un espacio de conocimiento de la realidad laboral en los centros superiores de música que, a nuestro juicio, está muy poco desarrollado. Aportamos de esta manera, una serie de datos que pueden ayudar a tomar con más acierto las decisiones que en las que tienen competencia las diferentes administraciones, especialmente la educativa.

Alertamos desde estas líneas de la gran falta de recursos que sufren los conservatorios superiores y cómo esta falta de recursos tiene una repercusión directa en la imposibilidad de hacer un seguimiento riguroso de la trayectoria laboral de los titulados con la vista puesta en la mejora de los estudios superiores y atendiendo a la preocupación por la empleabilidad que marcan las directrices de Bolonia, y que ha sido uno de los motivos que nos han llevado a realizar el presente trabajo.

Queremos también traer a primera línea el debate que se lleva produciendo en estos últimos años sobre la integración de los conservatorios en la universidad o, en todo caso, el dotarles de un estatus similar a ésta. Ya se han comentado las ventajas de

cambiar de régimen administrativo para estos estudios. La información que suministramos puede servir de ayuda en ese debate de tanta importancia y actualidad.

También queremos hacer llegar a la administración lo que consideramos que es una carencia, en la que apenas tienen margen de maniobra los centros y que es la referente a la configuración del currículum. Un estatus más adecuado debe poder permitir mayor flexibilidad a los centros, tanto en el aspecto académico como en el administrativo. Con los datos que suministramos, queremos también hacer partícipe a la administración del papel que juegan estos centros, especialmente en el de cualificación de los futuros profesores de música que, como se ha visto, es una de las principales salidas laborales de los titulados de un centro como el de objeto de estudio y que convierte a los conservatorios superiores en uno de los actores más relevantes en cuanto a formación de un profesorado especializado y de gran nivel en España. Reivindicamos desde aquí, el papel tan importante que tienen los conservatorios superiores de música en la calidad de la enseñanza musical en los diferentes niveles educativos.

Creemos que este trabajo también tiene buena aplicación para el resto de la sociedad. Por un lado, sirve para conocer con más profundidad una realidad como es la de los estudios superiores de música y su problemática. Esto debería dar una nueva perspectiva para el debate del papel que juegan las enseñanzas artísticas o, por extensión, el mundo del arte en la sociedad. En ese sentido, creemos que es muy oportuno el estudio realizado como otro elemento de juicio para el constante debate del papel de la música clásica en la sociedad.

Además, los resultados que aquí se presentan son especialmente susceptible de otras interpretaciones, especialmente la parte del análisis bivalente y de la discusión, y también se someten al debate de en qué medida son o no extrapolables a otros centros. Por tanto, constituyen un elemento de estudio y reflexión especialmente interesante dentro el ámbito académico.

Por último, se ha ofrecido una información en lo que constituye el marco teórico del presente trabajo que puede ser de utilidad tanto para los profanos en el tema como para los más iniciados y conocedores de la situación.

Contribuye este debate a analizar con profundidad el papel de las EEAASS y la educación artística en la sociedad. Queda fuera de nuestro estudio el determinar el valor cultural o espiritual que tienen las enseñanzas musicales, al igual que las de otras artes. Lo que nos ha interesado aquí ha sido su valor desde el punto de vista profesional de los estudiantes y esperamos haber cumplido ese cometido.

Futuras líneas de investigación

Una vez terminado el trabajo, queremos destacar una de las cualidades que creemos más interesantes de éste, como es la de ser un punto de partida para trabajos posteriores. Comentábamos con anterioridad que no sabíamos qué nos íbamos a encontrar al comenzar el presente trabajo ante la falta de estudios similares. Por eso, la orientación del trabajo ha sido la de un estudio exploratorio, una forma de adentrarnos en un terreno muy poco transitado pero que creíamos que era muy necesario.

Y si los resultados que hemos obtenido los consideramos de mucho interés, no menos interesantes nos resultan aquellas parcelas a las que no hemos podido llegar o no hemos sabido llegar. Si el estudio nos ha servido para responder ciertas cuestiones, las preguntas que nos han surgido a raíz de la realización del trabajo son mucho más numerosas y atractivas. Por tanto, esperamos que este trabajo permita a los lectores estudiosos e interesados en el tema estimular su curiosidad y abrir nuevas vías que se plasmen en futuros trabajos al respecto.

Antes de comenzar a sugerir futuras líneas de trabajo más específicas, queremos proponer una que se nos antoja como básica y que es la de replicar el estudio, o al menos parte de éste, en otros conservatorios superiores o en centros con un contexto similar. Esas comparaciones, cuantas más numerosas mejor, pueden ayudar a comprobar los resultados y consolidar o refutar las interpretaciones que se han hecho en el presente trabajo.

Una segunda propuesta que hacemos de carácter generalista consiste en revisar y redefinir el cuestionario inicialmente utilizado para la toma de datos, a la vista de los resultados obtenidos. De esta forma, los futuros estudios se basarán en una herramienta

más potente y mejor orientada que la que hemos utilizado nosotros en esa primera exploración que hemos realizado.

Pasamos ahora a plantear líneas futuras de investigación atendiendo a temáticas particulares que han aparecido en el trabajo.

Las primeras líneas que sugerimos hacen referencia a lo que tiene que ver con los aspectos personales de los estudiantes. Vistos los resultados, echamos en falta algunos datos que nos parecen interesantes. De esta manera, nos interesaría investigar en un futuro, o bien proponer como nueva línea de investigación, el conocer con más detalle cómo marcan los condicionantes geográficos las características de los estudiantes con especial atención a su integración en el mercado laboral. Nos parece interesante comprobar si la mayor cercanía al centro de estudios lleva aparejado un mayor conformismo o menos iniciativa entre los estudiantes o si la búsqueda de un futuro laboral asociado a la interpretación tiene más posibilidades de éxito en el extranjero.

Relacionado con la edad de los titulados, creemos que la permanencia en los estudios es de mayor duración y el acceso se hace a edades más avanzadas que lo que ocurre en la universidad. Sería interesante que se pudiese estudiar en un futuro si esto es realmente así y en qué se parecen o se diferencian los estudios en el conservatorio a los de la universidad tanto en este como en otros aspectos.

En un punto intermedio entre los aspectos personales y académicos, creemos que la característica vocacional de las enseñanzas de música es un aspecto muy relevante y que, de por sí solo, justifica un futuro estudio que pudiera ser extensible a otras actividades artísticas en España.

La condición de género nos ha abierto también otras posibilidades de cara a estudios futuros. Aspectos como el conocer el porqué de ese mayor abandono de los estudios musicales entre las mujeres, del porqué de esa menor participación de ellas en los conciertos o la diferente orientación académica que se toma en función del género, creemos que son vías que nos pueden aportar información muy interesante que nos ayude a comprender con más detalle los estudios superiores de música. Podríamos plantear aquí también el conocer con más detalle cómo está transcurriendo el paso de los estudios profesionales a los estudios superiores de música y cómo se está realizando la orientación académica y laboral tanto en las enseñanzas profesionales como en las superiores.

Si consideramos los diferentes perfiles académicos de nuestros estudiantes, se nos abren también futuras líneas de trabajo. Una primera, que está muy relacionada con las características personales, tiene que ver con las becas o ayudas que solicitan los estudiantes y qué influencia tienen en su desempeño académico y su posterior incorporación al mercado laboral. De la misma forma, sería muy interesante conocer si las características económicas familiares han marcado la elección de instrumento y cómo esto ha influido en su evolución posterior. Ligado al instrumento, queremos dejar propuesta la posibilidad de explorar cómo y por qué aparecen diferentes perfiles académicos en función de la opción instrumental.

En nuestro estudio se han aportado datos de las asignaturas faltantes. Creemos que, por su importancia y repercusión, es este un aspecto que requiere una atención más pormenorizada. Es por tanto muy útil el ver por qué los estudiantes echan en falta esas asignaturas y especialmente, las destinadas a la preparación u orientación laboral, y tratar de ver qué esperan de ellas.

De la misma forma, por razones de oportunidad e interés, nos urge conocer y profundizar sobre las características ligadas a los estudios de postgrado. Creemos que puede ser de gran utilidad para la confección de los futuros programas de postgrado, el conocer con más detalle los estudios de postgrado que realizan los estudiantes, profundizar también en las razones por las que los realizan y tratar de ver qué tipo de másteres pueden ser de mayor interés y utilidad para los titulados, especialmente si pensamos en una orientación laboral futura.

En relación al postgrado también nos surgen preguntas que pueden dar lugar a nuevos estudios tales como conocer de qué manera afectan o condicionan los estudios de máster la vida de intérprete o viceversa.

Otro aspecto del ámbito académico que puede aportar datos relevantes es conocer con más detalle cómo influye el conocimiento de idiomas en la trayectoria académica y laboral de los estudiantes.

Hemos constatado a través de nuestro estudio la gran presencia en la formación de nuestros titulados de otros estudios como otras especialidades musicales u otros estudios universitarios. Sería muy interesante el realizar una futura investigación que profundizase en las razones que llevan a los titulados a realizar estos y otros estudios y ver si se trata de una estrategia para afrontar con mayor éxito la entrada en el mercado laboral. De la misma forma, es interesante profundizar si estamos ante un fenómeno de

sobrecualificación, sobretitulación, qué características tiene y si es equiparable al que ocurre en la universidad.

No menos interesantes nos parecen las nuevas posibilidades que se abren a raíz de nuestro estudio relacionadas con el empleo. En nuestro caso, vista la influencia que parece tener la experiencia laboral previa en la posterior obtención de empleo, nos surge la duda de si ese resultado es extrapolable al resto de enseñanzas artísticas.

También puede servir para obtener datos más precisos de la integración laboral de los estudiantes de conservatorio, el tratar de estudiar con más detalle por qué el tiempo en encontrar un primer empleo es menor entre los estudiantes de conservatorio que entre los estudiantes de la universidad, cómo son los primeros trabajos que obtienen los titulados, en qué medida condiciona el haber trabajado antes de finalizar los estudios o qué nuevas oportunidades ofrece la formación musical superior de cara a conseguir trabajos no relacionados con la música.

Otra línea que creemos interesante explorar, es el conocer si estamos llegando a un momento de saturación de los empleos artísticos en el mercado laboral, especialmente los que parece ser que con mayor frecuencia están realizando los titulados y que son los incluidos dentro del ámbito de la enseñanza. A la vista de ese gran número de titulados que hemos mostrado que se dedican a la enseñanza, podría ser de mucha utilidad especialmente para los estudiantes actuales, el tratar de comprender por qué son tantos los que se dedican a la enseñanza. De interés sería conocer si los estudiantes conocen todas las opciones que se presentan ante ellos con una titulación como la suya, cuáles son los nuevos nichos de mercado que se presentan en la sociedad actual y cómo toman los estudiantes sus decisiones respecto a su futuro laboral.

Guarda relación con estas decisiones profesionales, el tratar de llegar más lejos en cuanto al conocimiento de por qué hay tal cantidad de estudiantes que confían su futuro a la preparación de oposiciones y cómo puede influir en esta decisión las recomendaciones de los profesores o la búsqueda de una mayor seguridad en el futuro. Y, en el otro extremo, puede ser también de mucho interés el ver el porqué del porcentaje tan bajo de autónomos dentro de la profesión cuando esta sea probablemente una de las fórmulas laborales en la que mejor encajen los egresados de conservatorio.

Unas últimas líneas futuras de investigación que nos surgen relacionadas con el empleo consistirían en comprobar si los resultados que presentamos son extrapolables a otros

centros y entornos en lo que hace referencia a multiactividad, duración del empleo y retribución. De la misma forma, se trataría de profundizar más en esos aspectos.

Y si consideramos el aspecto más artístico dentro del ámbito laboral, queremos sugerir algunas nuevas líneas que pueden ayudar a complementar y mejorar los datos que ofrecemos. Así pues, creemos que es útil conocer con más detalle qué papel juega la vocación de cara a promover la participación de los titulados en los diferentes conciertos que ofrecen. De igual forma, creemos que es de interés el comprobar cómo el número de conciertos anuales en el que intervienen los titulados está relacionado con su actitud ante la movilidad geográfica.

El poder estudiar con más detenimiento la actitud de los músicos considerados como “clásicos” frente a la participación en estilos como el Jazz o el Pop/Rock, el ver si esta es una salida factible para los músicos de conservatorio e incluso, si se debería incorporar estos estilos como parte de la formación de los conservatorios.

Otras líneas de trabajo que nos han aparecido están relacionadas con lo que hemos considerado como expectativas. Aquí sería de interés el comprobar si se confirman las tendencias que han aparecido en nuestro trabajo y aprovechar para tratar un tema que no se ha incluido en el estudio como es el ver si existe o no cierta frustración entre algunos estudiantes al acabar la carrera y en qué grado se da, si es que existe.

Presentábamos nosotros una serie de expectativas que decíamos que funcionaban como indicadores. Sería por tanto un estudio futuro interesante, el comprobar si efectivamente es así cuando se trasladan a otros entornos y si se pueden añadir otras expectativas que nos permitan enriquecer los indicadores que nosotros hemos sugerido.

Dentro de esta línea, sería también muy interesante el conocer cómo evolucionan las expectativas de los estudiantes a lo largo de la carrera.

Para terminar con las líneas de investigación específicas que sugerimos, queremos añadir las referentes a las competencias. Sería interesante conocer en qué grado se conocen las competencias de la Unión Europea de las que hacíamos referencia en nuestro trabajo y de otros organismos internacionales, qué vigencia tiene ese término entre estudiantes y profesores de los centros superiores y cuáles son las competencias que, desde el punto de vista del estudiante, son las más necesarias para una formación lo más completa posible.

Como se ha podido ver, son diversas las futuras líneas de trabajo que se abren tras nuestro estudio. Hemos sugerido temas que a nosotros nos han parecido interesantes, pero esperamos que los lectores de este trabajo hayan visto despertado su curiosidad y curiosidad por el tema, de forma que puedan plantear nuevas líneas de investigación diferentes a las que nosotros presentamos.

6. Capítulo 6. Referencias bibliográficas.

- Acosta-Ballesteros, Osorno-DelRosál y Rodríguez-Rodríguez. (2017). Underemployment and employment among young workers and the business cycle in Spain: the importance of education level and specialisation. *Journal of Education and Work*, vol. 31(1), 28-46.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1395512>
- Adenot, P. (2010). La question de la vocation dans la représentation sociale des musiciens. *Revista Proa*, nº02 (Vol. 01).
<http://www.ifch.unicamp.br/proa>
<http://www.ifch.unicamp.br/proa>
- Albert, C., Davia, M. A. y Legazpe, N. (2018). Experiencia laboral durante los estudios y desajuste educativo en el primer empleo en los graduados universitarios españoles. *Cuadernos Económicos de ICE*, vol. (95), 189–208.
<https://doi.org/10.32796/cice.2018.95.6647>
- Alper, N. O. y Wassall, G. H. (2006). Artists' careers and their labor markets. *Handbook of the Economics of Art and Culture*, vol.1, 813-864.
[https://doi.org/10.1016/S1574-0676\(06\)01023-4](https://doi.org/10.1016/S1574-0676(06)01023-4)
- Álvarez, M. C. y Hernández, G. (2019). Percepción de los universitarios en el aprendizaje del inglés. *Revista Científica Sinapsis*, vol. 1(14).
<https://doi.org/10.37117/s.v1i14.176>
- Amón, J. (1993). *Estadística para psicólogos I: Estadística descriptiva*. Ediciones Pirámide.
- Anuario de Estadísticas Culturales. (2018). Madrid.
- Arias, I. (1988). *La Real Maestranza de Caballerías de Granada en el siglo XVIII*. Universidad de Granada.
<https://www.iberlibro.com/REAL-MAESTRANZA-CABALLERIA-GRANADA-SIGLO-XVIII/22660070231/bd>
- Ariño, A. y Llopis, R. (2017). *Culturas en tránsito: las prácticas culturales en España en el comienzo del siglo XXI*. Sociedad General de Autores y Editores. SGAE.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases?: Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Secretaría General Técnica.

- Ariño, A., Soler Y, I., y Llopis, R. (2014). La movilidad estudiantil universitaria en España. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, vol. 7(1), 143-167.
- Baricco, A. (2016). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Ediciones Siruela, S.A.
- Bartleet, B.-L., Grant, C., Mani, C., y Tomlinson, V. (2020). Global mobility in music higher education: Reflections on how intercultural music-making can enhance students' musical practices and identities. *International Journal of Music Education*, vol. 38(2), 161-176.
<https://doi.org/10.1177/0255761419890943>
- Bartleet, B. L., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Harrison, S., y Schippers, H. (2012). Preparing for portfolio careers in Australian music: Setting a research agenda. *Australian Journal of Music Education*, vol. 1(1), 32–41.
<https://core.ac.uk/download/pdf/143862246.pdf>
- Bautista, A., y Fernández-Morante, B. (2020). Mala Praxis en las Enseñanzas Instrumentales: Implicaciones para la Formación Docente. *Revista Electrónica de LEEME*, vol. 46.
<https://doi.org/10.7203/leeme.46.18013>
- Beckman, G. (2005). The Entrepreneurship Curriculum for Music Students: Thoughts towards a Consensus. *College Music Symposium*, vol. 45, 13–24.
- Bellver, C. (2017). La Orientación Profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música. *Educación y Pedagogía*, vol. 18(septiembre), 10–29.
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182681/2649-10188-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bennet, D. (2008). Identity as a catalyst for success. En *Educating musicians for a lifetime of learning. Proceedings of the 17th international seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician, International Society for Music Education* (pp. 1-4). International Society for Music Education.
- Bennett, D. (2012). Staying afloat: Skills, attributes and passion. En *Life in the real world: How to make music graduates employable* (pp. 63–77). Illinois: Common Ground Publishing, LLC.

- Bennett, D. (2016). Developing employability in higher education music. *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 15(3–4), 386–395.
<https://doi.org/10.1177/1474022216647388>
- Bennett, D. y Bridgstock, R. (2015). The urgent need for career preview: Student expectations and graduate realities in music and dance. *International Journal of Music Education*, vol. 33(3), 263–277.
<https://doi.org/10.1177/0255761414558653>
- Bennett, D. (2013). *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión*. GRAÓ.
- Bennett, D., Richardson, S., Mahat, M., Coates, H. y MacKinnon, P. (2016). Navigating uncertainty and complexity: Higher education and the dilemma of employability. En *38th Higher Education Research and Development Conference*. Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.
- Bille, T. y Jensen, S. (2018). Artistic education matters: survival in the arts occupations. *Journal of Cultural Economics*, vol. 42(1), 23–43.
<https://doi.org/10.1007/s10824-016-9278-5>
- Blanke López, E. M. (2020). Perfil del alumnado de enseñanzas profesionales de danza de Andalucía: factores sociales, motivacionales y académicos. (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J. y Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 48, 28–42.
<https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2016.08.003>
- Botella Nicolás, A. M., y Escorihuela Carbonell, G. (2022). La Educación Artística del estudiante superior de Música: Diagnóstico mediante un estudio de revisión. *[RMd] Revista Multidisciplinar*, vol. 4(1), 49–70.
<https://doi.org/10.23882/RMD.22074>

Brandfonbrener, A. G. (1990). The epidemiology and prevention of hand and wrist injuries in performing artists. *Hand Clinics*, 6(3), 365–377.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2211849>

Bridgstock, R., Goldsmith, B., Rodgers, J. y Hearn, G. (2015). Creative graduate pathways within and beyond the creative industries. *Journal of Education and Work*, vol. 28(4), 333–345.

<https://doi.org/10.1080/13639080.2014.997682>

Brook, J. y Fostaty, S. (2019). Exploring post-degree employment of recent music alumni. *International Journal of Music Education*, vol. 37(1), 142–155.

<https://doi.org/10.1177/0255761418821165>

Bújez, A. V. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música de Andalucía*. Editorial Universidad de Granada.

Cámara, R. (2011). El Real Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” de Granada: organización de la institución y desarrollo del currículo (1921-1952). (Tesis doctoral, Universidad de Granada).

Cámara, R. (2012). Gestación y fundación del Real Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” de Granada. *Revista Leitmotiv*, vol. 1(0), 4–14.

Cámara, R. (2013). El Real Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” de Granada durante la Regeneración Española. *Revista Leitmotiv*, vol. 1(2), 6–17.

Cámara, R. (2014). Asentamiento del Real Conservatorio “Victoria Eugenia” de Granada durante la época de la Dictadura. *Revista Leitmotiv*, vol. 2(3), 6–14.

Cámara, R. (2015). La Segunda República y el Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” de Granada. *Revista Leitmotiv*, vol. 3(4), 6–21.

Cámara, R. (2016). Convulsión en el Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” durante la Guerra Civil. *Revista Leitmotiv*, vol. 4(5), 6–24.

Cámara, R. (2019). Consolidación del Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” tras la obtención de la validez académica. *Revista Leitmotiv*, vol. 6(7), 6–20.

- Campbell, P. S., Myers, D. y Sarah, E. (2014). *Transforming Music Study from Its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors*. Missoula, MT: College Music Society.
<https://www.music.org/pdf/pubs/tfumm/TFUMM.pdf>
- Cañellas, J. Á. (2009). Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas.
<http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>
- Capistrán, R. W. (2021). La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical. *Epistemos. Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura*, vol. 9(1).
<https://doi.org/10.24215/18530494e030>
- Carey, G. y Lebler, D. (2012). Reforming a Bachelor of Music Program: a case study. *International Journal of Music Education*, vol. 30(4), 312–327.
<https://doi.org/10.1177/0255761412459160>
- Carey, G. y Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, vol. 32(01), 5–22.
<https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>
- Cid, M. J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música En La Educación*, vol. 29(junio).
- Cochran, W. G. (1952). The χ^2 test of goodness of fit. *Annals of Mathematical Statistics*, vol. 23, 315–345.
- Coker, C. y Renshaw, P. (2002). *Creating a Land with Music*. Birmingham.
- Colwell, R., Richardson, C. P. y Music Educators National Conference (U.S.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning : a project of the Music Educators National Conference*. Oxford University Press.
- Commission, E. (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report.
<https://doi.org/10.2797/63509>

- Coulangeon, P., Ravet, H. y Roharik, I. (2005). Gender differentiated effect of time in performing arts professions: Musicians, actors and dancers in contemporary France. *Poetics*, vol. 33(5–6), 369–387.
<https://doi.org/10.1016/J.POETIC.2005.09.005>
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., ... Welch, G. (2008). From music student to professional: the process of transition. *British Journal of Music Education*, vol. 25(3), 315–331.
<https://doi.org/10.1017/S0265051708008127>
- Danhke, G. L. (1986). Investigación y comunicación. En Fernández-Collado y Danhke (Eds.), *La comunicación humana: ciencia social*. México: Mc.Graw-Hill.
- Daniel, R. y Johnstone, R. (2017). Becoming an artist: exploring the motivations of undergraduate students at a regional Australian University. *Studies in Higher Education*, vol. 42(6), 1015–1032.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1075196>
- Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía (2011).
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, que establece la Reglamentación General de los Conservatorios de Música (1966).
- Decreto 358/1996, de 23 de julio, por el que se establece el currículo del Grado Medio de las Enseñanzas de Música. (1996).
- Decreto 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía.
- Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 34(4), 431–452.
<https://doi.org/10.1002/job.1808>
- Dobrow, S. R. y Tosti-Kharas, J. (2012). Listen to Your Heart? Calling and Receptivity to Career Advice. *Journal of Career Assessment*, vol. 20(3), 264–280.
<https://doi.org/10.1177/1069072711434412>

- Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2021). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - RECIEM*, vol. 18.
<https://doi.org/10.5209/reciem.67474>
- EF. (2018). English Proficiency Index.
<http://www.ef.com/epi>
- Embid, A. (2000). Un siglo de educación musical en España.
- Fachelli, S. y Torrents, D. (2018). Comparison of the effect of social background on the wages of spanish graduates before and during a crisis context. *International Journal of Sociology of Education*, vol. 7(2), 154–180.
<https://doi.org/10.17583/rise.2018.3210>
- Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7(Fall), 131–153.
- Fernández-Salinero, C., y García-Álvarez, J. (2020). Graduate's labour insertion through personal contacts. A proposal from the knowledge management. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*.
<https://doi.org/10.14201/teri.20196>
- Fernández, M. J. (2018). Undergraduate students' strategies for negotiating emerging performer and teacher identities. *Psychology of Music*, vol. 46(6), 813–830.
<https://doi.org/10.1177/0305735617726594>
- Fernández, M. J. (2012). How students learn to teach? A case study of instrumental lessons given by Latvian undergraduate performer students without prior teacher training. *Music Education Research*, vol. 14(2), 227–242.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685455>
- Finkel, L. y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo del alumnado universitario en España. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, vol. 7(1), 82–

103.

<https://doi.org/10.7203/rase.7.1.10190>

- Fishbein, M; Middelstadt, S.E.; Ottati, V.; Strauss, S. y Ellis, A. (1988). Medical Problems among ICSOM Musicians: Overview of a National Survey. *Medical Problems of Performing Artists*, vol. 3, 1–8.
<https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1145&article=1451&action=1>
- Froehlich, H. (2000). The Education of the Professional Musician Worldwide-An Introduction. *The education of the professional musician*, vol. (3), 1.
- García, J. S. M. (2017). Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social. *Papers*, vol. 102(1), 29–52.
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2225>
- Gaunt, H. (2004). One to one relationships: A case study of teachers' perspectives on instrumental/vocal lessons in a conservatoire. EN The ISME Commission for Education of the Professional Musician. Preparing Musicians: Making Sound Worlds. (pp. 55–69).
- Gaunt, H. (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Society for Education, Music and Psychology Research*, vol. 36(1), 1–31.
<https://doi.org/10.1177/030573560080827>
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M. y Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: one-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, vol. 14(1), 25–43.
- Grant, C. (2018). Developing global citizenship in tertiary performing arts students through short-term mobility programs mobility programs. *International Journal of Education & the Arts*, (May).
- Grasso, L. (2006). Encuestas. Elementos para su diseño y análisis. Editorial Brujas.
- Guadarrama, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 76(1), 7–36.

- Guadarrama, R. (2017). Les paradoxes de la précarité dans l'emploi artistique. Le cas des musiciens professionnels au Mexique. *Revue Interventions Économiques Papers in Political Economy*, vol. 57.
- Guerrero, M., Urbano, D., Ramos, A. R. y Ruiz-Navarro, J. (2016). Observatorio de Emprendimiento Universitario en España.
- Guillermina, I., Flores, G. y Torres, L. H. (2014). Análisis de las necesidades formativas en postgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, vol. 5(marzo), 327–348.
- Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 15(3–4), 364–375.
<https://doi.org/10.1177/1474022216647389>
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. En McPherson y Wells (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education*. vol. 1.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0008>
- Haro-Almansa, R., y van Zimmeren-Moreno, G. (2020). Communication at the superior conservatories of music in Andalusia. *Comunicacao e Sociedade*, vol. 2020 (Special Issue).
[https://doi.org/10.17231/comsoc.0\(2020\).2745](https://doi.org/10.17231/comsoc.0(2020).2745)
- Harrison, S. y Dwyer, R. (2015). Alleviating isolation: research in the conservatoire. *Music Education Research*, vol. 17(2), 201–210.
- Heilbrun, J. (2003). Baumol's cost disease. En R. Towse (Ed.), *A handbook of cultural economics*. Norhampton.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW - HILL.
- Hewitt, A. (2009). Musical Styles as Communities of Practice Challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 8(3), 329–337.
<https://doi.org/10.1177/1474022209339956>



- Hillman, J. A. (2018). Tertiary music education and musicians' careers. (Tesis doctoral, University of Melbourne).
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., ... Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 11(2), 147–166.
<https://doi.org/10.1037/aca0000112>
- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad: análisis sociológico de la cultura musical*.
- IFPI. (2019). *Informe Mundial de la Música 2019: El estado de la industria*.
- INE. (2019). *Tasas de actividad, empleo y paro de los titulados universitarios por sexo y titulación*.
<https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t13/p100/2019/p02/&file=03009.px&L=0>
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and Teachers The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, vol. 56, 162–178.
<https://doi.org/10.1177/0022429408322853>
- Jääskeläinen, T., López-Íñiguez, G., y Lehtikainen, K. (2022). Experienced workload, stress, and coping among professional students in higher music education: An explanatory mixed methods study in Finland and the United Kingdom. *Psychology of Music*, 50(6).
<https://doi.org/10.1177/03057356211070325>
- Jeong, J. y Choi, M. (2017). The Expected Job Satisfaction Affecting Entrepreneurial Intention as Career Choice in the Cultural and Artistic Industry. *Sustainability*, vol. 9(10), 1689.
<https://doi.org/10.3390/su9101689>
- Jiménez, M. Á. y Ruiz, F. J. (2019). La incorporación al mercado laboral de los egresados de Conservatorio. Un estudio de caso de los titulados de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Granada, España. *AV Notas*, vol. 8 (diciembre), 93–108.
- Jiménez, M. Á. (2014). Caracterización del alumnado de guitarra del plan LOGSE del RCSM Victoria Eugenia de Granada. En *I Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música*, 22–31.

- Kok, L. M., Huisstede, B. M. A. y Nelissen, R. G. H. H. (2017). Musculoskeletal Complaints in Male and Female Instrumental Musicians. En *Principles of Gender-Specific Medicine*, 543–556. Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803506-1.00030-9>
- Kok, L. M., Huisstede, B. M. A., Voorn, V. M. A., Schoones, J. W. y Nelissen, R. G. H. H. (2016). The occurrence of musculoskeletal complaints among professional musicians: a systematic review. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, vol. 89(3), 373–396.
<https://doi.org/10.1007/s00420-015-1090-6>
- Lanskey, B. (2001). Minding the Gaps: A Synopsis of the Processes Involved in Revamping the Guildhall's B.Mus. 4 year Instrumental Teaching Curriculum.
- Lebler, D. (2007). Getting smarter music: a role for reflection in self-directed music learning. (Tesis doctoral, Queensland University of Technology).
<https://eprints.qut.edu.au/16482/>
- Lebler, D., Burt-Perkins, R. y Carey, G. (2009). What the students bring: examining the attributes of commencing conservatoire students. *International Journal of Music Education*, vol. 27(3), 232–249.
<https://doi.org/10.1177/0255761409335950>
- Lemes, F. L. (2012). Antecedentes sobre la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en España. En ACESEA (Ed.), *Las Enseñanzas Artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior: situación y perspectivas* (pp. 7–20).
- Ley 14/1979, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. LGE (1970).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. LOCE (2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE (2006).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. LOU (2001).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE (2013).

Liertz, C. (2007). New Frameworks for Tertiary Music Education-A Holistic Approach for Many Pyramids of Excellence. En *8th Australian piano pedagogy conference*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.778&rep=rep1&type=pdf>

Lindström, S. (2016). Artists and Multiple Job Holding. Breadwinning Work as Mediating Between Bohemian and Entrepreneurial Identities and Behavior. *Nordic Journal of Working Life Studies*, vol. 6(3), 43.
<https://doi.org/10.19154/njwls.v6i3.5527>

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*.

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20(1), 312–322.

Lucas, D. G. (2011). La reforma educativa en la Comunidad de Madrid, resultados de su aplicación en las enseñanzas musicales. Estudio sobre la aceptación de la LOGSE en el ámbito de las enseñanzas de música y valoración comparativa de los planes de estudio 1966 y 1992. *Revista Electrónica de LEEME*, vol. 28, 78-87.
<https://doi.org/10.7203/LEEME.28.9829>

Luque, T., Del Barrio, S., Fernández, J. S. e Ibáñez, J. Á. (2014). *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada. La inserción laboral en el Campus de Excelencia Internacional*. Granada.

MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical identities*. OUP Oxford.

Machillot, D. (2018). La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. *Sociológica (México)*, vol. 33(95), 257-289.
<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1491/1294>

Mangset, P., Heian, M. T., Kleppe, B. y Løyland, K. (2018). Why are artists getting poorer? About the reproduction of low income among artists. *International Journal of Cultural*

Policy, vol. 24(4), 539–558.

<https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1218860>

Marqués, I. y Gil-Hernández, C. J. (2015). Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.150.89>

Martínez Díaz, C. M. L. (2012). El desarrollo de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectiva de futuro. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).

McPherson, G. (Ed.). (2016). *The child as musician: a handbook of musical development*.

Oxford University Press.

ioNp&sig=FKkZszvuRWodaONVM6YtbwDn6rc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Mediavilla, M. (2014). ¿Son efectivas las becas en España? Una evaluación de impacto para el nivel secundario post-obligatorio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7(1), 121–139.

Menger, P. y Gurgand, M. (1996). Work and compensated unemployment in the performing arts: Exogenous and endogenous uncertainty in artistic labour markets. *Contributions to economic analysis*, vol. 1, 237, 347-381.

Menger, P. M. (2006). Artistic labor markets: Contingent work, excess supply and occupational risk management. *Handbook of the Economics of Art and Culture*, 2006, vol. 1, p. 765-811.

[https://doi.org/10.1016/S1574-0676\(06\)01022-2](https://doi.org/10.1016/S1574-0676(06)01022-2)

Mills, J. (2004). Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Education*, vol. 21(2), 179–198.

<https://doi.org/10.1017/S0265051704005698>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España 2014-2015*.

- Minors, H. J., Burnard, P., Wiffen, C., Shihabi, Z. y van der Walt, J. S. (2017). Mapping trends and framing issues in higher music education: Changing minds/changing practices. *London Review of Education*, vol. 15(3), 457–473.
<https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.09>
- Moltó, J. L. (2016). *La investigación artística en las enseñanzas superiores de música*. Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Mora, M. (2005). Ajuste y empleo: notas sobre la precarización del empleo asalariado. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2(108), 27–39.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15310803.pdf>
- Moreno Bonilla, M. D. (2022). Las Enseñanzas Artísticas Superiores: análisis de su desarrollo normativo y situación actual. *Avances en supervisión Educativa*, vol. 38.
<https://doi.org/10.23824/ASE.VOI38.779>
- Moya, M., López, N. y Madrid, D. (2016). La legislación educativa elemental de la música en la España del siglo XIX. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*.
<https://doi.org/10.14201/hedu201635217236>
- Munnelly, K. P. (2017). *Understanding Career & Degree Expectations of Undergraduate Music Majors*. (Tesis doctoral, The Ohio State University).
- Myers, D. E. (2007). *Initiative, adaptation and growth: the role of lifelong learning in the careers of professional musicians*. Atlanta.
<http://www.careerprospects.org/default-search.shtml>
- Myers, D. E. (2016). Creativity, diversity, and integration: Radical change in the bachelor of music curriculum. *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 15(3–4), 293–307.
<https://doi.org/10.1177/1474022216647378>
- O'Neill, S. A. y Boultona, M. J. (1996). Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender? *Psychology of Music*, vol. 24(2), 171–183.
<https://doi.org/10.1177/0305735696242009>
- Oblinger, D. G. y Oblinger, J. L. (2005). Is it Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. *Educating the Net Generation*. vol. 2(1-2), 20.
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101b.pdf>



- Observatorio de las Ocupaciones. (2018). *Datos Básicos de Movilidad Contratación y movilidad geográfica de los trabajadores de España*.
- Orden de 16 de marzo de 2017, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas.
- Pardo, A. y Ruiz, M. Á. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill España.
- Parkes, K. A. y Jones, B. D. (2011). Students' Motivations for Considering a Career in Music Performance. *Update: Applications of Research in Music Education*, vol. 29(2), 20–28.
<https://doi.org/10.1177/8755123310397005>
- Pastor, P. (2014). Integración pedagógica, músico versátil. *III Congreso CEIMUS de Educación e Investigación Musical*, 321–337.
- Pearson, K. (1911). *The grammar of science*, 3rd ed. Black, Edimburgo.
- Pecen, E., Collins, D. J. y MacNamara, Á. (2018). "It's Your Problem. Deal with It." Performers' Experiences of Psychological Challenges in Music. *Frontiers in Psychology*, vol. 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02374>
- Pecen, E., Collins, D. y MacNamara, Á. (2016). Music of the night: Performance practitioner considerations for enhancement work in music. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, vol. 5(4), 377–395.
<https://doi.org/10.1037/spy0000067>
- Pégourdie, A. (2015). L'« instrumentalisation » des carrières musicales Division sociale du travail, inégalités d'accès à l'emploi et renversement de la hiérarchie musicale dans les conservatoires de musique. *Sociologie*, vol. 6(4), 321.
<https://doi.org/10.3917/socio.064.0321>
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, vol. 19(1), 39–55.
<https://doi.org/10.1177/1057083709343908>

- Pérez-Esparrells, C. y Sequera, S. M. (2014). Las becas y ayudas al estudio en la educación no universitaria en España. Diagnóstico desde la perspectiva regional y propuestas de mejora. *Revista de Educacion*, vol. (366), 87–112.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-277>
- Pérez, F.; Serrano, L.; Pastor, J.; Hernández, L.; Soler, Á.; Zaera, I. (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Bilbao.
- Pérez, F. (dir), Aldás, J., Peiró, J. M., Serrano, L., Miravalles, M., Soler, Á. y Zaera, I. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria versus entorno*.
<https://www.fbbva.es/publicaciones/itinerarios-insercion-laboral-factores-determinantes-la-empleabilidad/>
- Pérez, M. (1993). Los conservatorios españoles: Historia, reglamentaciones, planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, vol. 15(octubre), 17–48.
- Perkins, R. (2013). Hierarchies and learning in the conservatoire: Exploring what students learn through the lens of Bourdieu. *Research Studies in Music Education*, vol. 35(2), 197–212.
<https://doi.org/10.1177/1321103X13508060>
- Pizarro, C. U. (2010). Las mujeres de la música y la educación en México. En M. A. (Presidencia) Vollmer (Ed.), *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*.
- Pliego, V. (2014a). La investigación en los conservatorios superiores dentro del Marco de Cualificaciones de la Educación Superior. *Revista Del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, vol. 21, 187–198.
- Pliego, V. (2014b). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la Universidad. *Revista Danzaratte*, vol. 8, 104–119.
- Ponce, L. y Lago, P. (2014). *La música en el mundo académico y profesional: manual de orientación*. Editorial CCS.

- Portí, E., Parrado, E., Cladellas, R., y Chamarro, A. (2021). Health outcomes of occupational stress in passionate musicians. *Ansiedad y Estrés*, 27(1), 47-56.
<https://doi.org/10.5093/anyes2021a7>
- Ramos, M. (2017). *Sobrecualificación y desempleo juvenil. Dinámicas de inserción laboral de los titulados universitarios*.
<https://observatoriosociallacaixa.org/-/sobrecualificacion-y-desempleo-juvenil-dinamicas-de-insercion-laboral-de-los-titulados-universitarios>
- Ramos, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena*, vol. 64(213), 7–25.
<https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000100002>
- Raufast, V., Alvarez, H., Druesne, J., Echiguer, M., Attias, D., Olivier, B., ... Harrison, G. (2015). *Cultural times. The first global map of cultural and creative industries*.
[http:// www.cisac.org](http://www.cisac.org)
- Ravet, H. (2003). Professionnalisation féminine et féminisation d'une profession: les artistes interprètes de musique. *Travail, Genre et Sociétés*, vol. 9(1), 173.
<https://doi.org/10.3917/tgs.009.0173>
- Ravet, H. y Coulangeon, P. (2003). La division sexuelle du travail chez les musiciens français. *Sociologie Du Travail*, vol. 45(3), 361–384.
[https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(03\)00039-6](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(03)00039-6)
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2009). BOE.
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2015).
- Real Decreto 617/1995, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y la prueba de acceso a estos estudios. (1995).

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2010).

Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elementales y medio de las enseñanzas de música, Boletín Oficial del Estado. (1992).

Robledo, L. (2002). El conservatorio que nunca existió: El proyecto de Melchor Ronzi para Madrid (1810). *Música*, vol. 7,8 y 9, 13–25.

Rodríguez-Mora, Á., y López Díaz, R. (2020). Rasgos de personalidad y variables asociadas a la ansiedad escénica musical. *Ansiedad y Estrés*, vol. 26(1), 33-38
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.01.002>

Rodríguez-Rodríguez, M. D. los Á., y Domínguez Mújica, J. (2019). Movilidad interior de los estudiantes universitarios españoles (2001-2015): una lectura geográfica. *Cuadernos Geográficos*, vol. 58(1).
<https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i1.6615>

Rodríguez Suso, C. (2002). *Prontuario de musicología: música, sonido, sociedad*. Sevilla: Clivis Publicacions.

Rumiantsev, T. W., Admiraal, W. F. y van der Rijst, R. M. (2019). Conservatoire leaders' observations and perceptions on curriculum reform. *British Journal of Music Education*, vol. 37(1), 29-41.
<https://doi.org/10.1017/S0265051719000214>

Sánchez-Gelabert, A. y Figueroa, M. (2017). Working while studying in higher education: the impact of the economic crisis on academic and labour market success (preprint version). *European Journal of Education*, vol. 52(2), 0231–0244.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12212>

Sarget, M. Á. (2004). La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: los conservatorios de música. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, vol. 59 (octubre), 59–113.

Schwartz, P y Webb, G. (1993). *Case studies on teaching in higher education*.

[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1016/0307-4412\(95\)90228-7](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1016/0307-4412(95)90228-7)

Sempere-Comas, N., y Gisbert-Cervera, M. (2023). La música en el Espacio Europeo de Educación Superior. Desigualdades respecto al sistema universitario y urgencia de solución. *Electronic Journal of Music in Education*, vol. 0(51), 82–97.

<https://doi.org/10.7203/LEEME.51.24699>

Simón, H., Casado-Díaz, J. M. y Costa, J. L. C. (2017). Analysis of university student employment and its impact on academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 15(2), 281–306.

<https://doi.org/10.14204/ejrep.42.16066>

Slevc, L. R., Davey, N. S., Buschkuehl, M. y Jaeggi, S. M. (2016). Tuning the mind: Exploring the connections between musical ability and executive functions. *Cognition*, vol. 152, 199–211.

<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.03.017>

Sobrino, M. E. (2009). *Evaluación de la transición al empleo de los Licenciados en Música de Galicia*. (Tesis doctoral, Universidad Santiago de Compostela).

Sodupe Villaro, A. R. (2021). Professional profile of conservatory teachers of music. *CIVAE 2021. 3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education*, 245–249.

Teague, A. y Smith, G. D. (2015). Portfolio careers and work-life balance among musicians: An initial study into implications for higher music education. *British Journal of Music Education*, vol. 32(2), 177–193.

<https://doi.org/10.1017/S0265051715000121>

Téllez, E. (1997). Reflexiones en torno a la enseñanza de la música en la Universidad (segundo y tercer ciclo). *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, vol. 29(abril), 25–44.

Throsby, D. y Hollister, V. (2003). *Don't give up your job. An economic study of professional artists in Australia (Division o)*.

<http://www.ozco.gov.au>

Valladar, F. de P. (1922). *Apuntes para la “Historia de la Música en Granada”*. Granada.

- VanWaeyenberghe, B. (2013). Musical Chairs: A 28-Year Study of the Supply and Demand of Orchestra Musicians in America. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2361771>
- Veintimilla Bonet, A. (2014). Los cambios de mentalidad en el músico como reto de la pedagogía en el siglo XXI. *III Congreso CEIMUS de Educación e Investigación Musical*, 338–344.
- Vernia Carrasco, A. M. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae*, vol. 7.
<https://doi.org/10.1344/did.2020.7.17-29>
- Vervainioti, A. y Alexopoulos, E. C. (2015). Job-Related Stressors of Classical Instrumental Musicians: A Systematic Qualitative Review. *Medical Problems of Performing Artists*, vol. 30(4), 197–202.
<https://doi.org/10.21091/mppa.2015.4037>
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música En La Educación*, vol. 12 (diciembre).
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, vol. 27(2), 499–516.
https://doi.org/http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46540
- Vieites, M. F. (2020). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España: una visión crítica. *Foro de Educación*, vol. 18(1), 209–232.
<https://doi.org/10.14516/FDE.676>
- Vilar, J. M. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker*, vol. 16, 341–350.
- Voogt, J., y Pareja Roblin, N. (2010). *21 st Century Skills Discussion Paper*. Twente (Holanda).
<http://hdl.voced.edu.au/10707/254371>.



- Welch, G. F., Kenny, D. T., Creech, A. R., Wasley, D., Willis, S., Neil, R., y Mellick, M. C. (2019). The Relationship Between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology* www.frontiersin.org, vol. 1, 393. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>
- Williamon, A., y Thompson, S. (2006). Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. *Psychology of Music*, vol. 34(4), 411–430. <https://doi.org/10.1177/0305735606067150>
- Willis, S., Neil, R., Mellick, M. C., y Wasley, D. (2019). The Relationship Between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>
- Yang, P. (2015). The impact of music on educational attainment. *Journal of Cultural Economics*, vol. 39(4), 369–396. <https://doi.org/10.1007/s10824-015-9240-y>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and methods*. Applied Social Research Methods Series (vol. 5).
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zacher, H., y Froidevaux, A. (2021). Life stage, lifespan, and life course perspectives on vocational behavior and development: A theoretical framework, review, and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 126. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103476>

7. Capítulo 7. Anexos.

Anexo 1. Cuestionario e indicadores

BLOQUE 1. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS.

1. Año de nacimiento:
2. Sexo:
 - a. Mujer
 - b. Hombre
3. Lugar de nacimiento:
4. Lugar de residencia actual:
5. Año de graduación:
6. Especialidad instrumental
7. Motivos de la elección de la carrera (puedes marcar varios)
 - a. Tradición/recomendación familiar
 - b. Vocación
 - c. Recomendación de otras personas
 - d. Imposibilidad de elegir otras carreras
 - e. Salidas profesionales
 - f. Ampliar y completar estudios
 - g. Otros motivos
8. ¿Has disfrutado de algún tipo de beca (ERASMUS, ayuda estudio, etc)?
 - a. SI Cuál: _____
 - b. NO
9. Incluirías más asignaturas en tu carrera:
 - a. Prácticas Cuáles: _____
 - b. Teóricas Cuáles: _____
10. La formación recibida en el grado superior se adecua a la realidad laboral (1 a 5, 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo)

11. La orientación para la inserción laboral recibida en el conservatorio es adecuada (1-5).

12. Conocimiento de idiomas. (Nada, A1, A2, B1, B2, C1 o C2)

- a. Inglés
- b. Francés
- c. Otro idioma

13. Tipo de formación de postgrado realizada.

- a. No tengo formación de postgrado
- b. Máster universitario oficial/ Curso de doctorado
- c. Otros másteres
- d. Cursos expertos
- e. Otra carrera universitaria
- f. Seminarios, jornadas o cursos de otro tipo
- g. Cursos de idiomas
- h. Cursos de informática
- i. Cursos de formación ocupacional
- j. Otros cursos complementarios

14. Razones de la realización de formación complementaria (puedes marcar varios):

- a. Por requerimientos laborales
- b. Para conseguir un mejor puesto laboral
- c. Para mejorar mis conocimientos y habilidades
- d. Por autosatisfacción o vocación
- e. Para conseguir mayor especialización
- f. Por interés en la investigación
- g. Por tener otra opción laboral
- h. Otros
- i. No he realizado ninguna formación complementaria

15. ¿Tienes otras especialidades en música?

- a. SÍ Cuál: _____
- b. NO

16. ¿Realizaste otra carrera distinta a la de música?

- a. SÍ Cuál: _____
- b. NO

BLOQUE 2. EMPLEO

17. ¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?

- a. SÍ
- b. NO

18. Tiempo transcurrido en encontrar el primer empleo.

- a. Menos de 3 meses
- b. Entre 3 y 6 meses
- c. Entre 6 meses y 12 meses
- d. Más de 12 meses

19. Vía de acceso al primer empleo

- a. Servicio público de empleo (INEM, etc.)
- b. Prácticas durante los estudios
- c. Auto-búsqueda (anuncios, prensa)
- d. Empresas de trabajo temporal
- e. Internet
- f. Auto-empleo
- g. Oposiciones
- h. A través de familiares o amigos

20. Al acabar la carrera trabajaste (elige más de una opción si procede):

- a. Exclusivamente en el ámbito de la música
- b. Siempre, pero no en el ámbito de la música
- c. A tiempo parcial en el ámbito de la música
- d. A tiempo parcial, pero no en el ámbito de la música
- e. Preparé oposiciones
- f. Continué estudiando
- g. Otras: (especifica: _____)

21. ¿Trabajas en la actualidad?

- a. Sí (Pregunta 22)
- b. No (pregunta 23)

22. Situación laboral. Describir el trabajo o los trabajos que realiza (en caso de 1 sólo, tanto el tiempo que ocupa como el porcentaje de ingresos deberá ser 100%)

	Tipo trabajo	% tiempo que ocupa	Régimen laboral (*)	% ingresos
1	(elegir de una lista)			
2				
3				
4				

(*) Régimen laboral

- a. Funcionario de carrera
- b. Interino
- c. Personal Laboral
- d. Contratado
- e. Becario
- f. Autónomo
- g. Sin ningún tipo de contrato

23. (Sólo los desempleados) (Ignorar también preguntas 24,25,30,31 y 40) Razones de la situación de desempleo actual

- a. No he puesto excesivo interés en buscar en empleo
- b. He buscado activamente empleo pero no lo he encontrado
- c. Mis deberes familiares me lo han dificultado
- d. Algunos posibles empleos me habrían supuesto cambios de residencia que no deseo
- e. Mi titulación inadecuada para los trabajos que se ofrecen
- f. Carezco de formación adicional imprescindible para los trabajos que se ofrecen
- g. Los empleos que me han ofrecido no cubrían mis expectativas (salariales, etc.)
- h. Estoy preparando oposiciones
- i. Estoy cursando estudios de grado o postgrado

24. Duración del principal empleo actual.

- a. Menos de 6 meses
- b. Entre 6 y 12 meses
- c. Más de un año

25. Retribución mensual (todas las ocupaciones)

- a. Menos de 655 € (Salario mínimo interprofesional)
- b. De 655€ a 1.310 €
- c. Más de 1.310 €
- d. Prefiero no contestar

26. Participación en conciertos

- a. No
- b. De 1 a 5 conciertos al año
- c. De 5 a 10 conciertos al año
- d. Más de 10 conciertos al año

27. En caso afirmativo ¿está directamente relacionado con tu especialidad?

- a. SI
- b. NO ¿Con cuál?: _____

28. ¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

- a. SI Cuál: _____
- b. NO

29. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición

- a. Menos del 10%
- b. Entre un 10% y un 25%
- c. Entre un 25% y un 50%
- d. Más de un 50%

BLOQUE 3. EXPECTATIVAS LABORALES
(Respecto a la principal ocupación en caso de varias)

30. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores (1-5)

31. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado (1-5) (1, muy por debajo de la cualificación- 5, muy por encima)

32. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música (1-5)

33. Creo que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo en algo que no tenga nada que ver con la música (1-5)

34. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo (1-5)

35. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo (1-5)

36. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable (1-5)
37. Confío en encontrar un trabajo que me dé seguridad laboral en un futuro próximo (1-5)
38. Estoy activamente buscando nuevo trabajo (1-5)
39. Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo (1-5)
40. Creo que tengo riesgo de perder mi trabajo en los próximos 6 meses (1-5)

BLOQUE 4. COMPETENCIAS Y EMPLEO

41. Poseer una buena destreza en las siguientes aumenta mis posibilidades de encontrar trabajo:
- a. Comunicación en lengua materna (1-5)
 - b. Comunicación en lenguas extranjeras (1-5)
 - c. Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología (1-5)
 - d. Competencia digital (1-5)
 - e. Aprender a aprender (1-5)
 - f. Competencias sociales y cívicas (1-5)
 - g. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (1-5)
 - h. La conciencia y expresión cultural. (1-5)

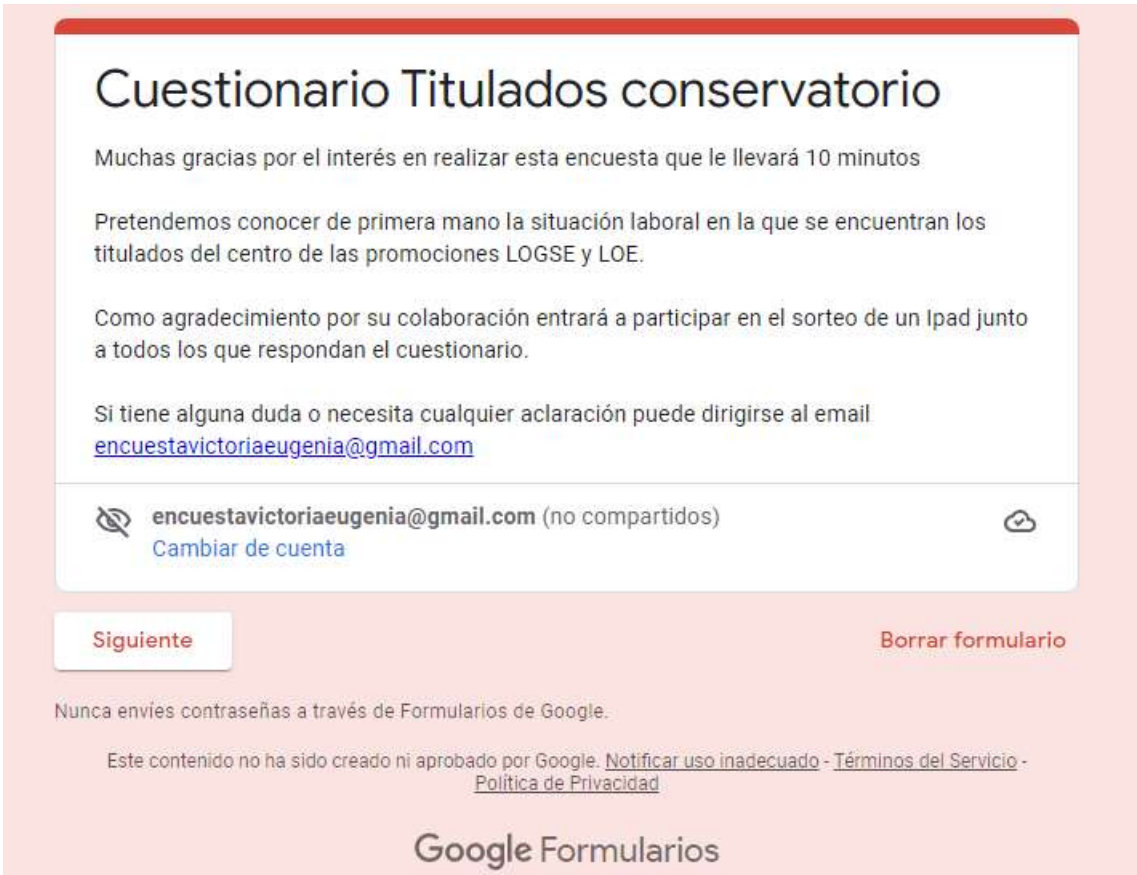
Tabla 7.1.

Cuestionario: Variables, dimensiones, indicadores y objetivos.

	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	Objetivos
BLOQUE 1	Características personales del alumno	Datos identificativos	Fecha nacimiento, sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia P. 1 -4.	Objetivo Específico 1 (O.E.1)
	Características académicas	Formación académica	Año graduación, especialidad instrumental, razones de la elección de la carrera, si ha sido becado. P.5-8.	
		Percepción sobre la carrera	Asignaturas que incluiría, adecuación de la formación a la realidad laboral, Orientación al empleo. P.9-11.	O.E. 3
		Formación postgrado	Conocimiento de idiomas, formación de postgrado realizada, razones para realizar formación complementaria, otras especialidades en música, otra carrera universitaria. P.12-16.	O.E. 2
BLOQUE 2	Empleo	Datos empleo	Experiencia laboral previa, tiempo en encontrar el primer empleo, vía de acceso al primer empleo, transición al primer empleo, situación laboral actual, duración del principal empleo actual, retribución mensual. P. 17-22 y 24-25.	O.E. 4
		Datos desempleo	Razones desempleo. P.23	
		Vida intérprete	Ofrece conciertos con regularidad, están relacionados con la especialidad, otros estilos musicales, porcentaje de ingresos por la interpretación. P. 26-29.	O.E. 5
BLOQUE 3	Expectativas laborales	Relación con el empleo actual	Adaptación del trabajo a las expectativas durante los estudios, adaptación de la cualificación al trabajo P. 30-31.	O.E. 6
		Percepción trabajo músicos	Posibilidades de encontrar trabajo relacionado o no, con la música P. 32-33.	
		Actitud ante la movilidad	Contempla la movilidad por España y fuera de España. P. 34-35.	

		Estabilidad laboral	Pertinencia de trabajo temporal, confianza en mejorar, búsqueda de mejor empleo, estabilidad y riesgo en el trabajo P.36-40.	
BLOQUE 4	Competencias	Percepción de la utilidad de las competencias	Percepción de la utilidad de las competencias. P- 41.	O.E. 7

Figura 7.7.1.
Pantalla inicio cuestionario en Google Forms.



Cuestionario Titulados conservatorio

Muchas gracias por el interés en realizar esta encuesta que le llevará 10 minutos

Pretendemos conocer de primera mano la situación laboral en la que se encuentran los titulados del centro de las promociones LOGSE y LOE.

Como agradecimiento por su colaboración entrará a participar en el sorteo de un Ipad junto a todos los que respondan el cuestionario.

Si tiene alguna duda o necesita cualquier aclaración puede dirigirse al email encuestavictoriaeugenia@gmail.com

 **encuestavictoriaeugenia@gmail.com** (no compartidos) 

[Cambiar de cuenta](#)

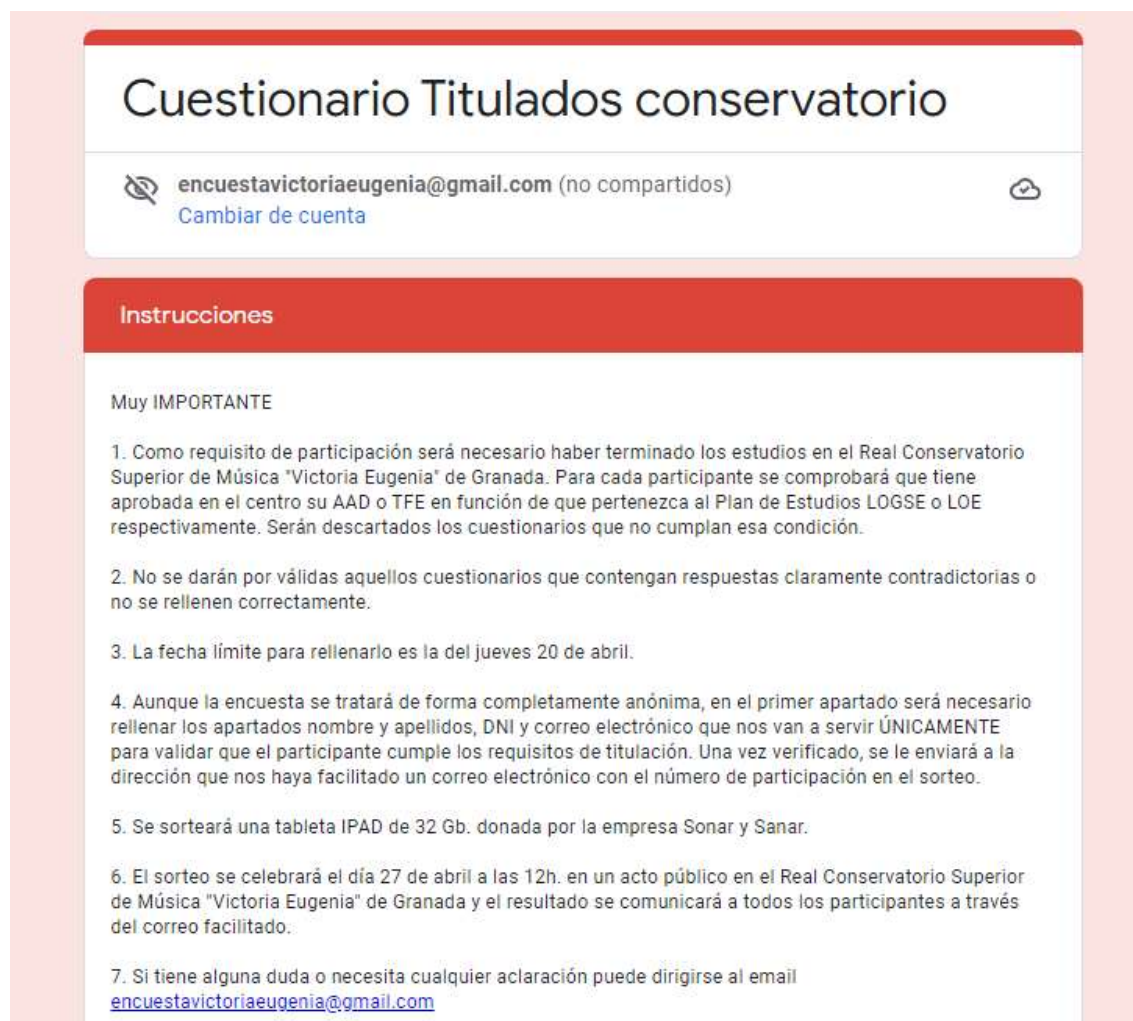
Siguiente **Borrar formulario**

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Figura 7.7.2.
Instrucciones cuestionario en Google Forms.



Cuestionario Titulados conservatorio

 encuestavictoriaeugenia@gmail.com (no compartidos) 

[Cambiar de cuenta](#)

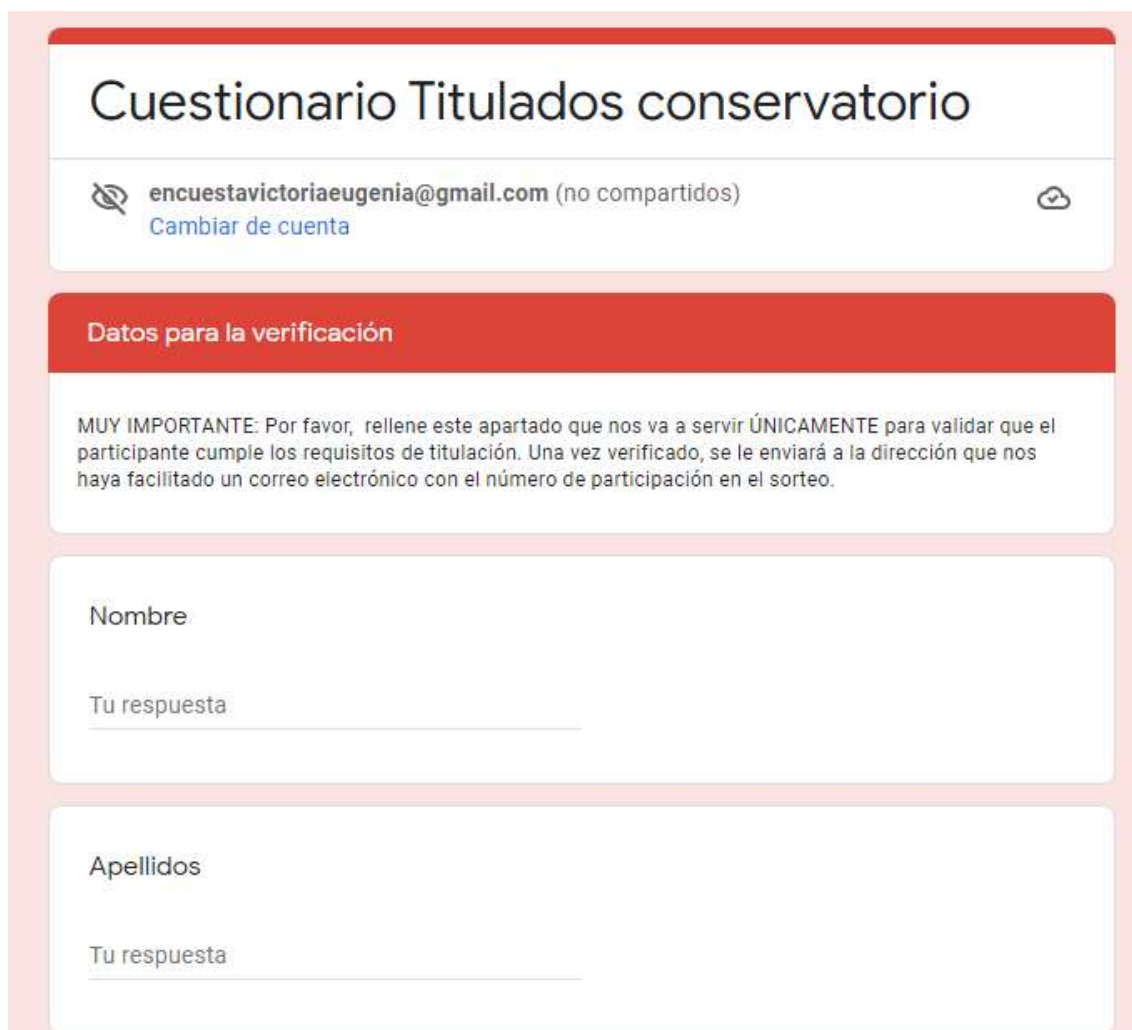
Instrucciones

Muy IMPORTANTE

1. Como requisito de participación será necesario haber terminado los estudios en el Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada. Para cada participante se comprobará que tiene aprobada en el centro su AAD o TFE en función de que pertenezca al Plan de Estudios LOGSE o LOE respectivamente. Serán descartados los cuestionarios que no cumplan esa condición.
2. No se darán por válidas aquellos cuestionarios que contengan respuestas claramente contradictorias o no se rellenen correctamente.
3. La fecha límite para rellenarlo es la del jueves 20 de abril.
4. Aunque la encuesta se tratará de forma completamente anónima, en el primer apartado será necesario rellenar los apartados nombre y apellidos, DNI y correo electrónico que nos van a servir ÚNICAMENTE para validar que el participante cumple los requisitos de titulación. Una vez verificado, se le enviará a la dirección que nos haya facilitado un correo electrónico con el número de participación en el sorteo.
5. Se sorteará una tableta IPAD de 32 Gb. donada por la empresa Sonar y Sanar.
6. El sorteo se celebrará el día 27 de abril a las 12h. en un acto público en el Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada y el resultado se comunicará a todos los participantes a través del correo facilitado.
7. Si tiene alguna duda o necesita cualquier aclaración puede dirigirse al email encuestavictoriaeugenia@gmail.com

Figura 7.7.3.

Comienzo introducción de datos en el cuestionario en Google Forms.



The image shows a Google Form titled "Cuestionario Titulados conservatorio". At the top, it displays the email "encuestavictoriaeugenia@gmail.com (no compartidos)" with a "Cambiar de cuenta" link and a cloud icon. Below this is a red header section titled "Datos para la verificación". Underneath the header, there is a paragraph of text: "MUY IMPORTANTE: Por favor, rellene este apartado que nos va a servir ÚNICAMENTE para validar que el participante cumple los requisitos de titulación. Una vez verificado, se le enviará a la dirección que nos haya facilitado un correo electrónico con el número de participación en el sorteo." Following this text are two input fields. The first is labeled "Nombre" and has a text input area with the placeholder "Tu respuesta". The second is labeled "Apellidos" and also has a text input area with the placeholder "Tu respuesta".

Cuestionario Titulados conservatorio

encuestavictoriaeugenia@gmail.com (no compartidos) 

[Cambiar de cuenta](#)

Datos para la verificación

MUY IMPORTANTE: Por favor, rellene este apartado que nos va a servir ÚNICAMENTE para validar que el participante cumple los requisitos de titulación. Una vez verificado, se le enviará a la dirección que nos haya facilitado un correo electrónico con el número de participación en el sorteo.

Nombre

Tu respuesta

Apellidos

Tu respuesta

Anexo 2. Análisis descriptivo

Figura 7.7.4.

Ciudad de procedencia y residencia en Andalucía.

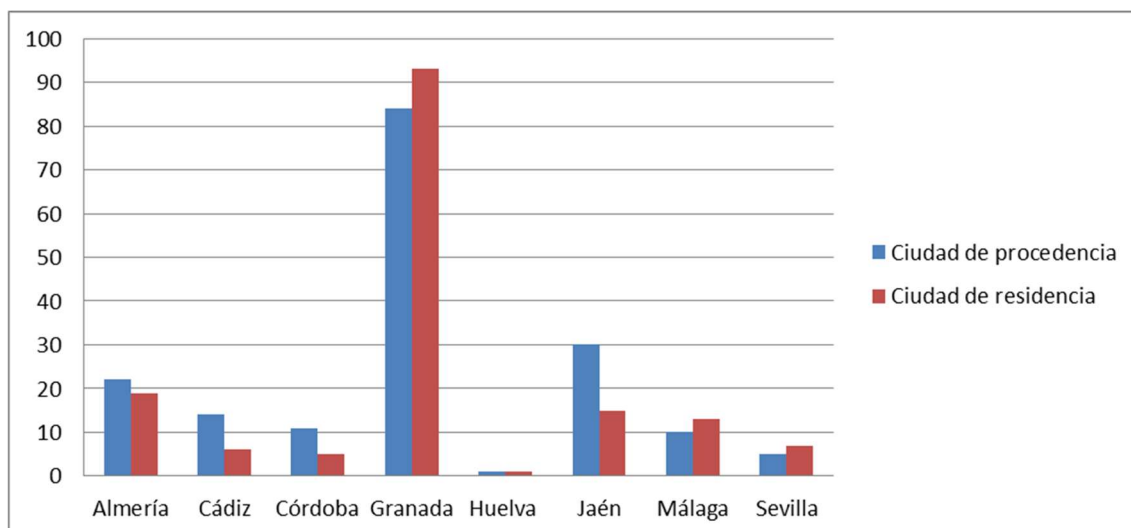


Figura 7.7.5.

Comunidad de procedencia y de residencia.

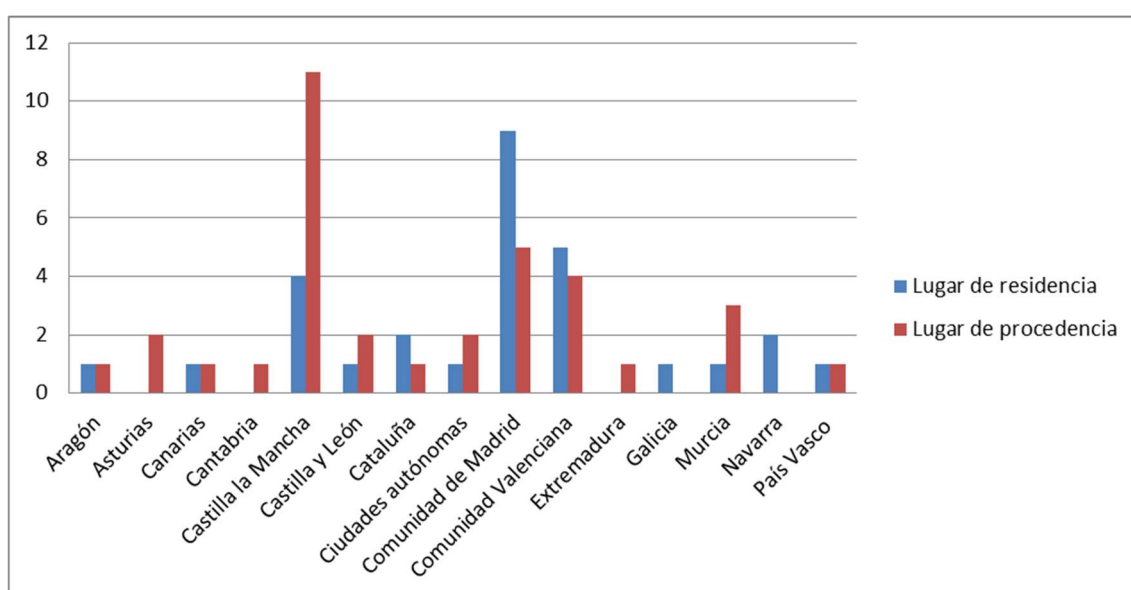


Tabla 7.2.
Demanda de asignaturas.

asignatura	peticiones
Pedagogía general	29
Pedagogía instrumento	24
Música Pop, jazz, blues	16
Improvisación y creatividad	14
Otros estilos de música	11
Ergonomía	10
Gestión cultural	10
Jazz	9
Salidas profesionales	9
Psicología músico	8
Técnica Alexander	7
Tecnología	7
Armonía	6
Práctica orquesta	6
Luthería	6
Conjunto	6
Ansiedad escénica	6
Análisis musical	5
Producción musical	5
Composición para instrumentistas	3
Acompañamiento	3
Preparación oposiciones	2
Repertorio orquestal	2
Inteligencia emocional	2
Marketing	2
Yoga para músicos	2
Coaching	2
Historia de la música moderna	2
Informática musical	2
Relaciones laborales	2

Figura 7.7.6.
Ejemplo de categorización.

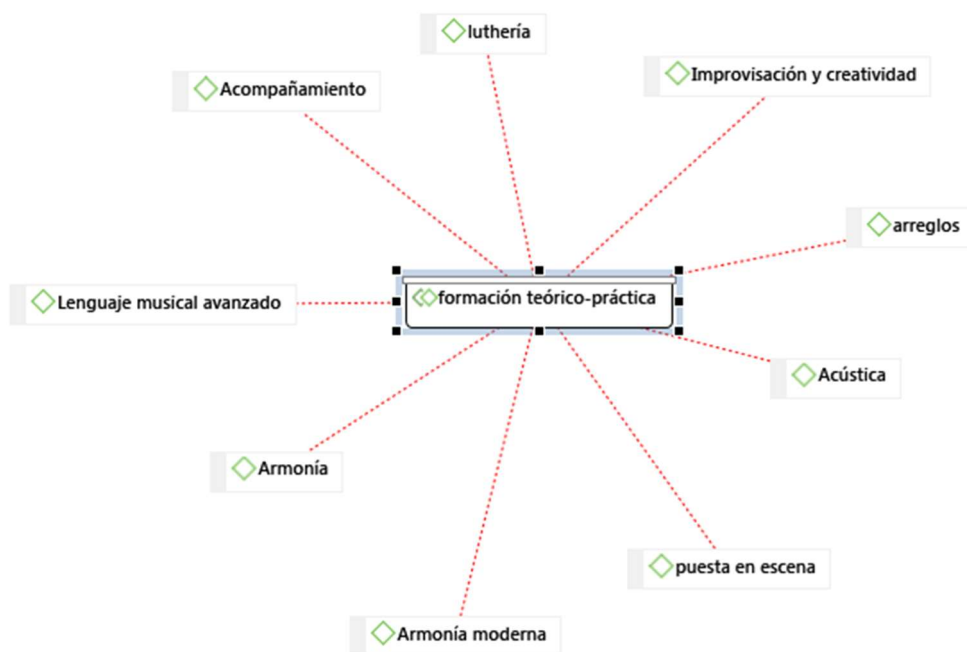


Tabla 7.3.*Organización de las peticiones en categorías.*

Pedagogía	Pedagogía general Pedagogía instrumento
Prácticas	Práctica instrumental Práctica orquesta Prácticas enseñanza Prácticas externas
Mercado laboral	Coaching Conocimiento mercado laboral Gestión cultural Marketing Producción musical Relaciones laborales Salidas profesionales
Tecnología	Informática musical Música Pop, jazz, blues Tecnología
Ergonomía	Ergonomía Técnica Alexander Yoga para músicos
Psicología	Ansiedad escénica Inteligencia emocional psicología músico
Estilos	Armonía moderna Flamenco Jazz Otros estilos de música
Preparación laboral específica	Preparación audiciones Preparación oposiciones
Formación instrumental	Composición para instrumentistas Instrumentos afines Pianista acompañante Segundo instrumento Técnica
Formación teórica	Análisis musical Composición Formación teórica Historia de la música moderna Historia del arte Historia instrumento Idiomas Puesta en escena Técnicas de investigación
Formación teórico-práctica	Acompañamiento Acústica Armonía Armonía moderna Arreglos Improvisación y creatividad Lenguaje musical avanzado Luthería Puesta en escena
Formación grupal	Conjunto Repertorio orquestal

Anexo 3. Análisis Bivariante

Figura 7.7.7.

Año de nacimiento vs. Plan de estudios

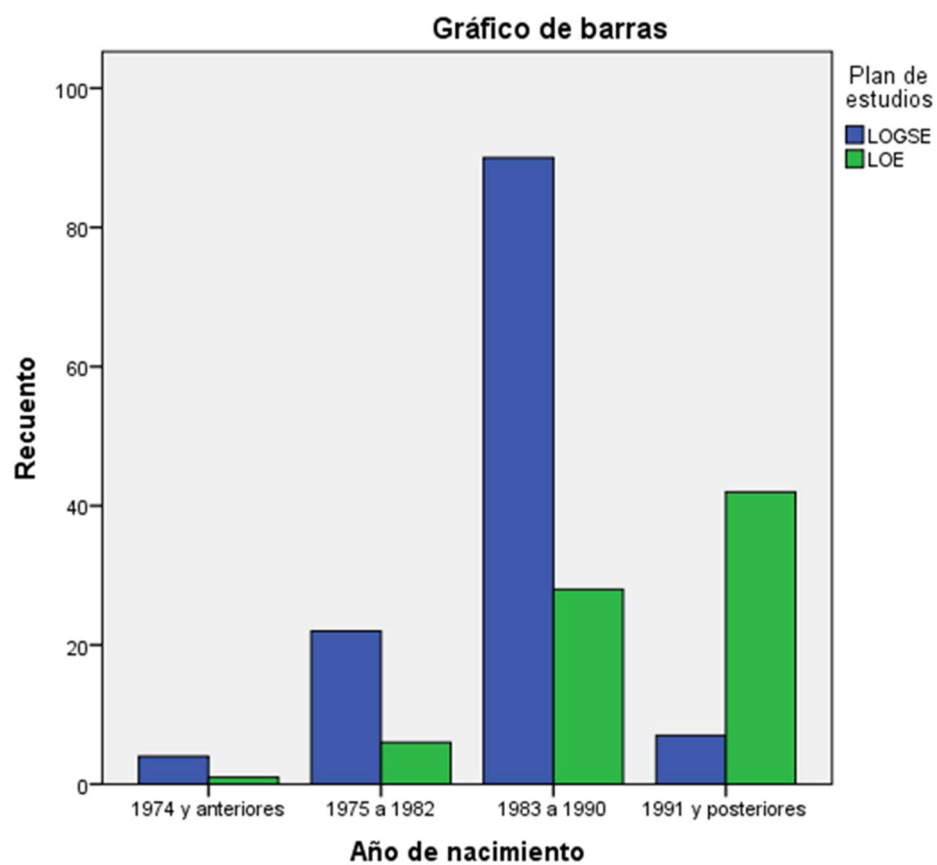


Figura 7.7.8.

Año de nacimiento vs. ¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?

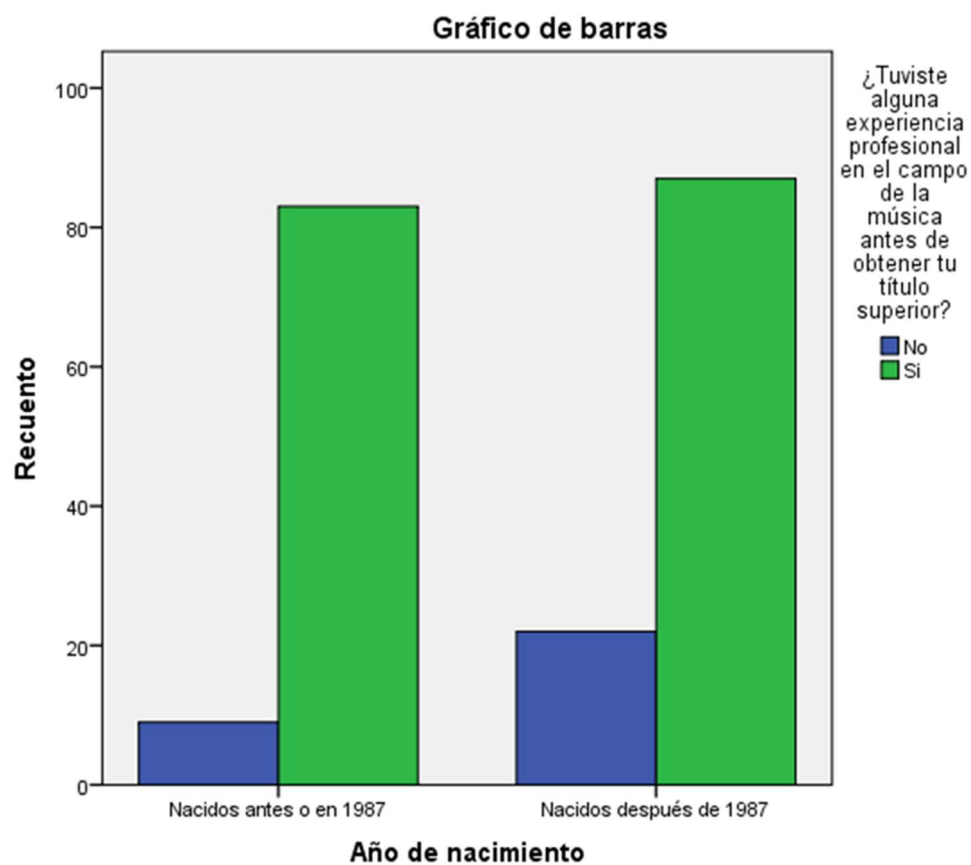


Tabla 7.4.

Año de nacimiento vs. ¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?

Tabla cruzada					
			¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?		Total
			No	Si	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	9	83	92
		Recuento esperado	14,2	77,8	92,0
		Residuo estandarizado	-1,4	,6	
	Nacidos después de 1987	Recuento	22	87	109
		Recuento esperado	16,8	92,2	109,0
		Residuo estandarizado	1,3	-,5	
Total		Recuento	31	170	201
		Recuento esperado	31,0	170,0	201,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,138 ^a	1	,042		
Corrección de continuidad ^b	3,379	1	,066		
Razón de verosimilitud	4,278	1	,039		
Prueba exacta de Fisher				,050	,032
Asociación lineal por lineal	4,117	1	,042		
N de casos válidos	201				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,19.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.9.

Año de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

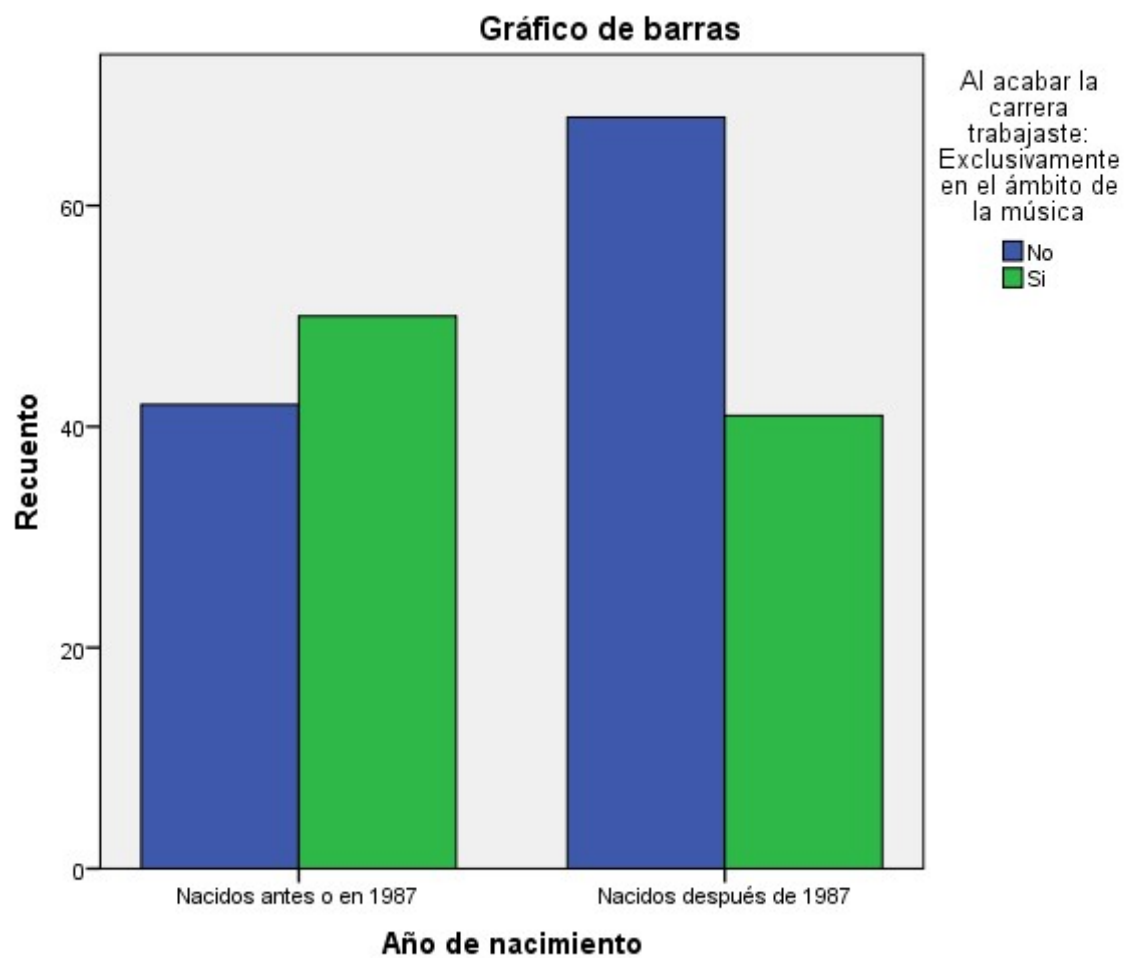


Tabla 7.5.

Año de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	42	50	92
		Recuento esperado	50,3	41,7	92,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,3	
	Nacidos después de 1987	Recuento	68	41	109
		Recuento esperado	59,7	49,3	109,0
		Residuo estandarizado	1,1	-1,2	
Total		Recuento	110	91	201
		Recuento esperado	110,0	91,0	201,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	n asintótica (bilateral)	n exacta (bilateral)	exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,638 ^a	1	,018		
Corrección de continuidad ^b	4,983	1	,026		
Razón de verosimilitud	5,656	1	,017		
Prueba exacta de Fisher				,023	,013
Asociación lineal por lineal	5,610	1	,018		
N de casos válidos	201				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 41,65.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.10.

Año de nacimiento vs Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.

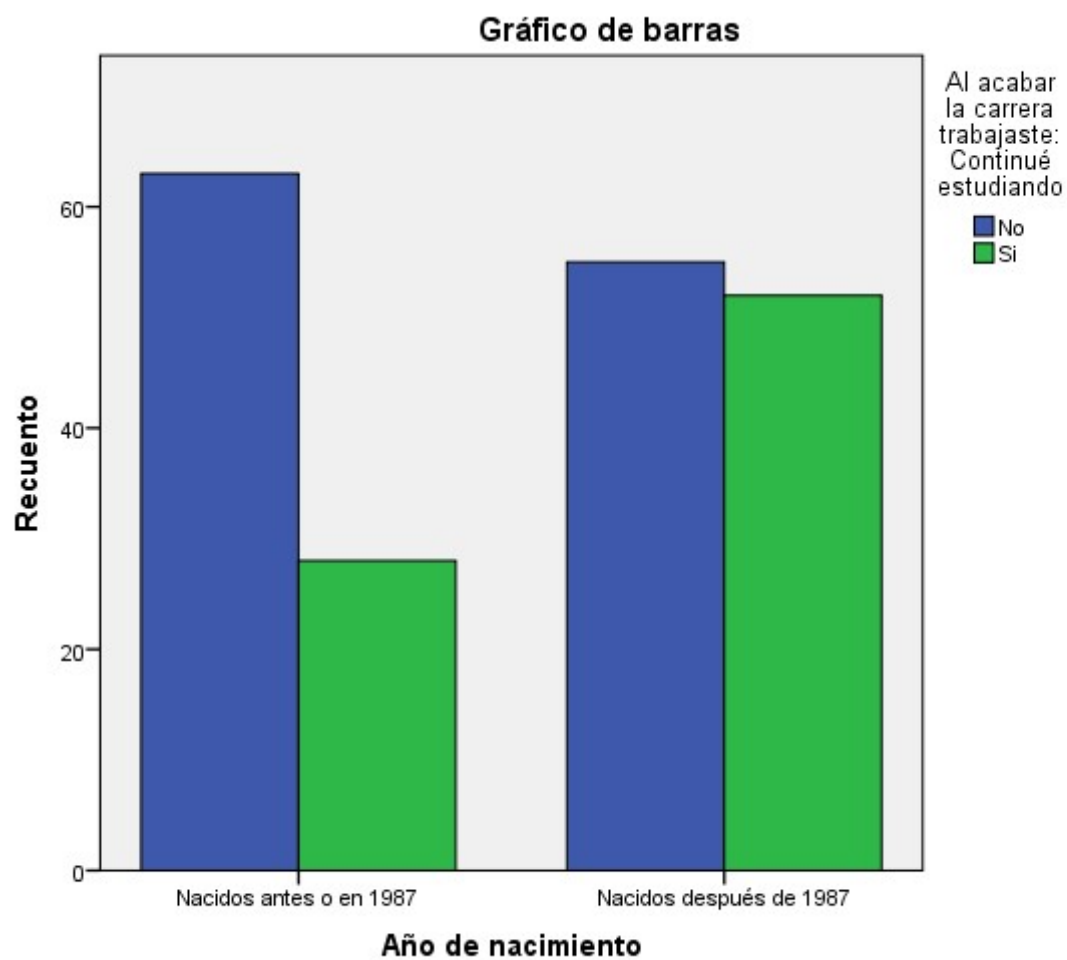


Tabla 7.6.*Año de nacimiento vs Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.*

Tabla cruzada					
			trabajaste: Continué estudiando		Total
			No	Si	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	63	28	91
		Recuento esperado	54,2	36,8	91,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,4	
	Nacidos después de 1987	Recuento	55	52	107
		Recuento esperado	63,8	43,2	107,0
		Residuo estandarizado	-1,1	1,3	
Total		Recuento	118	80	198
		Recuento esperado	118,0	80,0	198,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	asintótica (bilateral)	exacta (bilateral)	exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,492 ^a	1	,011		
Corrección de continuidad ^b	5,773	1	,016		
Razón de verosimilitud	6,561	1	,010		
Prueba exacta de Fisher				,013	,008
Asociación lineal por lineal	6,459	1	,011		
N de casos válidos	198				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 36,77.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					

Tabla 7.7.*Año de nacimiento vs Trabajo principal: Tipo trabajo.*

Tabla cruzada					
			Año de nacimiento		Total
			Nacidos antes o en 1987	Nacidos después de 1987	
Trabajo principal (grupo)	Profesor conservatorio	Recuento	33	14	47
		Recuento esperado	22,1	24,9	47,0
		Residuo estandarizado	2,3	-2,2	
	Profesor primaria o secundaria	Recuento	12	12	24
		Recuento esperado	11,3	12,7	24,0
		Residuo estandarizado	,2	-,2	
	Profesor escuelas música, academia o particular	Recuento	23	45	68
		Recuento esperado	32,0	36,0	68,0
		Residuo estandarizado	-1,6	1,5	
	Intérprete agrupaciones musicales	Recuento	9	15	24
		Recuento esperado	11,3	12,7	24,0
		Residuo estandarizado	-,7	,6	
	Otros trabajos	Recuento	12	14	26
		Recuento esperado	12,2	13,8	26,0
		Residuo estandarizado	-,1	,1	
Total		Recuento	89	100	189
		Recuento esperado	89,0	100,0	189,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,866 ^a	4	,003
Razón de verosimilitud	16,182	4	,003
Asociación lineal por lineal	7,681	1	,006
N de casos válidos	189		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,30.			

Figura 7.11.
Año de nacimiento vs Trabajo principal: Régimen laboral.

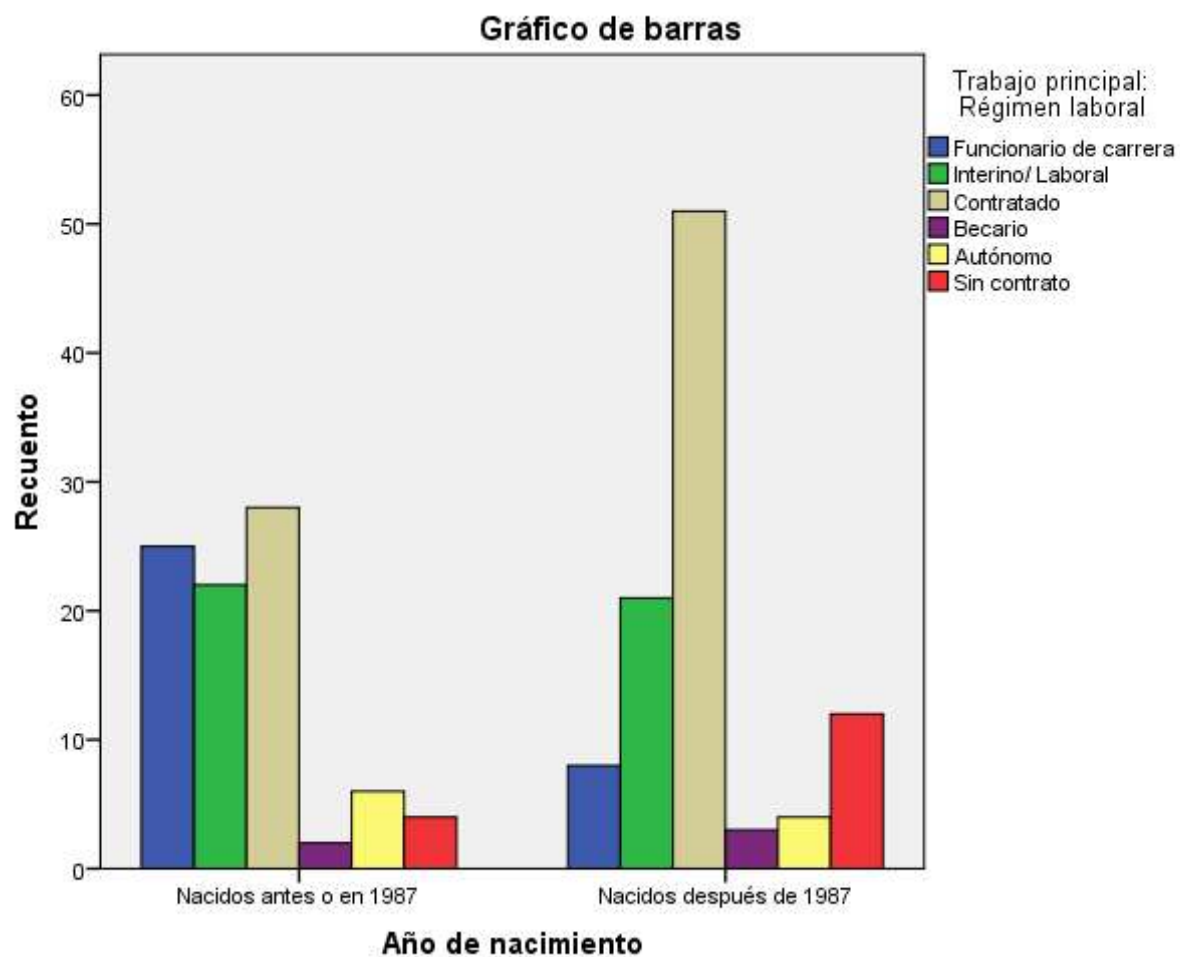


Tabla 7.8.*Año de nacimiento vs Trabajo principal: Régimen laboral.*

Tabla cruzada Año de nacimiento*Trabajo principal: Régimen laboral										
			Trabajo principal: Régimen laboral						Total	
			Funcionario de carrera	Interino/ Laboral	Contratado	Becario	Autónomo	Sin contrato		
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	25	22	28	2	6	4	87	
		Recuento esperado	15,4	20,1	37,0	2,3	4,7	7,5	87,0	
		Residuo estandarizado	2,4	,4	-1,5	-,2	,6	-1,3		
	Nacidos después de 1987	Recuento	8	21	51	3	4	12	99	
		Recuento esperado	17,6	22,9	42,0	2,7	5,3	8,5	99,0	
		Residuo estandarizado	-2,3	-,4	1,4	,2	-,6	1,2		
	Total		Recuento	33	43	79	5	10	16	186
			Recuento esperado	33,0	43,0	79,0	5,0	10,0	16,0	186,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,384 ^a	5	,002
Razón de verosimilitud	20,026	5	,001
Asociación lineal por lineal	9,516	1	,002
N de casos válidos	186		
a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,34.			

Figura 7.12.

Año de nacimiento vs. Grado de multiactividad.

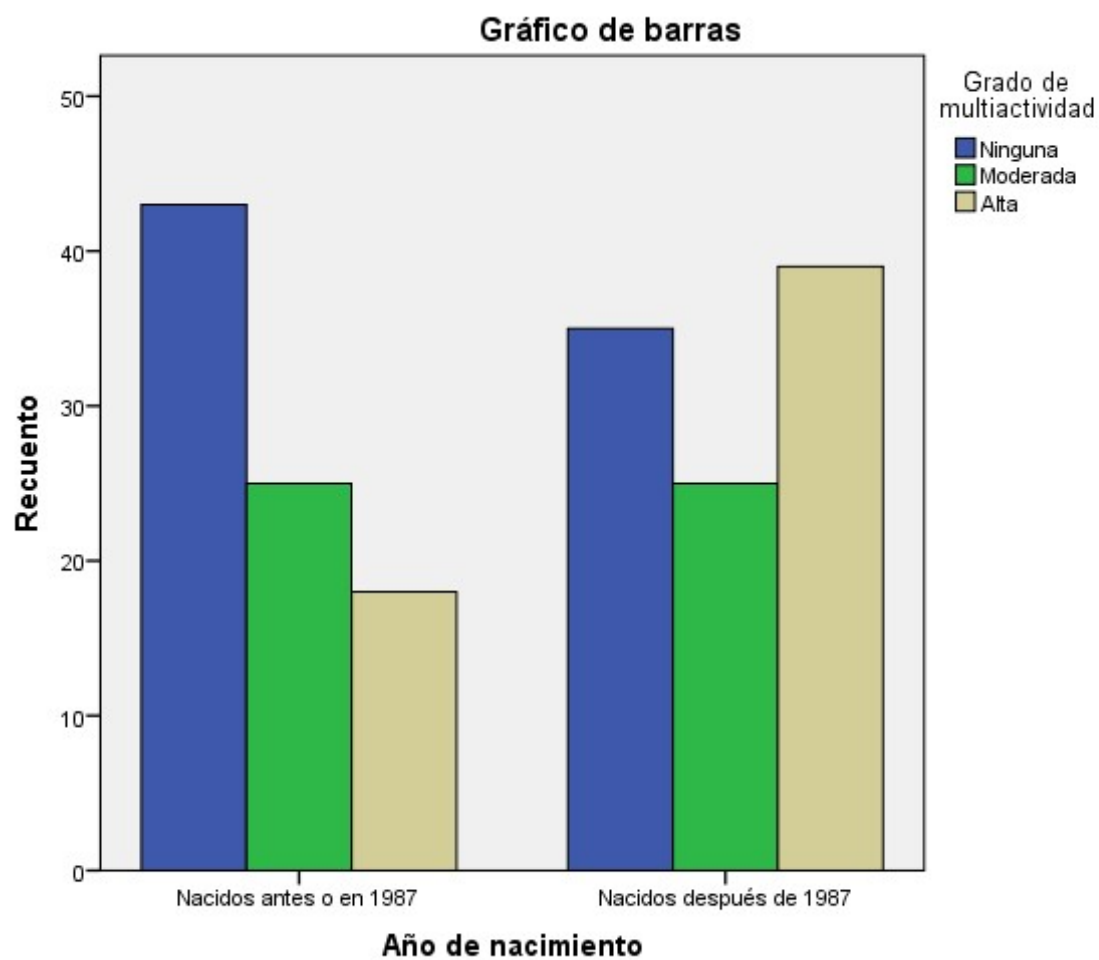


Tabla 7.9.*Año de nacimiento vs. Grado de multiactividad.*

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	43	25	18	86
		Recuento esperado	36,3	23,2	26,5	86,0
		Residuo estandarizado	1,1	,4	-1,7	
	Nacidos después de 1987	Recuento	35	25	39	99
		Recuento esperado	41,7	26,8	30,5	99,0
		Residuo estandarizado	-1,0	-,3	1,5	
Total		Recuento	78	50	57	185
		Recuento esperado	78,0	50,0	57,0	185,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,682 ^a	2	,021
Razón de verosimilitud	7,830	2	,020
Asociación lineal por lineal	7,000	1	,008
N de casos válidos	185		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 23,24.

Figura 7.13.

Año de nacimiento vs. Duración del principal empleo actual.

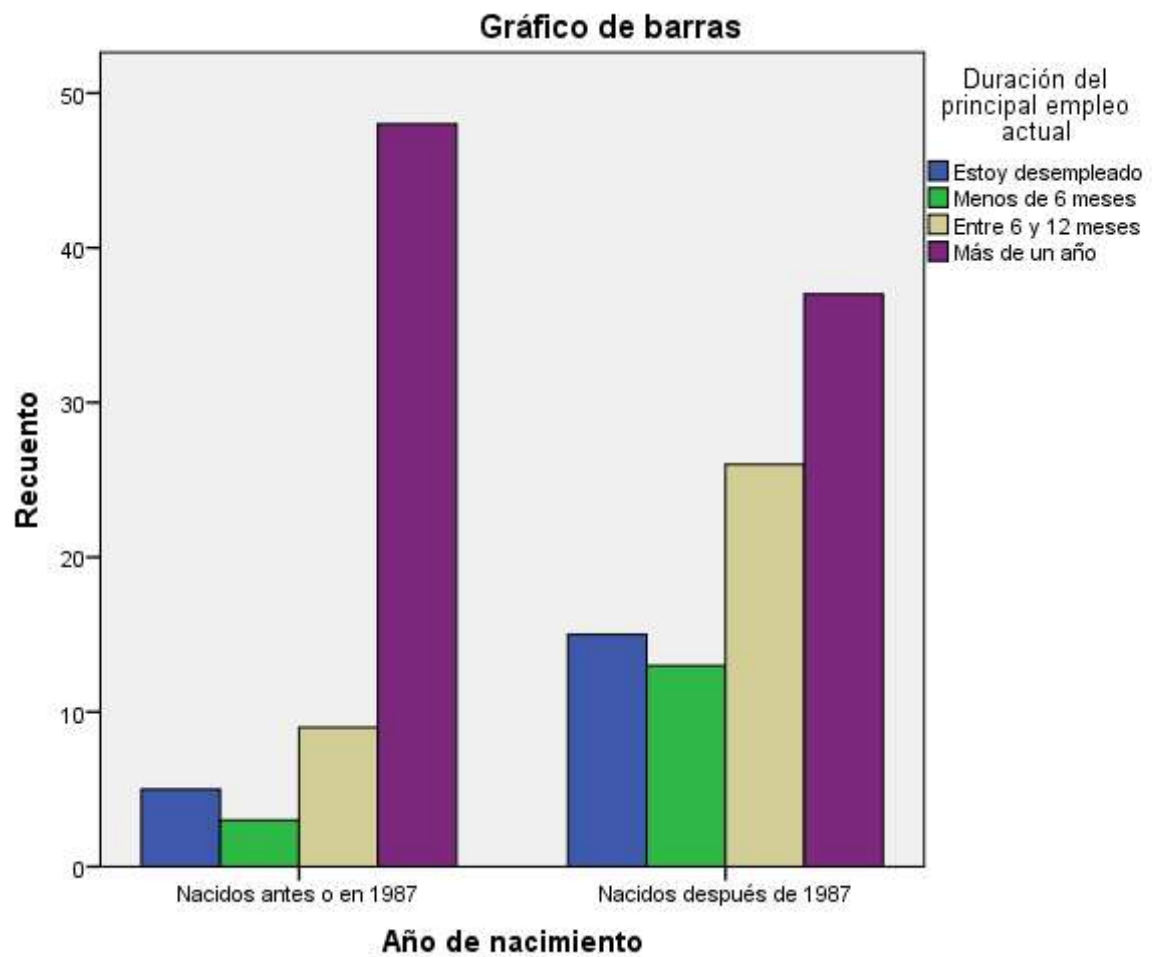


Tabla 7.10.*Año de nacimiento vs. Duración del principal empleo actual.*

Tabla cruzada						
			Duración del principal empleo actual			
			Estoy desempleado	Menos de 6 meses	Entre 6 y 12 meses	Más de un año
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	5	3	9	48
		Recuento esperado	8,3	6,7	14,6	35,4
		Residuo estandarizado	-1,2	-1,4	-1,5	2,1
	Nacidos después de 1987	Recuento	15	13	26	37
		Recuento esperado	11,7	9,3	20,4	49,6
		Residuo estandarizado	1,0	1,2	1,2	-1,8
	Total		Recuento	20	16	35
			Recuento esperado	20,0	16,0	35,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,072 ^a	3	,001
Razón de verosimilitud	17,662	3	,001
Asociación lineal por lineal	12,225	1	,000
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,67.

Tabla 7.11.*Año de nacimiento vs Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.*

Tabla cruzada							
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesional)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	7	19	31	8	65
		Recuento esperado	14,1	20,5	21,8	8,6	65,0
		Residuo estandarizado	-1,9	-,3	2,0	-,2	
	Nacidos después de 1987	Recuento	26	29	20	12	87
		Recuento esperado	18,9	27,5	29,2	11,4	87,0
		Residuo estandarizado	1,6	,3	-1,7	,2	
Total		Recuento	33	48	51	20	152
		Recuento esperado	33,0	48,0	51,0	20,0	152,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,289 ^a	3	,004
Razón de verosimilitud	13,742	3	,003
Asociación lineal por lineal	6,608	1	,010
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,55.

Figura 7.14.

Año de nacimiento vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.

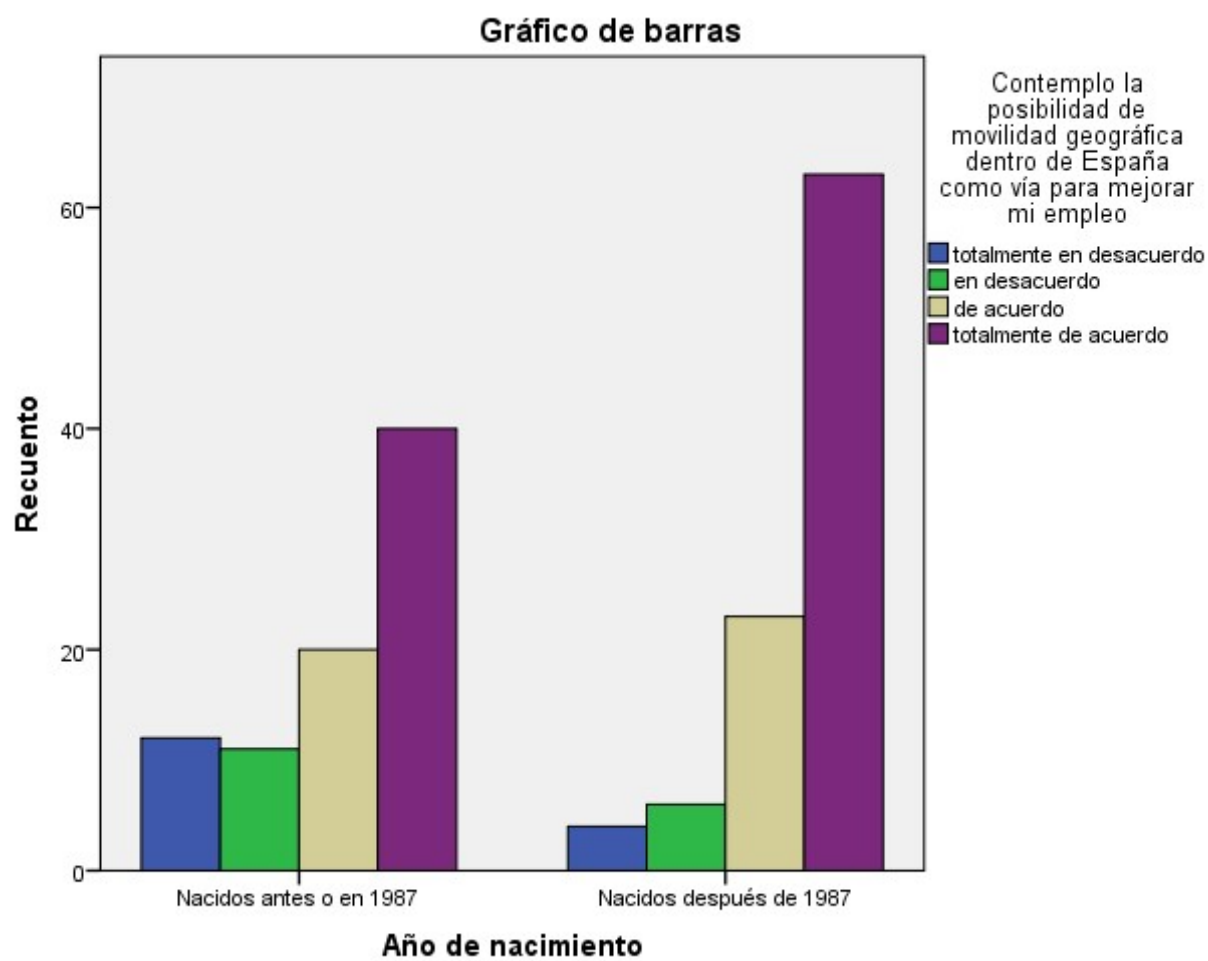


Tabla 7.12.

Año de nacimiento vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	12	11	20	40	83
		Recuento esperado	7,4	7,9	19,9	47,8	83,0
		Residuo estandarizado	1,7	1,1	,0	-1,1	
	Nacidos después de 1987	Recuento	4	6	23	63	96
		Recuento esperado	8,6	9,1	23,1	55,2	96,0
		Residuo estandarizado	-1,6	-1,0	,0	1,0	
Total		Recuento	16	17	43	103	179
		Recuento esperado	16,0	17,0	43,0	103,0	179,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,924 ^a	3	,019
Razón de verosimilitud	10,123	3	,018
Asociación lineal por lineal	9,844	1	,002
N de casos válidos	179		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,42.

Figura 7.15.

Año de nacimiento vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.

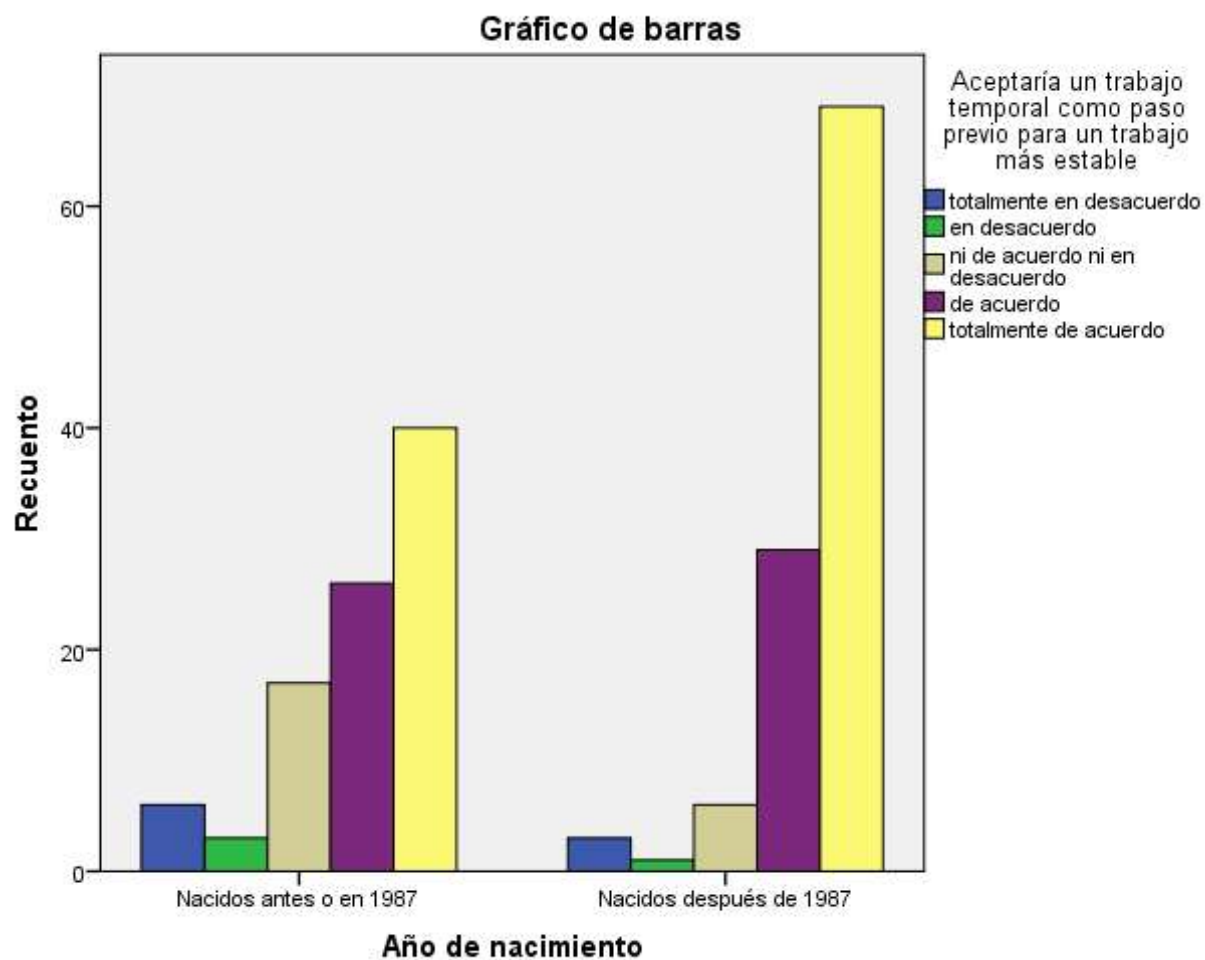


Tabla 7.13.

Año de nacimiento vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.

Tabla cruzada								
			Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable					Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	6	3	17	26	40	92
		Recuento esperado	4,1	1,8	10,6	25,3	50,1	92,0
		Residuo estandarizado	,9	,9	2,0	,1	-1,4	
	Nacidos después de 1987	Recuento	3	1	6	29	69	108
		Recuento esperado	4,9	2,2	12,4	29,7	58,9	108,0
		Residuo estandarizado	-8	-8	-1,8	-,1	1,3	
Total		Recuento	9	4	23	55	109	200
		Recuento esperado	9,0	4,0	23,0	55,0	109,0	200,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,949 ^a	4	,007
Razón de verosimilitud	14,240	4	,007
Asociación lineal por lineal	11,095	1	,001
N de casos válidos	200		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,84.

Figura 7.16

Año de nacimiento vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

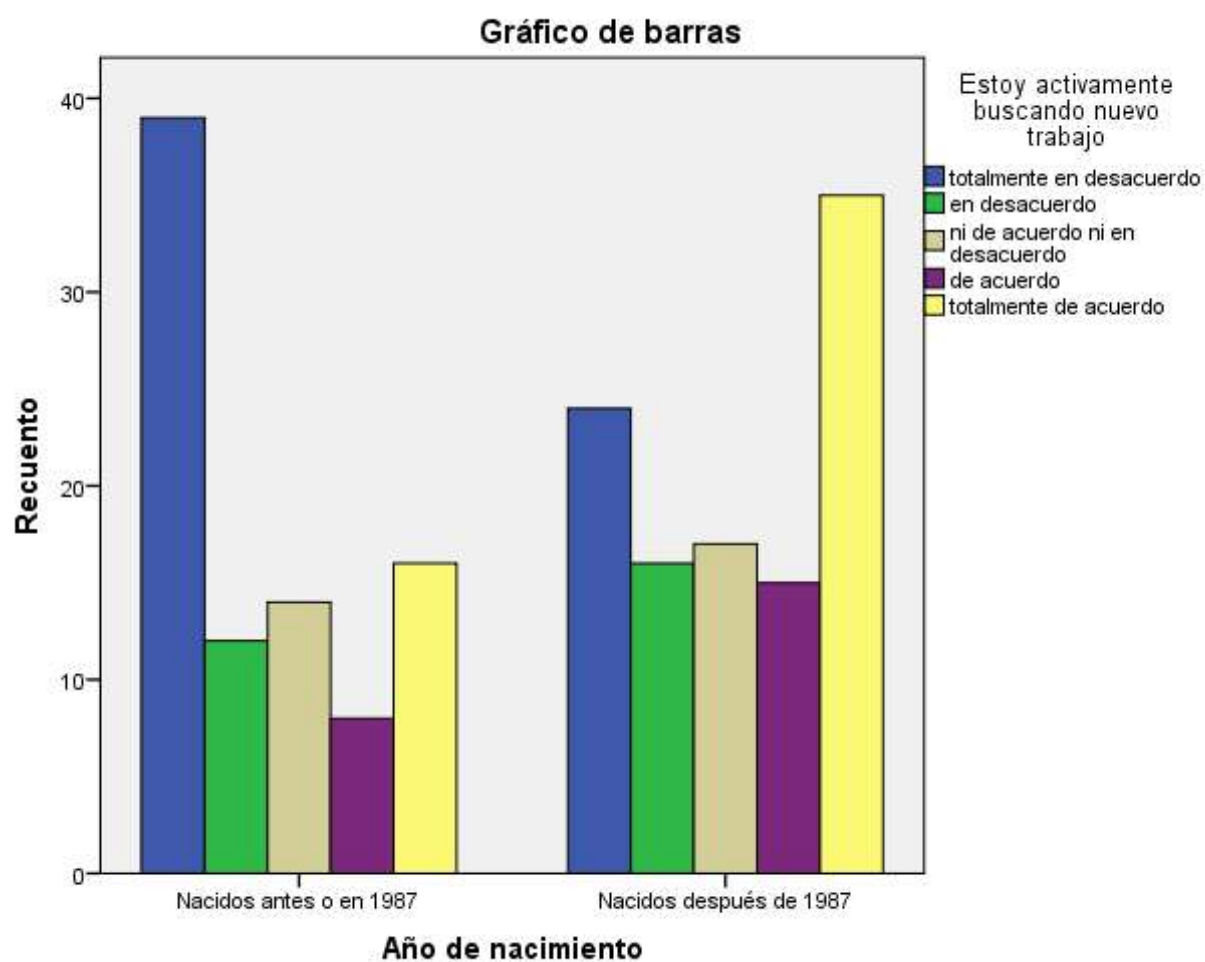


Tabla 7.14.*Año de nacimiento vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Tabla cruzada								
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo					Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	39	12	14	8	16	89
		Recuento esperado	28,6	12,7	14,1	10,4	23,2	89,0
		Residuo estandarizado	1,9	-,2	,0	-,8	-1,5	
	Nacidos después de 1987	Recuento	24	16	17	15	35	107
		Recuento esperado	34,4	15,3	16,9	12,6	27,8	107,0
		Residuo estandarizado	-1,8	,2	,0	,7	1,4	
Total		Recuento	63	28	31	23	51	196
		Recuento esperado	63,0	28,0	31,0	23,0	51,0	196,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,091 ^a	4	,017
Razón de verosimilitud	12,231	4	,016
Asociación lineal por lineal	10,830	1	,001
N de casos válidos	196		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,44.

Figura 7.17.

Año de nacimiento vs. Practica otros estilos.

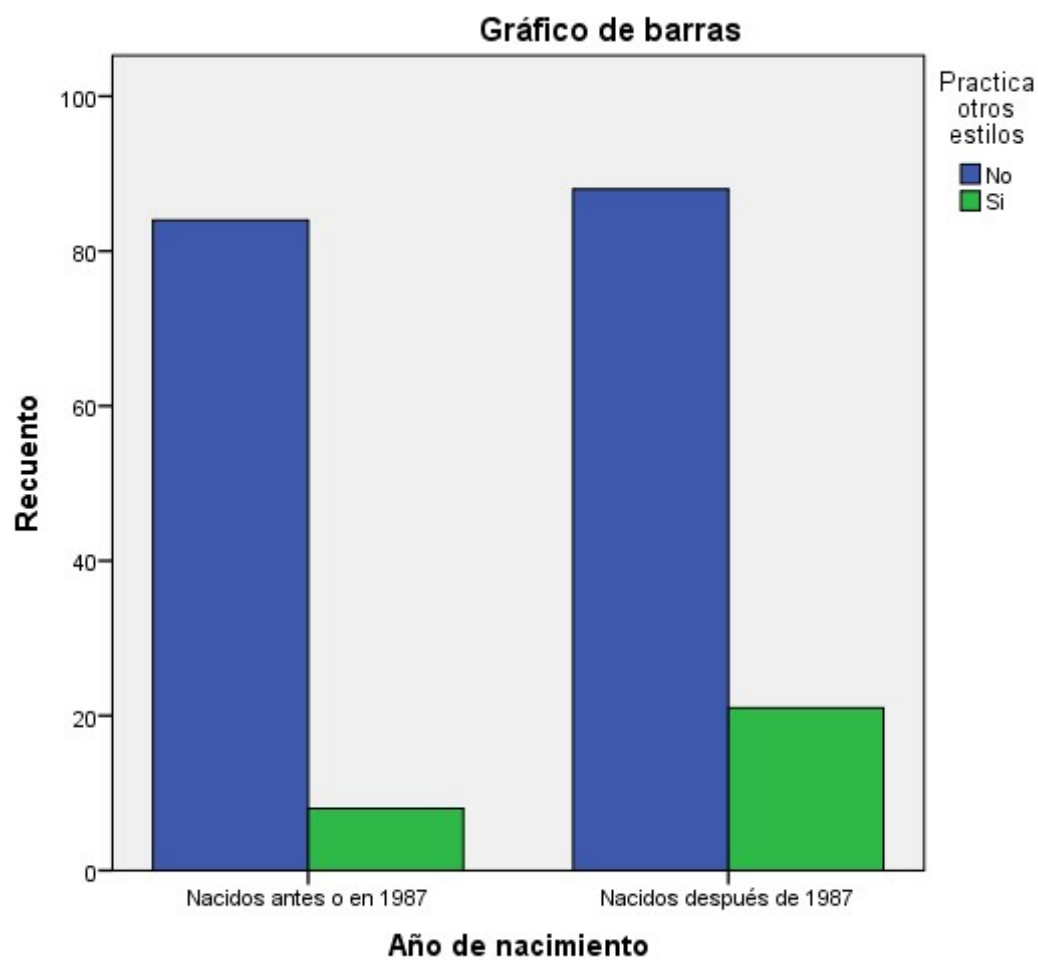


Tabla 7.15.*Año de nacimiento vs. Practica otros estilos.*

Tabla cruzada					
			Practica otros estilos		Total
			No	Si	
Año de nacimiento	Nacidos antes o en 1987	Recuento	84	8	92
		Recuento esperado	78,7	13,3	92,0
		Residuo estandarizado	,6	-1,4	
	Nacidos después de 1987	Recuento	88	21	109
		Recuento esperado	93,3	15,7	109,0
		Residuo estandarizado	-,5	1,3	
Total		Recuento	172	29	201
		Recuento esperado	172,0	29,0	201,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,515 ^a	1	,034		
Corrección de continuidad ^b	3,700	1	,054		
Razón de verosimilitud	4,694	1	,030		
Prueba exacta de Fisher				,043	,026
Asociación lineal por lineal	4,493	1	,034		
N de casos válidos	201				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,27.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					

Figura 7.18.
Sexo vs. Instrumento.

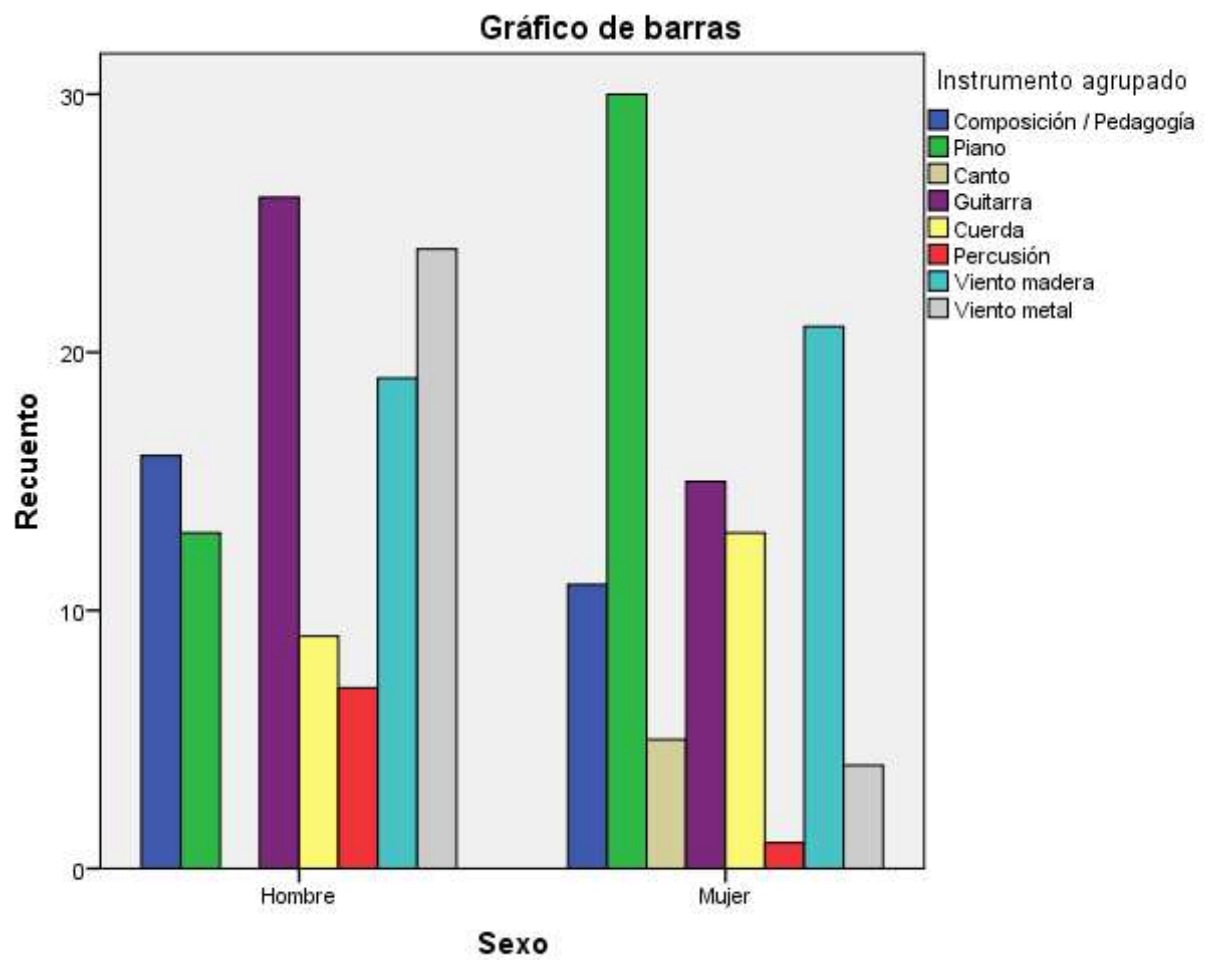


Tabla 7.16.

Sexo vs. Instrumento.

Tabla cruzada											
			Instrumento agrupado								Total
			Composició n / Pedagogía	Piano	Canto	Guitarra	Cuerda	Percusión	Viento madera	Viento metal	
Sexo	Hombre	Recuento	16	13	0	26	9	7	19	24	114
		Recuento esperado	14,4	22,9	2,7	21,8	11,7	4,3	21,3	14,9	114,0
		Residuo estandarizado	,4	-2,1	-1,6	,9	-,8	1,3	-,5	2,4	
	Mujer	Recuento	11	30	5	15	13	1	21	4	100
		Recuento esperado	12,6	20,1	2,3	19,2	10,3	3,7	18,7	13,1	100,0
		Residuo estandarizado	-,5	2,2	1,7	-1,0	,8	-1,4	,5	-2,5	
Total		Recuento	27	43	5	41	22	8	40	28	214
		Recuento esperado	27,0	43,0	5,0	41,0	22,0	8,0	40,0	28,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,443 ^a	7	,000
Razón de verosimilitud	38,585	7	,000
Asociación lineal por lineal	8,014	1	,005
N de casos válidos	214		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,34.

Figura 7.19.
Sexo vs. Faltan asignaturas ergonomía/ psicología.

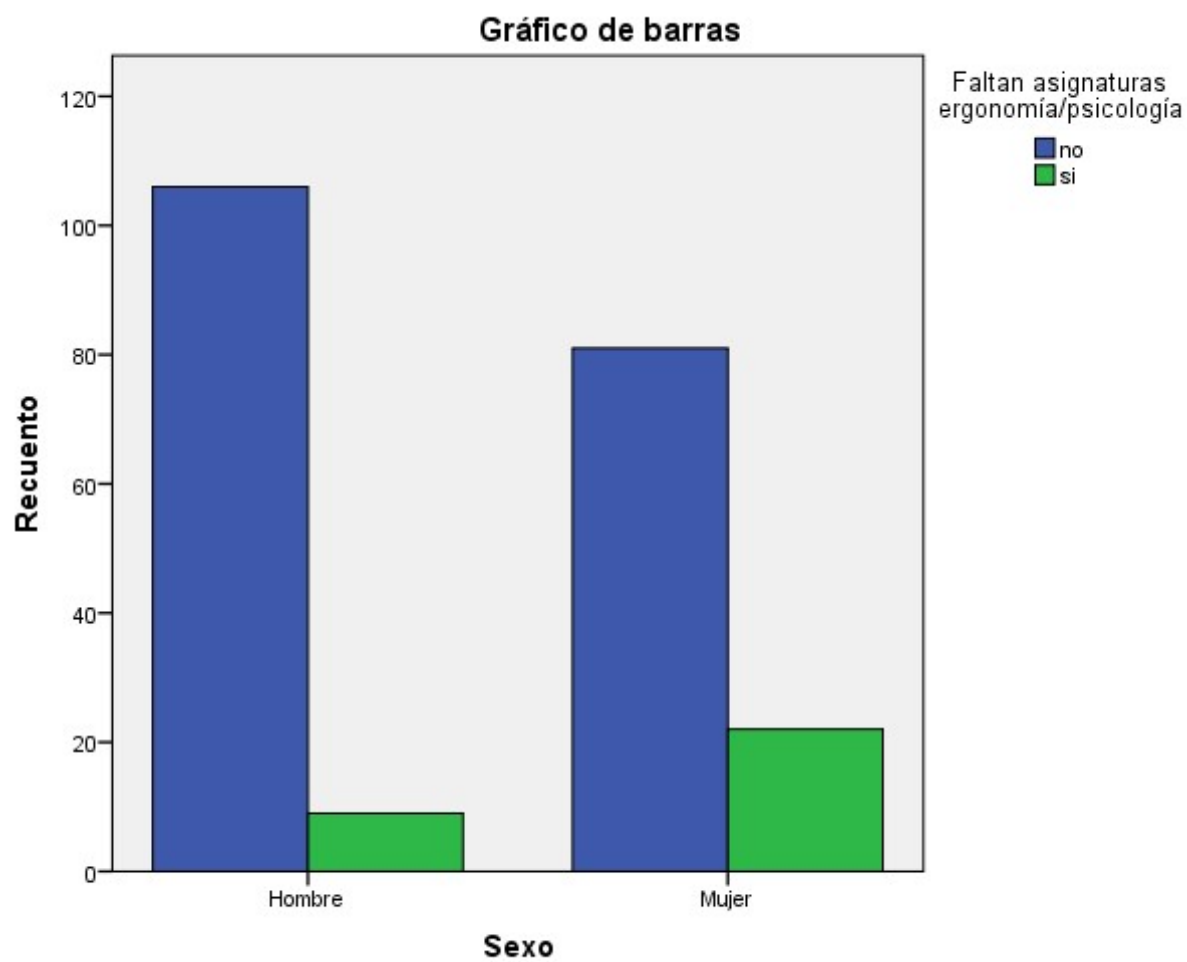


Tabla 7.17.
Sexo vs. Faltan asignaturas ergonomía/psicología.

Tabla cruzada					
			Faltan asignaturas ergonomía/psicología		Total
			no	si	
Sexo	Hombre	Recuento	106	9	115
		Recuento esperado	98,6	16,4	115,0
		Residuo estandarizado	,7	-1,8	
	Mujer	Recuento	81	22	103
		Recuento esperado	88,4	14,6	103,0
		Residuo estandarizado	-,8	1,9	
Total		Recuento	187	31	218
		Recuento esperado	187,0	31,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,158 ^a	1	,004		
Corrección de continuidad ^b	7,086	1	,008		
Razón de verosimilitud	8,315	1	,004		
Prueba exacta de Fisher				,006	,004
Asociación lineal por lineal	8,121	1	,004		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,65.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.20.
Sexo vs. Nivel de inglés.

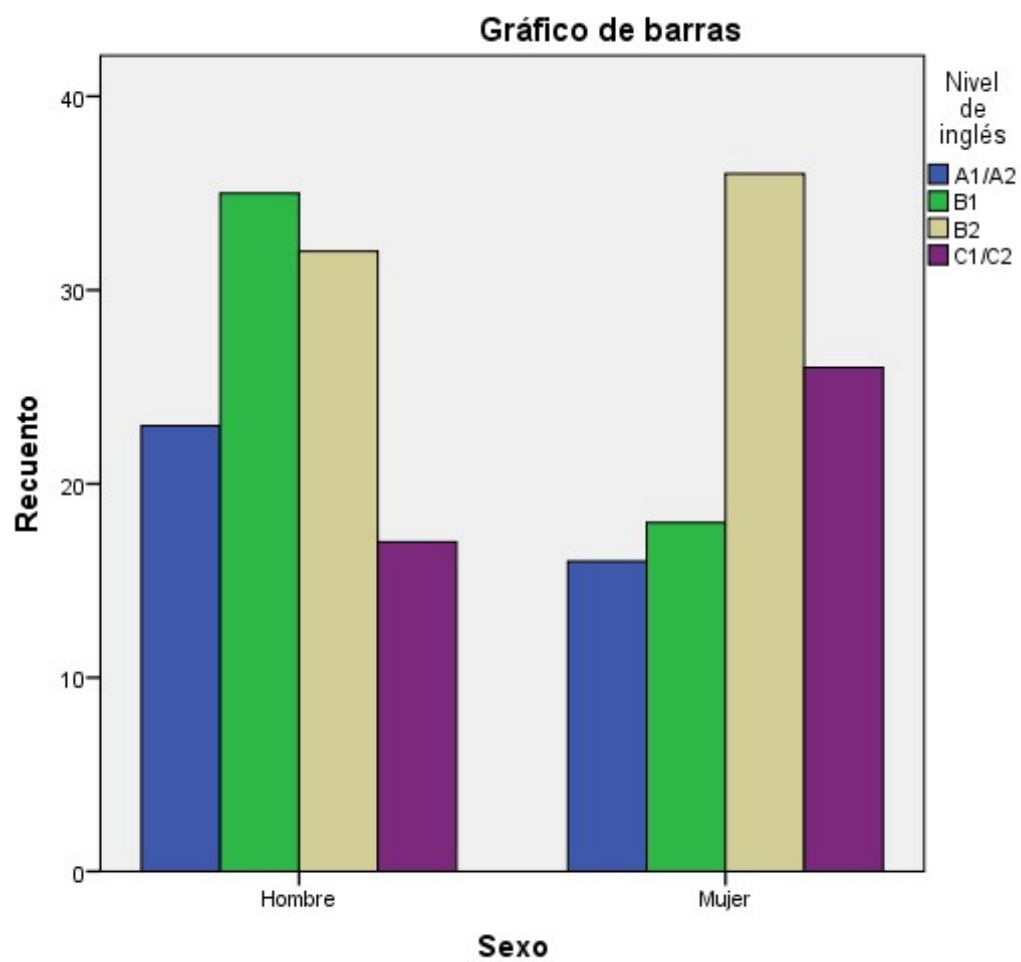


Tabla 7.18.*Sexo vs. Nivel de inglés.*

Tabla cruzada							
			Nivel de inglés				Total
			A1/A2	B1	B2	C1/C2	
Sexo	Hombre	Recuento	23	35	32	17	107
		Recuento esperado	20,6	27,9	35,8	22,7	107,0
		Residuo estandarizado	,5	1,3	-,6	-1,2	
	Mujer	Recuento	16	18	36	26	96
		Recuento esperado	18,4	25,1	32,2	20,3	96,0
		Residuo estandarizado	-,6	-1,4	,7	1,3	
Total		Recuento	39	53	68	43	203
		Recuento esperado	39,0	53,0	68,0	43,0	203,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,256 ^a	3	,041
Razón de verosimilitud	8,350	3	,039
Asociación lineal por lineal	5,793	1	,016
N de casos válidos	203		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,44.

Figura 7.21.

Sexo vs. Estudio de postgrado: seminarios.

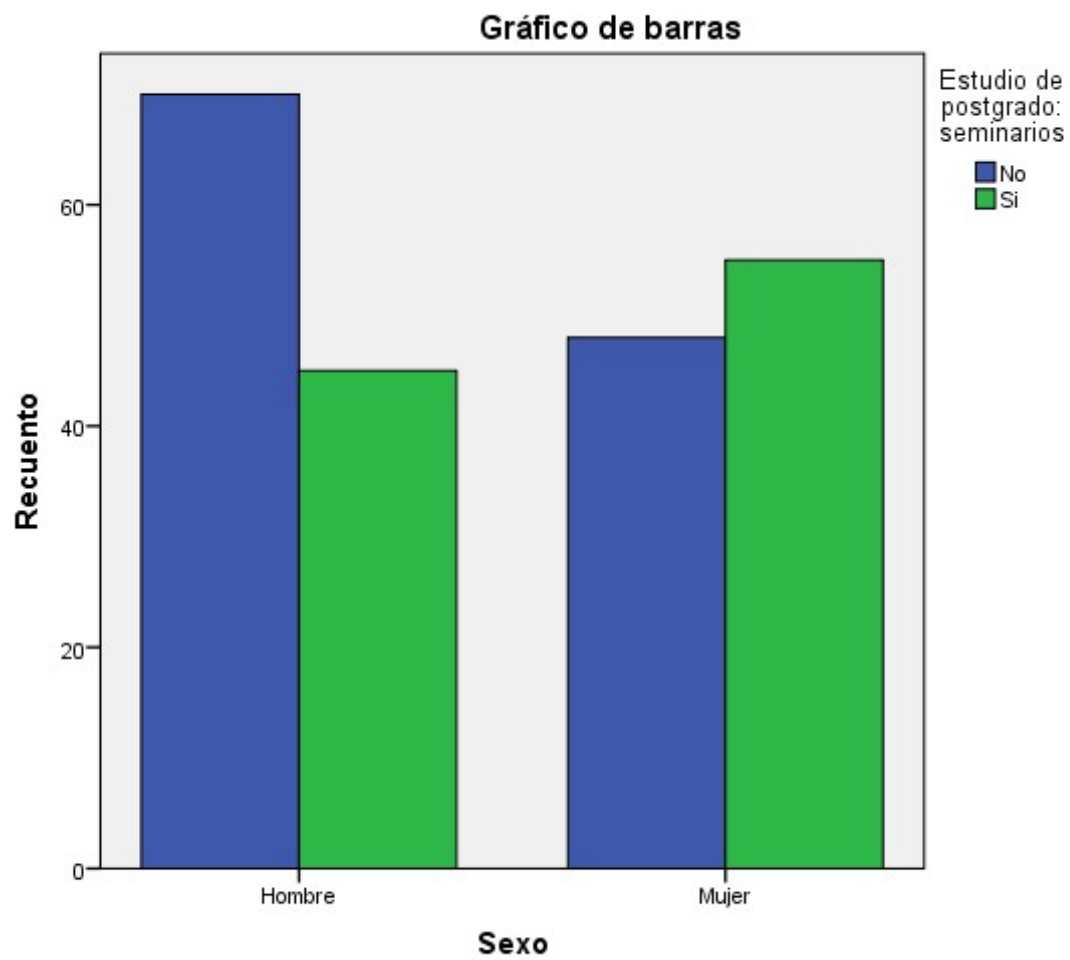


Tabla 7.19.*Sexo vs. Estudio de postgrado: seminarios.*

Tabla cruzada					
			Estudio de postgrado: seminarios		Total
			No	Si	
Sexo	Hombre	Recuento	70	45	115
		Recuento esperado	62,2	52,8	115,0
		Residuo estandarizado	1,0	-1,1	
	Mujer	Recuento	48	55	103
		Recuento esperado	55,8	47,2	103,0
		Residuo estandarizado	-1,0	1,1	
Total		Recuento	118	100	218
		Recuento esperado	118,0	100,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,455 ^a	1	,035		
Corrección de continuidad ^b	3,899	1	,048		
Razón de verosimilitud	4,467	1	,035		
Prueba exacta de Fisher				,041	,024
Asociación lineal por lineal	4,434	1	,035		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 47,25.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.22.
Sexo vs. Estudio de postgrado: idiomas.

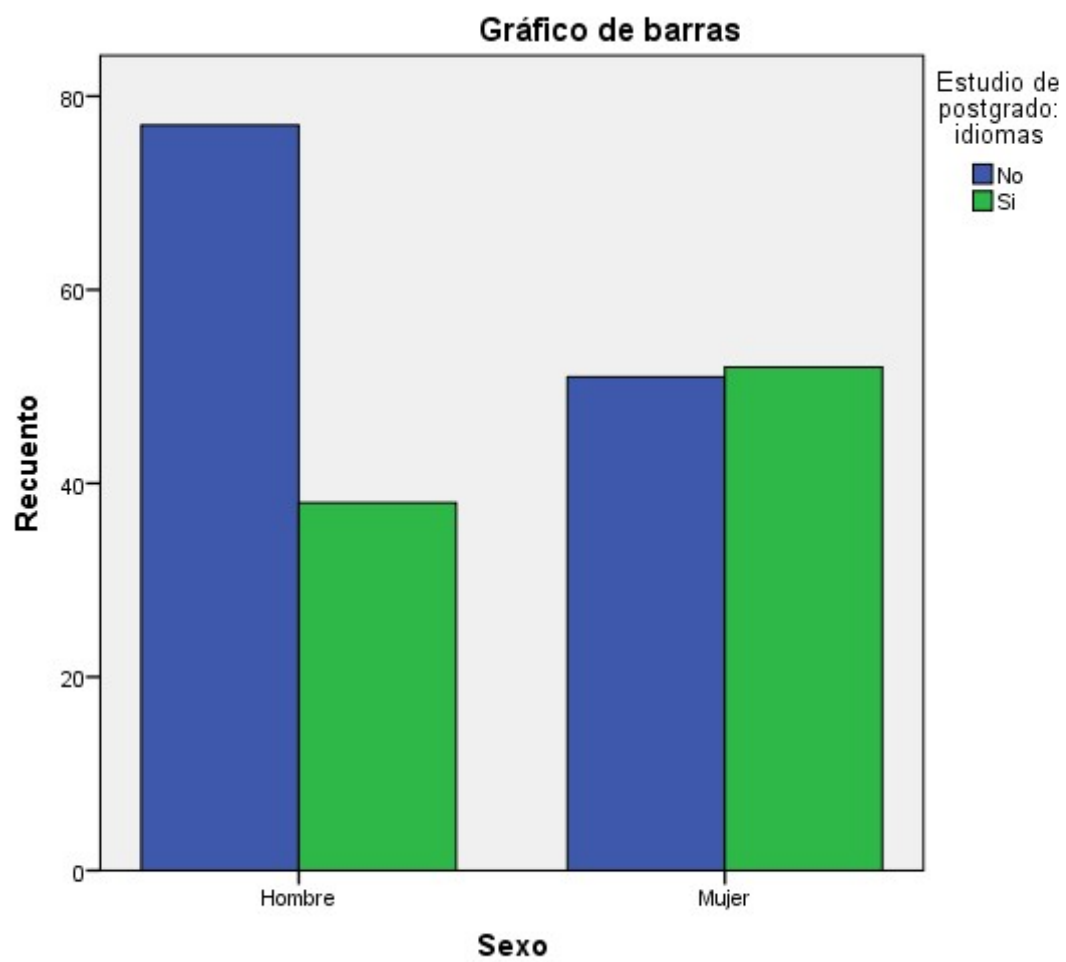


Tabla 7.20.*Sexo vs. Estudio de postgrado: idiomas.*

Tabla cruzada					
			Estudio de postgrado: idiomas		Total
			No	Si	
Sexo	Hombre	Recuento	77	38	115
		Recuento esperado	67,5	47,5	115,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,4	
	Mujer	Recuento	51	52	103
		Recuento esperado	60,5	42,5	103,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,5	
Total		Recuento	128	90	218
		Recuento esperado	128,0	90,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,819 ^a	1	,009		
Corrección de continuidad ^b	6,119	1	,013		
Razón de verosimilitud	6,844	1	,009		
Prueba exacta de Fisher				,013	,007
Asociación lineal por lineal	6,788	1	,009		
N de casos válidos	218				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 42,52.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					

Figura 7.23.

Sexo vs. Razones postgrado: para conseguir mayor especialización.

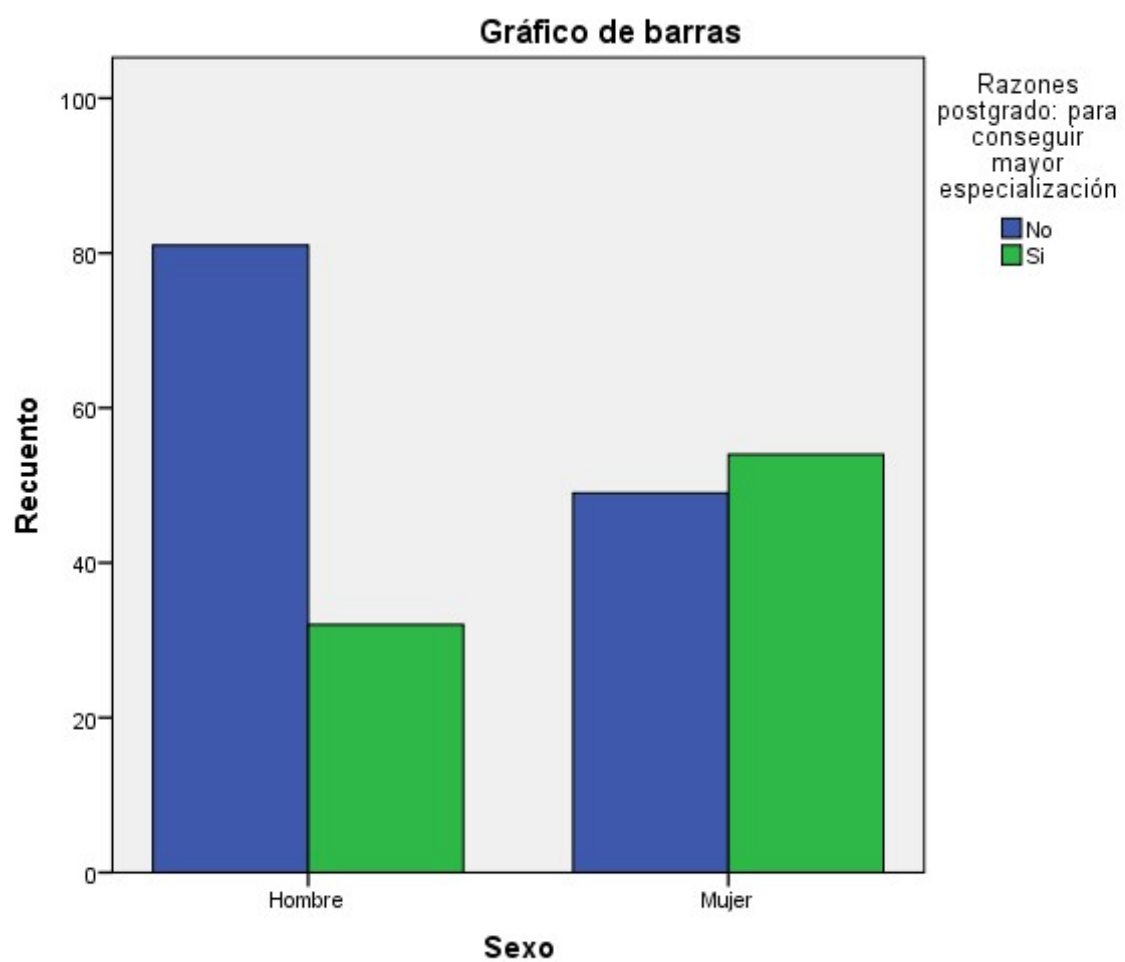


Tabla 7.21.*Sexo vs. Razones postgrado: para conseguir mayor especialización.*

Tabla cruzada					
			Razones postgrado: para conseguir mayor especialización		Total
			No	Si	
Sexo	Hombre	Recuento	81	32	113
		Recuento esperado	68,0	45,0	113,0
		Residuo estandarizado	1,6	-1,9	
	Mujer	Recuento	49	54	103
		Recuento esperado	62,0	41,0	103,0
		Residuo estandarizado	-1,6	2,0	
Total		Recuento	130	86	216
		Recuento esperado	130,0	86,0	216,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,070 ^a	1	,000		
Corrección de continuidad ^b	12,083	1	,001		
Razón de verosimilitud	13,186	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	13,009	1	,000		
N de casos válidos	216				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 41,01.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Tabla 7.22.

Sexo vs. Participación en conciertos.

Tabla cruzada							
			Participación en conciertos				Total
			No	De 1 a 5 conciertos al año	De 5 a 10 conciertos al año	Más de 10 conciertos al año	
Sexo	Hombre	Recuento	15	19	12	47	93
		Recuento esperado	13,4	26,7	16,6	36,3	93,0
		Residuo estandarizado	,4	-1,5	-1,1	1,8	
	Mujer	Recuento	10	31	19	21	81
		Recuento esperado	11,6	23,3	14,4	31,7	81,0
		Residuo estandarizado	-,5	1,6	1,2	-1,9	
Total		Recuento	25	50	31	68	174
		Recuento esperado	25,0	50,0	31,0	68,0	174,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,644 ^a	3	,002
Razón de verosimilitud	14,880	3	,002
Asociación lineal por lineal	4,297	1	,038
N de casos válidos	174		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,64.

Figura 7.24.

Sexo vs. ¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

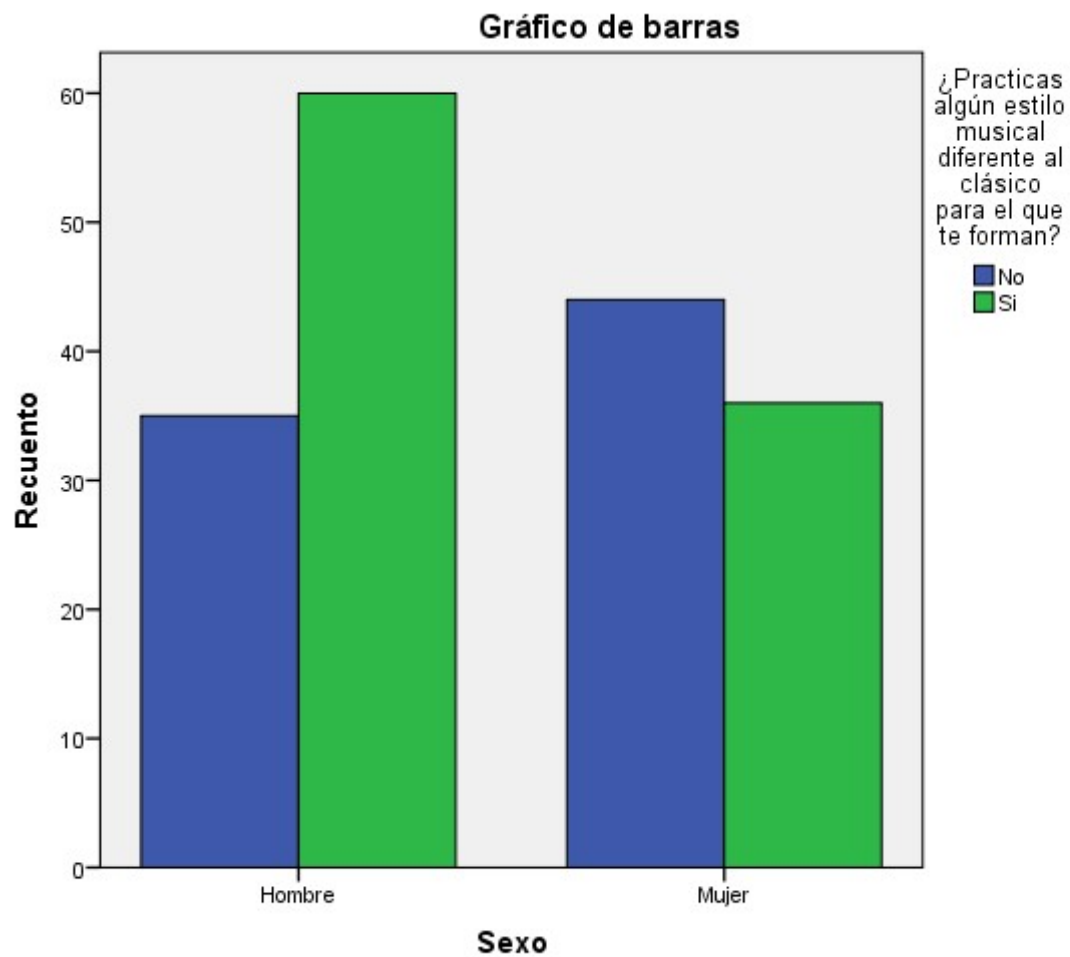


Tabla 7.23.

Sexo vs. ¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

Tabla cruzada					
			¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?		Total
			No	Si	
Sexo	Hombre	Recuento	35	60	95
		Recuento esperado	42,9	52,1	95,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,1	
	Mujer	Recuento	44	36	80
		Recuento esperado	36,1	43,9	80,0
		Residuo estandarizado	1,3	-1,2	
Total		Recuento	79	96	175
		Recuento esperado	79,0	96,0	175,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,782 ^a	1	,016		
Corrección de continuidad ^b	5,072	1	,024		
Razón de verosimilitud	5,804	1	,016		
Prueba exacta de Fisher				,022	,012
Asociación lineal por lineal	5,749	1	,016		
N de casos válidos	175				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 36,11.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.25.
Sexo vs. Jazz.

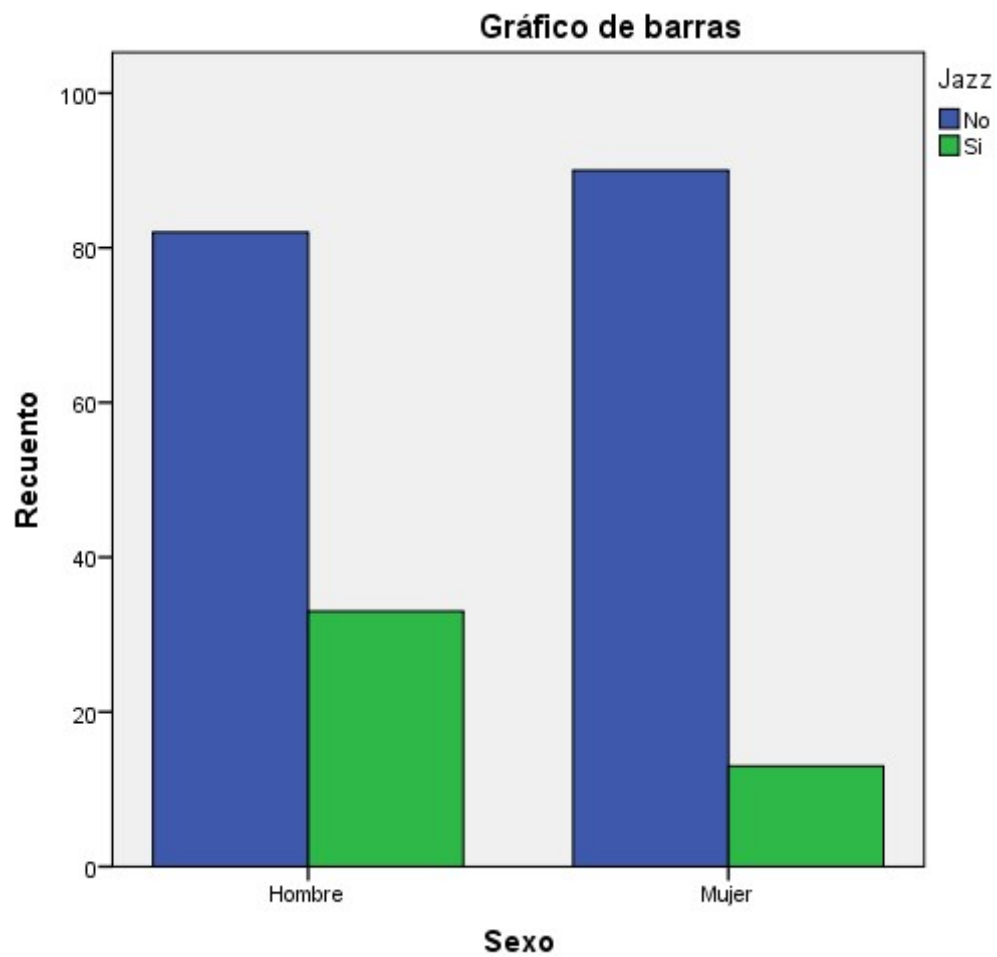


Tabla 7.24.
Sexo vs. Jazz.

Tabla cruzada					
			Jazz		Total
			No	Si	
Sexo	Hombre	Recuento	82	33	115
		Recuento esperado	90,7	24,3	115,0
		Residuo estandarizado	-,9	1,8	
	Mujer	Recuento	90	13	103
		Recuento esperado	81,3	21,7	103,0
		Residuo estandarizado	1,0	-1,9	
Total		Recuento	172	46	218
		Recuento esperado	172,0	46,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,433 ^a	1	,004		
Corrección de continuidad ^b	7,495	1	,006		
Razón de verosimilitud	8,704	1	,003		
Prueba exacta de Fisher				,005	,003
Asociación lineal por lineal	8,394	1	,004		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 21,73.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.26.

Sexo vs. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

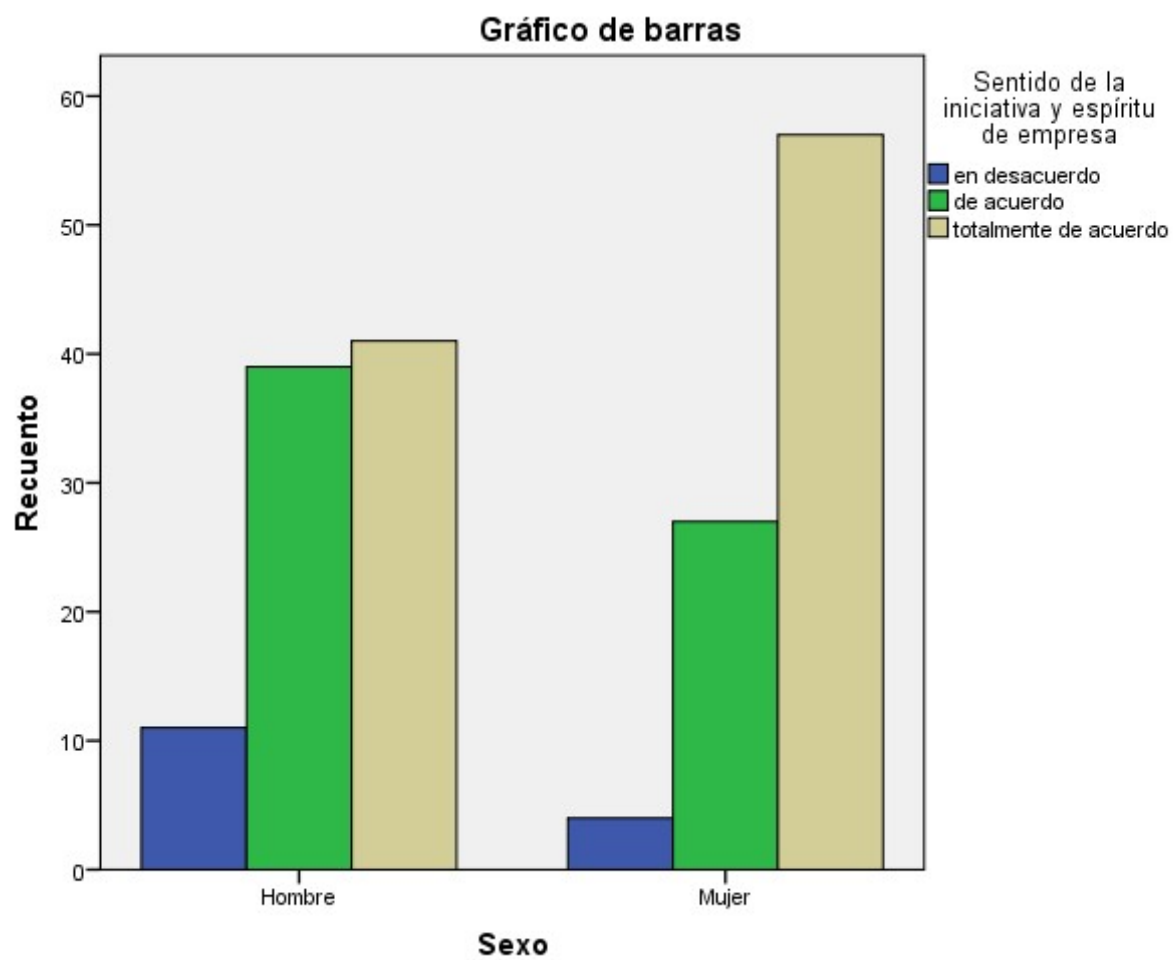


Tabla 7.25.*Sexo vs. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.*

Tabla cruzada						
			Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa			Total
			en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Sexo	Hombre	Recuento	11	39	41	91
		Recuento esperado	7,6	33,6	49,8	91,0
		Residuo estandarizado	1,2	,9	-1,2	
	Mujer	Recuento	4	27	57	88
		Recuento esperado	7,4	32,4	48,2	88,0
		Residuo estandarizado	-1,2	-1,0	1,3	
Total		Recuento	15	66	98	179
		Recuento esperado	15,0	66,0	98,0	179,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,013 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	8,165	2	,017
Asociación lineal por lineal	7,298	1	,007
N de casos válidos	179		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,37.

Figura 7.27.

Área de nacimiento vs. Área de residencia.

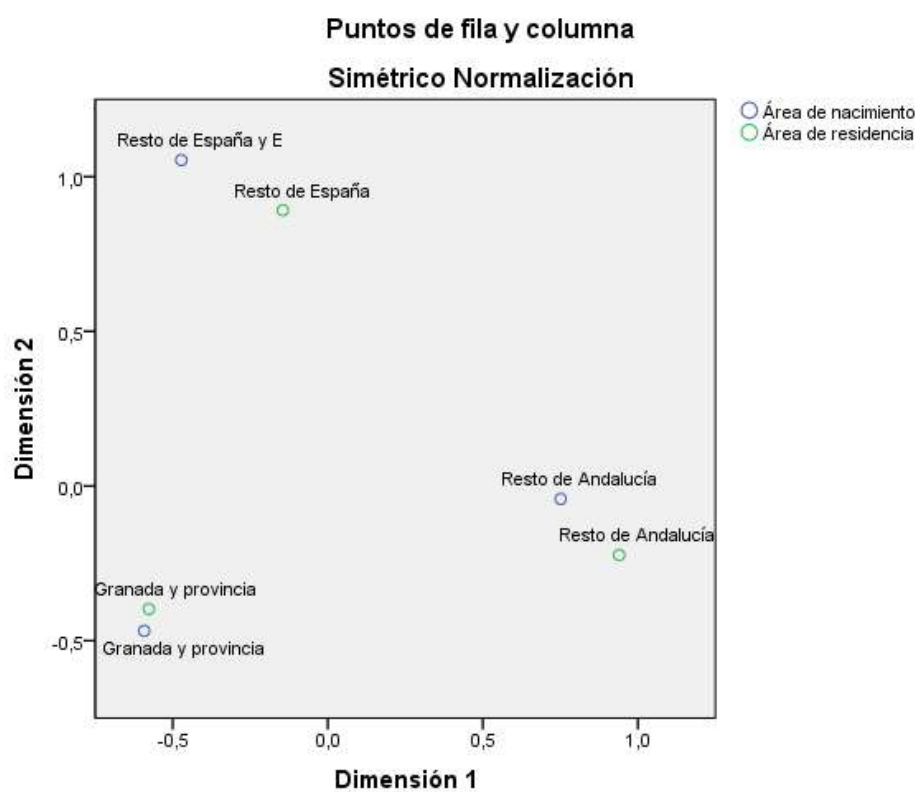
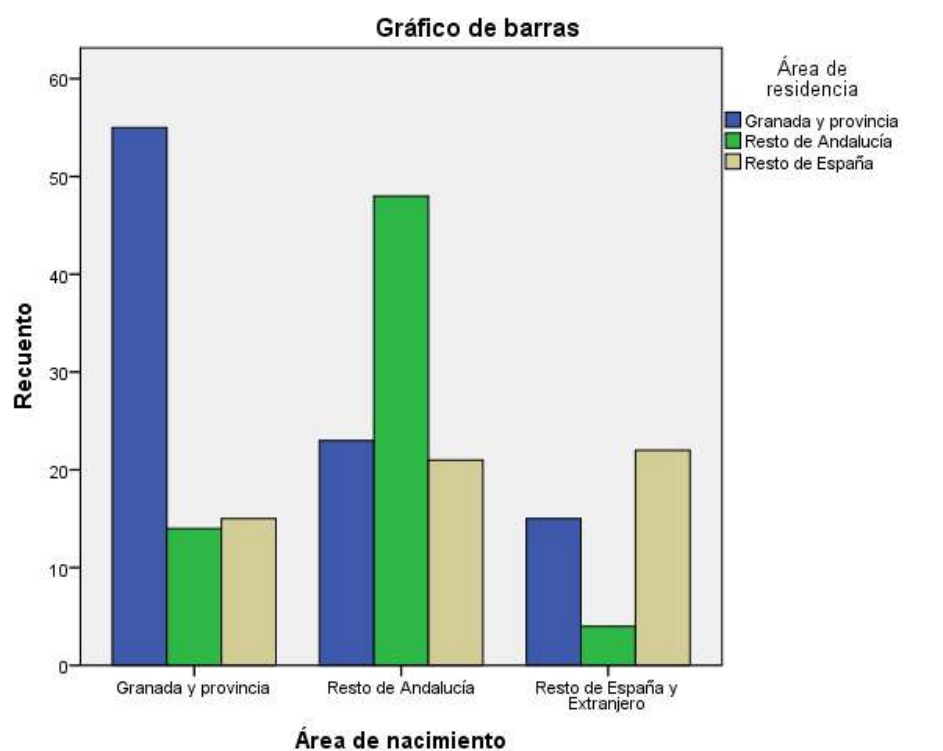


Tabla 7.26.*Área de nacimiento vs. Área de residencia.*

Tabla cruzada						
			Área de residencia			Total
			Granada y provincia	Resto de Andalucía	Resto de España	
Area de nacimiento	Granada y provincia	Recuento	55	14	15	84
		Recuento esperado	36,0	25,5	22,5	84,0
		Residuo estandarizado	3,2	-2,3	-1,6	
	Resto de Andalucía	Recuento	23	48	21	92
		Recuento esperado	39,4	28,0	24,6	92,0
		Residuo estandarizado	-2,6	3,8	-,7	
	Resto de España y Extranjero	Recuento	15	4	22	41
		Recuento esperado	17,6	12,5	11,0	41,0
		Residuo estandarizado	-,6	-2,4	3,3	
Total		Recuento	93	66	58	217
		Recuento esperado	93,0	66,0	58,0	217,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,666 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	54,884	4	,000
Asociación lineal por lineal	20,478	1	,000
N de casos válidos	217		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,96.

Figura 7.28.

Área de nacimiento vs. Vía de acceso al primer empleo.

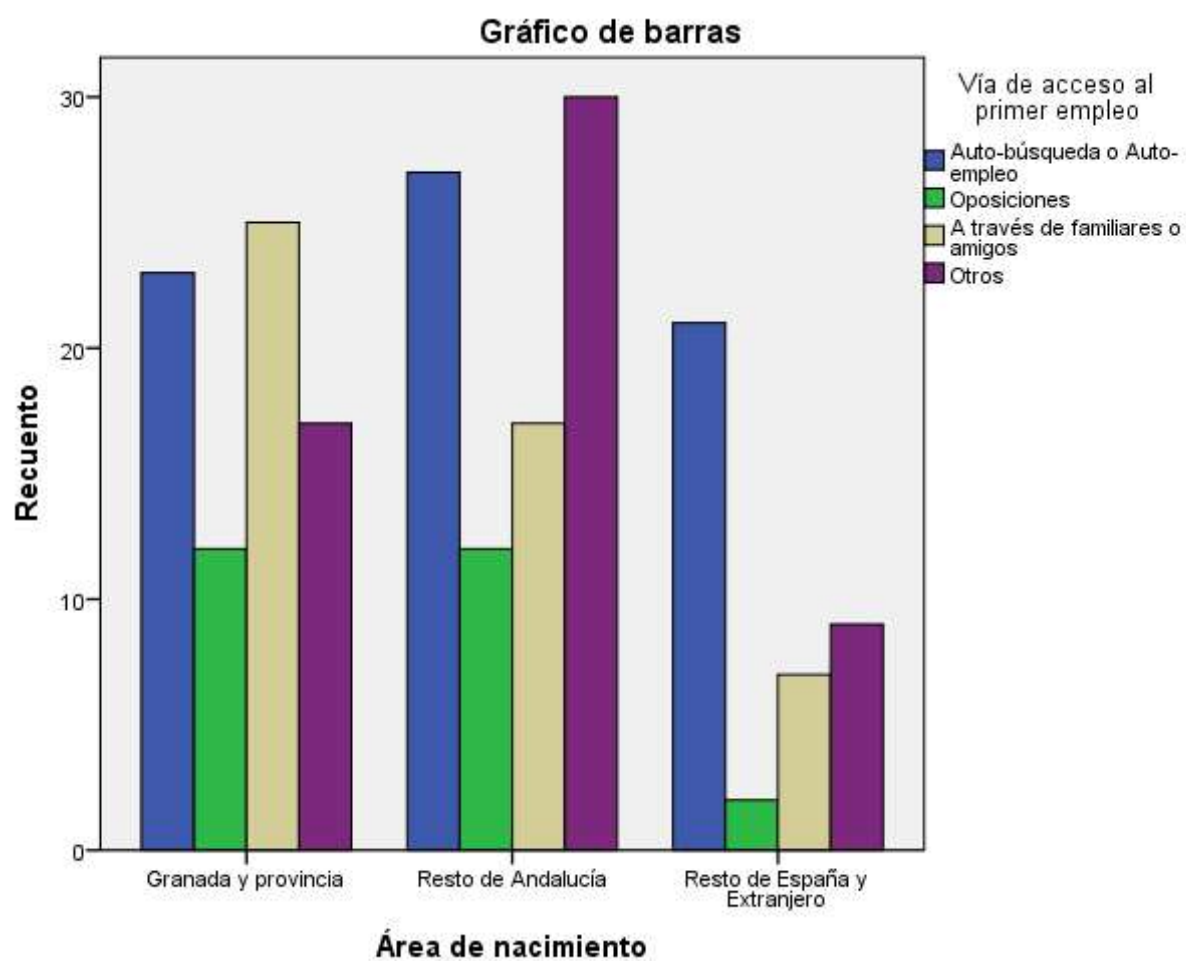


Tabla 7.27.*Área de nacimiento vs. Vía de acceso al primer empleo.*

Área de nacimiento vs. Vía de acceso al primer empleo.

Tabla cruzada

			Vía de acceso al primer empleo				Total
			Auto-búsqueda o Auto-empleo	Oposiciones	A través de familiares o amigos	Otros	
Área de nacimiento	Granada y provincia	Recuento	23	12	25	17	77
		Recuento esperado	27,1	9,9	18,7	21,3	77,0
		Residuo estandarizado	-,8	,7	1,5	-,9	
	Resto de Andalucía	Recuento	27	12	17	30	86
		Recuento esperado	30,2	11,1	20,9	23,8	86,0
		Residuo estandarizado	-,6	,3	-,8	1,3	
	Resto de España y Extranjero	Recuento	21	2	7	9	39
		Recuento esperado	13,7	5,0	9,5	10,8	39,0
		Residuo estandarizado	2,0	-1,3	-,8	-,6	
Total		Recuento	71	26	49	56	202
		Recuento esperado	71,0	26,0	49,0	56,0	202,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,443 ^a	6	,037
Razón de verosimilitud	13,322	6	,038
Asociación lineal por lineal	1,380	1	,240
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,02.

Figura 7.29.

Área de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.

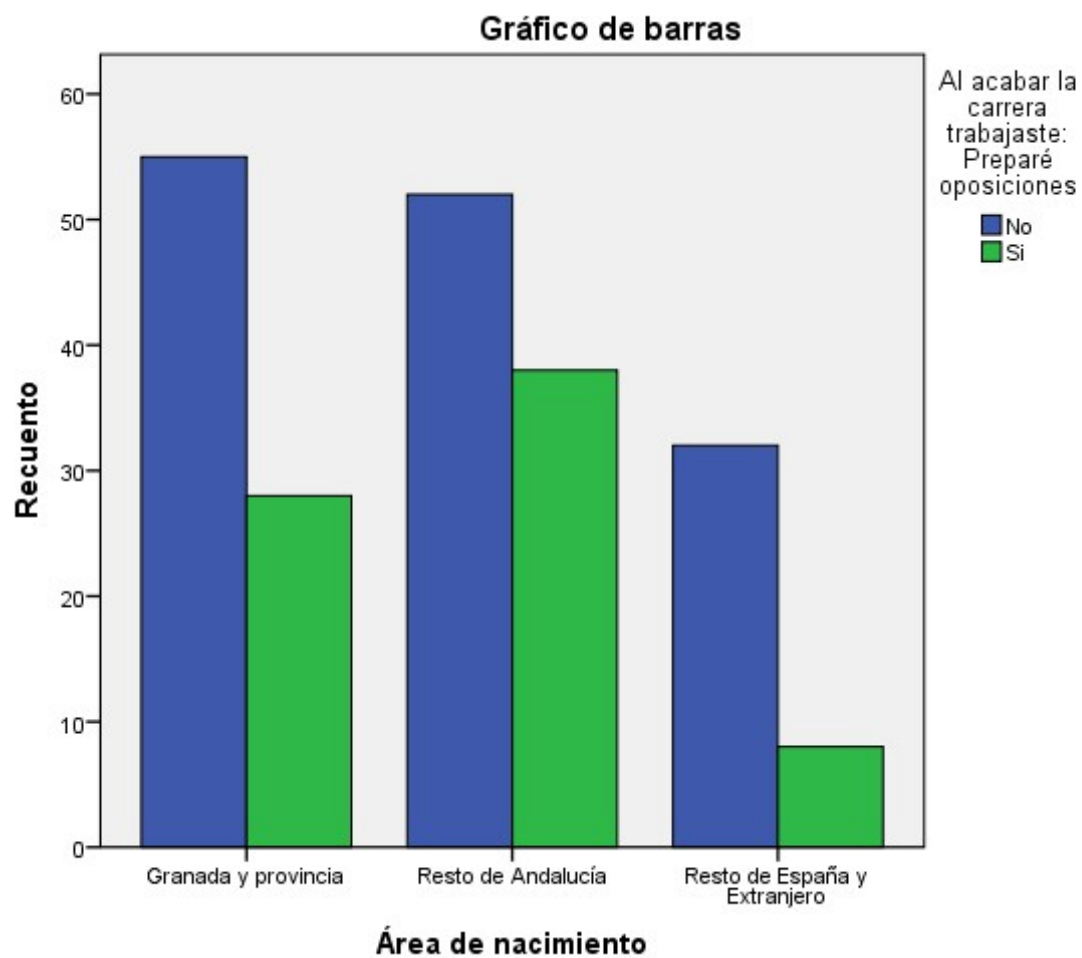


Tabla 7.28.*Área de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.*

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Preparé		Total
			No	Si	
Area de nacimiento	Granada y provincia	Recuento	55	28	83
		Recuento esperado	54,2	28,8	83,0
		Residuo estandarizado	,1	-,2	
	Resto de Andalucía	Recuento	52	38	90
		Recuento esperado	58,7	31,3	90,0
		Residuo estandarizado	-,9	1,2	
	Resto de España y Extranjero	Recuento	32	8	40
		Recuento esperado	26,1	13,9	40,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,6	
Total		Recuento	139	74	213
		Recuento esperado	139,0	74,0	213,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,093 ^a	2	,048
Razón de verosimilitud	6,396	2	,041
Asociación lineal por lineal	,984	1	,321
N de casos válidos	213		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,90.

Figura 7.30.
Área de residencia vs. Año graduación.

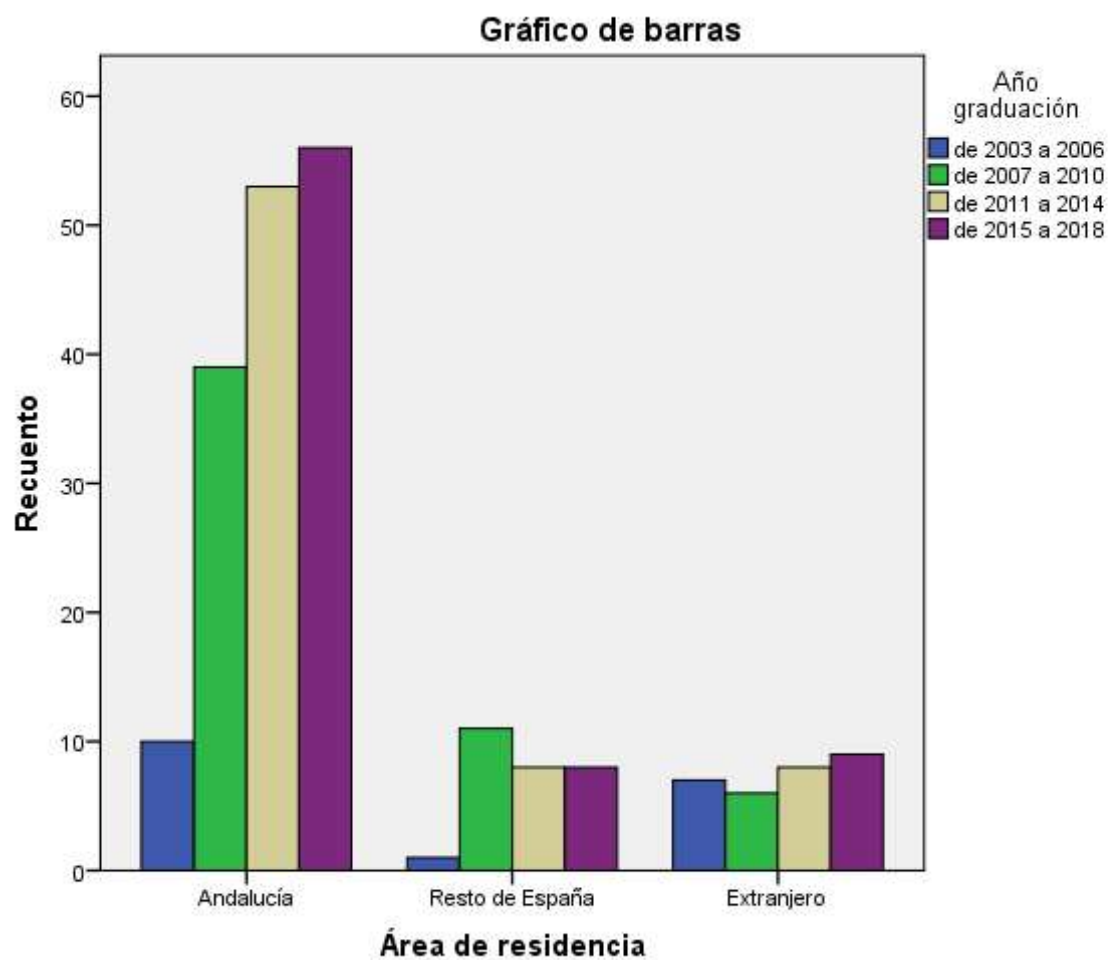


Tabla 7.29.*Área de residencia vs. Año graduación.*

en la de Residencia vs. No graduación.

Tabla cruzada								
			Año graduación				Total	
			de 2003 a 2006	de 2007 a 2010	de 2011 a 2014	de 2015 a 2018		
Área de residencia	Andalucía	Recuento	10	39	53	56	158	
		Recuento esperado	13,2	41,0	50,5	53,4	158,0	
		Residuo estandarizado	-,9	-,3	,4	,4		
	Resto de España	Recuento	1	11	8	8	28	
		Recuento esperado	2,3	7,3	8,9	9,5	28,0	
		Residuo estandarizado	-,9	1,4	-,3	-,5		
	Extranjero	Recuento	7	6	8	9	30	
		Recuento esperado	2,5	7,8	9,6	10,1	30,0	
		Residuo estandarizado	2,8	-,6	-,5	-,4		
	Total		Recuento	18	56	69	73	216
			Recuento esperado	18,0	56,0	69,0	73,0	216,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,020 ^a	6	,043
Razón de verosimilitud	10,419	6	,108
Asociación lineal por lineal	3,567	1	,059
N de casos válidos	216		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,33.

Figura 7.31.
Área de residencia vs. Instrumento agrupado.

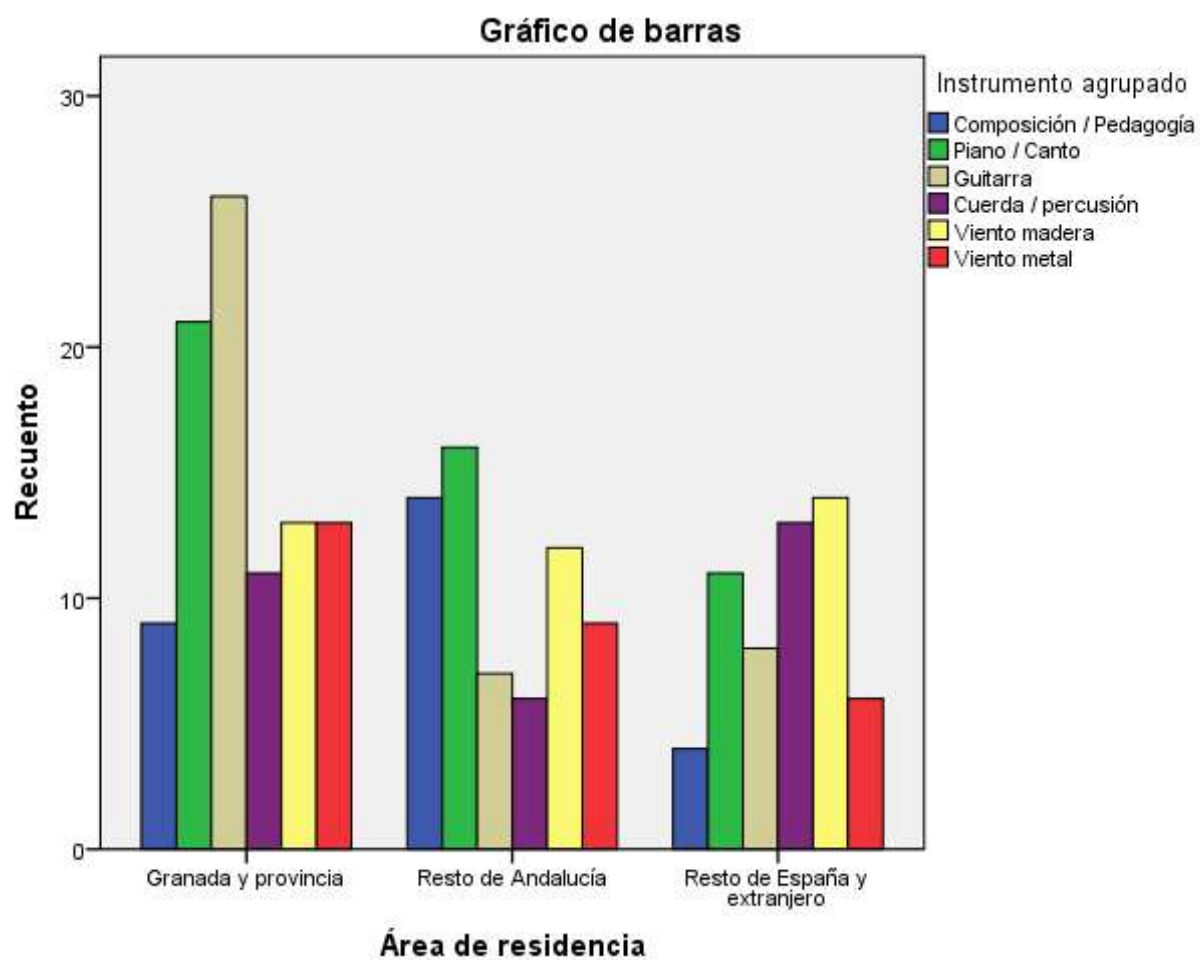


Tabla 7.30.*Área de residencia vs. Instrumento agrupado.*

Tabla cruzada									
			Instrumento agrupado						Total
			Composición / Pedagogía	Piano / Canto	Guitarra	Cuerda / percusión	Viento madera	Viento metal	
Area de residencia	Granada y provincia	Recuento	9	21	26	11	13	13	93
		Recuento esperado	11,8	21,0	17,9	13,1	17,0	12,2	93,0
		Residuo estandarizado	-8	,0	1,9	-,6	-1,0	,2	
	Resto de Andalucía	Recuento	14	16	7	6	12	9	64
		Recuento esperado	8,1	14,4	12,3	9,0	11,7	8,4	64,0
		Residuo estandarizado	2,1	,4	-1,5	-1,0	,1	,2	
	Resto de España y extranjero	Recuento	4	11	8	13	14	6	56
		Recuento esperado	7,1	12,6	10,8	7,9	10,3	7,4	56,0
		Residuo estandarizado	-1,2	-,5	-,8	1,8	1,2	-,5	
Total		Recuento	27	48	41	30	39	28	213
		Recuento esperado	27,0	48,0	41,0	30,0	39,0	28,0	213,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,671 ^a	10	,024
Razón de verosimilitud	19,833	10	,031
Asociación lineal por lineal	,929	1	,335
N de casos válidos	213		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,10.

Figura 7.32.

Área de residencia vs. Beca ERASMUS.

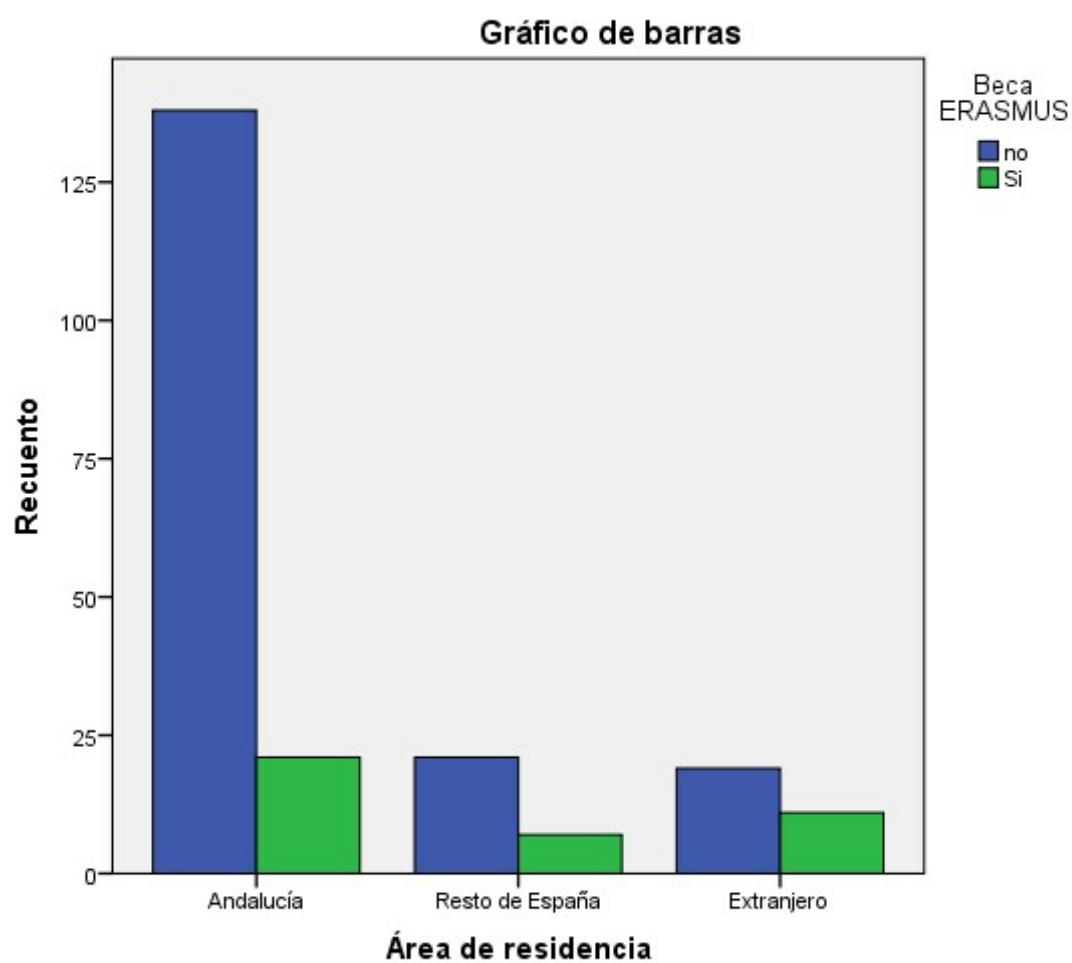


Tabla 7.31.*Área de residencia vs. Beca ERASMUS.*

Tabla cruzada					
			Beca ERASMUS		Total
			no	Si	
Area de residencia	Andalucía	Recuento	138	21	159
		Recuento esperado	130,4	28,6	159,0
		Residuo estandarizado	,7	-1,4	
	Resto de España	Recuento	21	7	28
		Recuento esperado	23,0	5,0	28,0
		Residuo estandarizado	-,4	,9	
	Extranjero	Recuento	19	11	30
		Recuento esperado	24,6	5,4	30,0
		Residuo estandarizado	-1,1	2,4	
Total		Recuento	178	39	217
		Recuento esperado	178,0	39,0	217,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,498 ^a	2	,005
Razón de verosimilitud	9,363	2	,009
N de casos válidos	217		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,03.

Figura 7.33.
Área de residencia vs. Nivel de inglés.

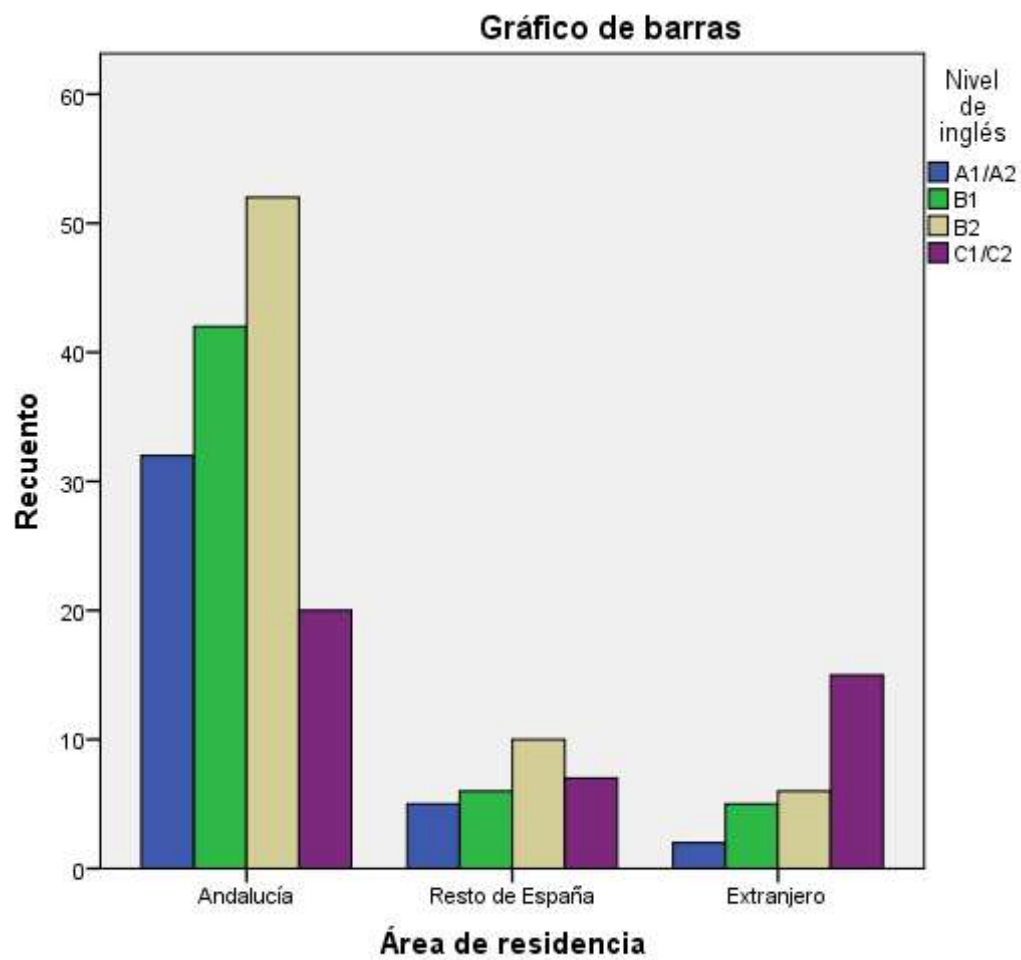


Figura 7.34.

Área de residencia vs. Vía de acceso al primer empleo.

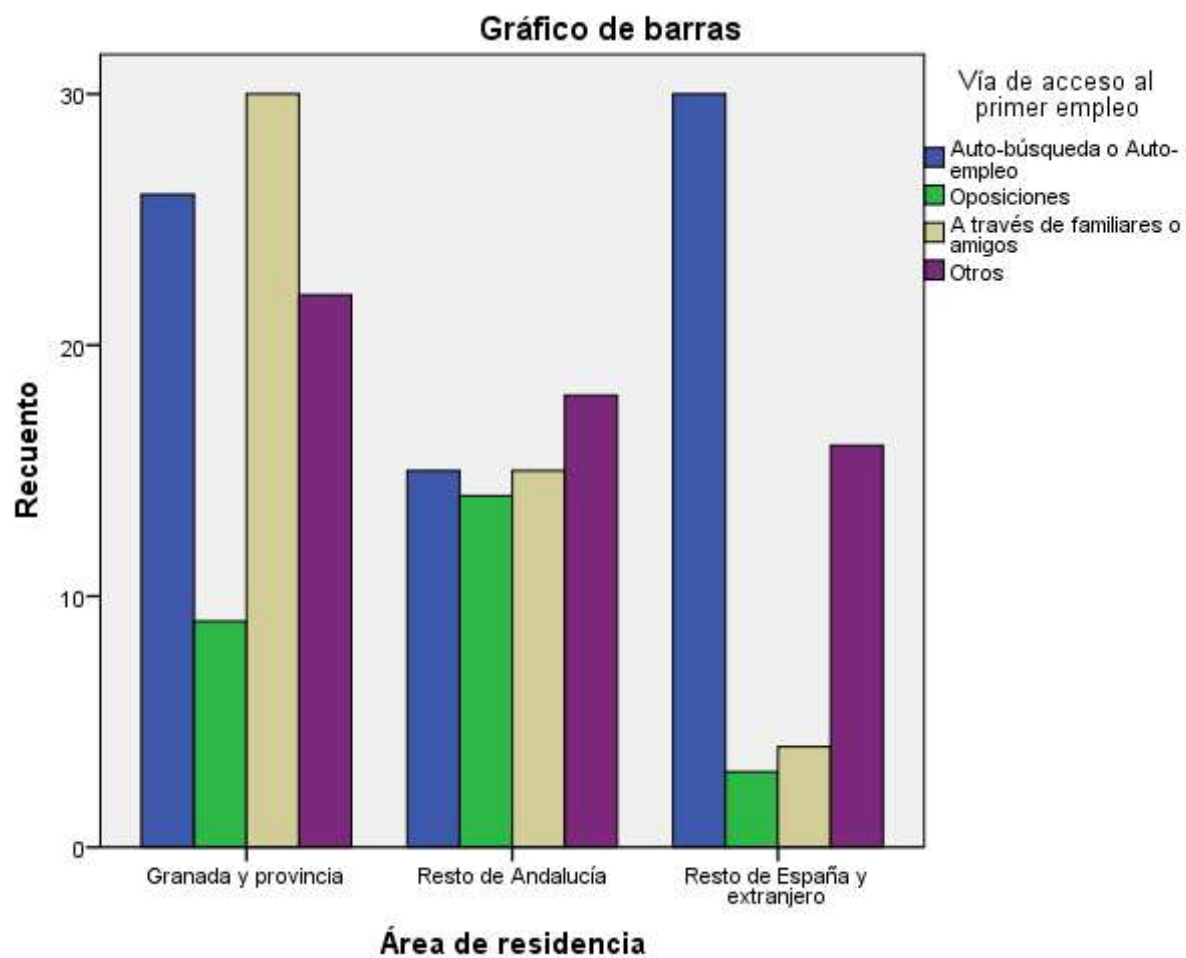


Tabla 7.33.*Área de residencia vs. Vía de acceso al primer empleo.*

Tabla cruzada							
			Vía de acceso al primer empleo				Total
			Auto-búsqueda o Auto-empleo	Oposiciones	A través de familiares o amigos	Otros	
Área de residencia	Granada y provincia	Recuento	26	9	30	22	87
		Recuento esperado	30,6	11,2	21,1	24,1	87,0
		Residuo estandarizado	-,8	-,7	1,9	-,4	
	Resto de Andalucía	Recuento	15	14	15	18	62
		Recuento esperado	21,8	8,0	15,0	17,2	62,0
		Residuo estandarizado	-1,5	2,1	,0	,2	
	Resto de España y extranjero	Recuento	30	3	4	16	53
		Recuento esperado	18,6	6,8	12,9	14,7	53,0
		Residuo estandarizado	2,6	-1,5	-2,5	,3	
	Total	Recuento	71	26	49	56	202
		Recuento esperado	71,0	26,0	49,0	56,0	202,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,049 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	27,853	6	,000
Asociación lineal por lineal	3,551	1	,059
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,82.

Figura 7.35.

Área de residencia vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.

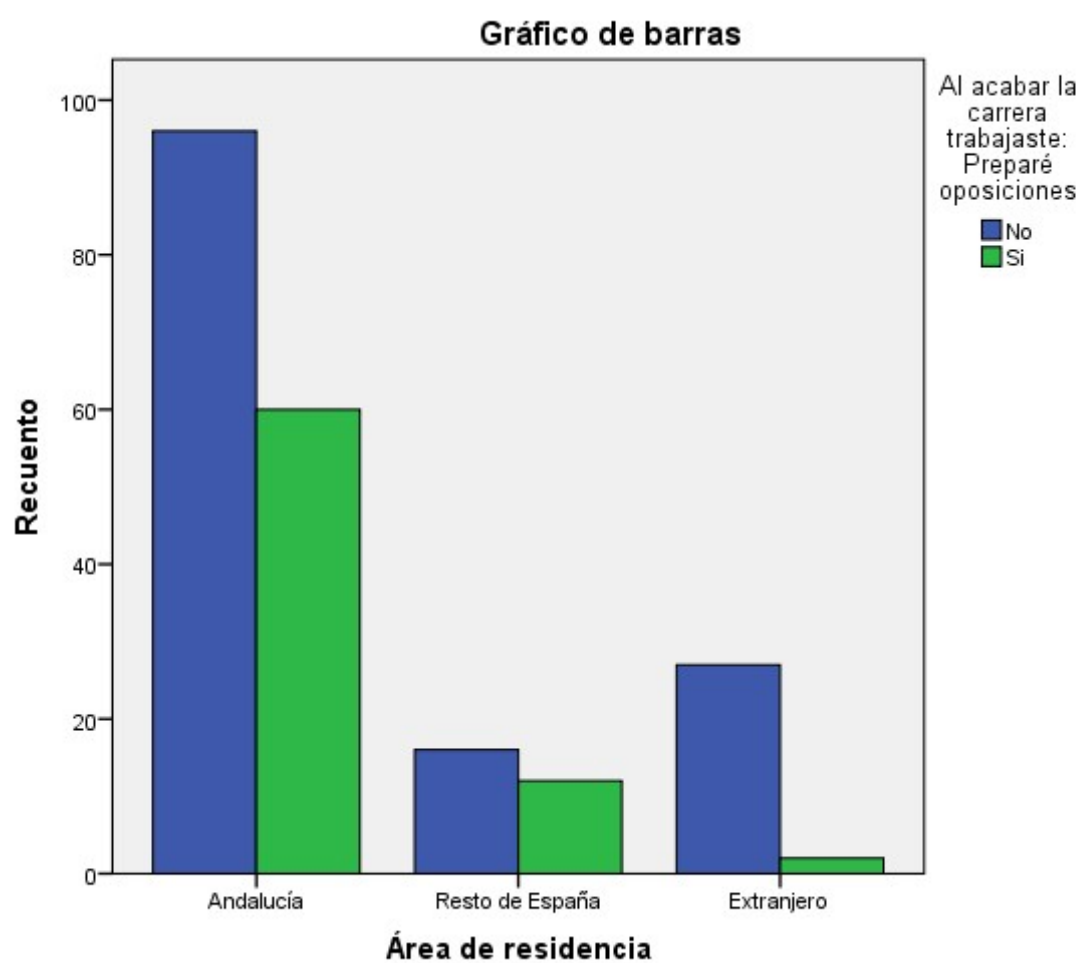


Tabla 7.34.*Área de residencia vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.*

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones		Total
			No	Si	
Area de residencia	Andalucía	Recuento	96	60	156
		Recuento esperado	101,8	54,2	156,0
		Residuo estandarizado	-,6	,8	
	Resto de España	Recuento	16	12	28
		Recuento esperado	18,3	9,7	28,0
		Residuo estandarizado	-,5	,7	
	Extranjero	Recuento	27	2	29
		Recuento esperado	18,9	10,1	29,0
		Residuo estandarizado	1,9	-2,5	
Total		Recuento	139	74	213
		Recuento esperado	139,0	74,0	213,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,683 ^a	2	,003
Razón de verosimilitud	14,448	2	,001
Asociación lineal por lineal	7,737	1	,005
N de casos válidos	213		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,73.

Tabla 7.35.*Área de residencia vs. Trabajo principal: Tipo trabajo.*

Tabla cruzada							
			Trabajo principal				
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos
Área de residencia	Granada y provincia	Recuento	23	10	37	5	10
		Recuento esperado	21,3	11,3	30,0	10,4	12,1
		Residuo estandarizado	,4	-,4	1,3	-1,7	-,6
	Resto de Andalucía	Recuento	23	10	20	8	4
		Recuento esperado	16,3	8,6	22,9	8,0	9,2
		Residuo estandarizado	1,7	,5	-,6	,0	-1,7
	Resto de España y extranjero	Recuento	5	7	15	12	15
		Recuento esperado	13,5	7,1	19,1	6,6	7,7
		Residuo estandarizado	-2,3	-,1	-,9	2,1	2,6
	Total	Recuento	51	27	72	25	29
		Recuento esperado	51,0	27,0	72,0	25,0	29,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,056 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	29,525	8	,000
Asociación lineal por lineal	10,041	1	,002
N de casos válidos	204		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,62.

Figura 7.36.

Área de residencia vs. En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?

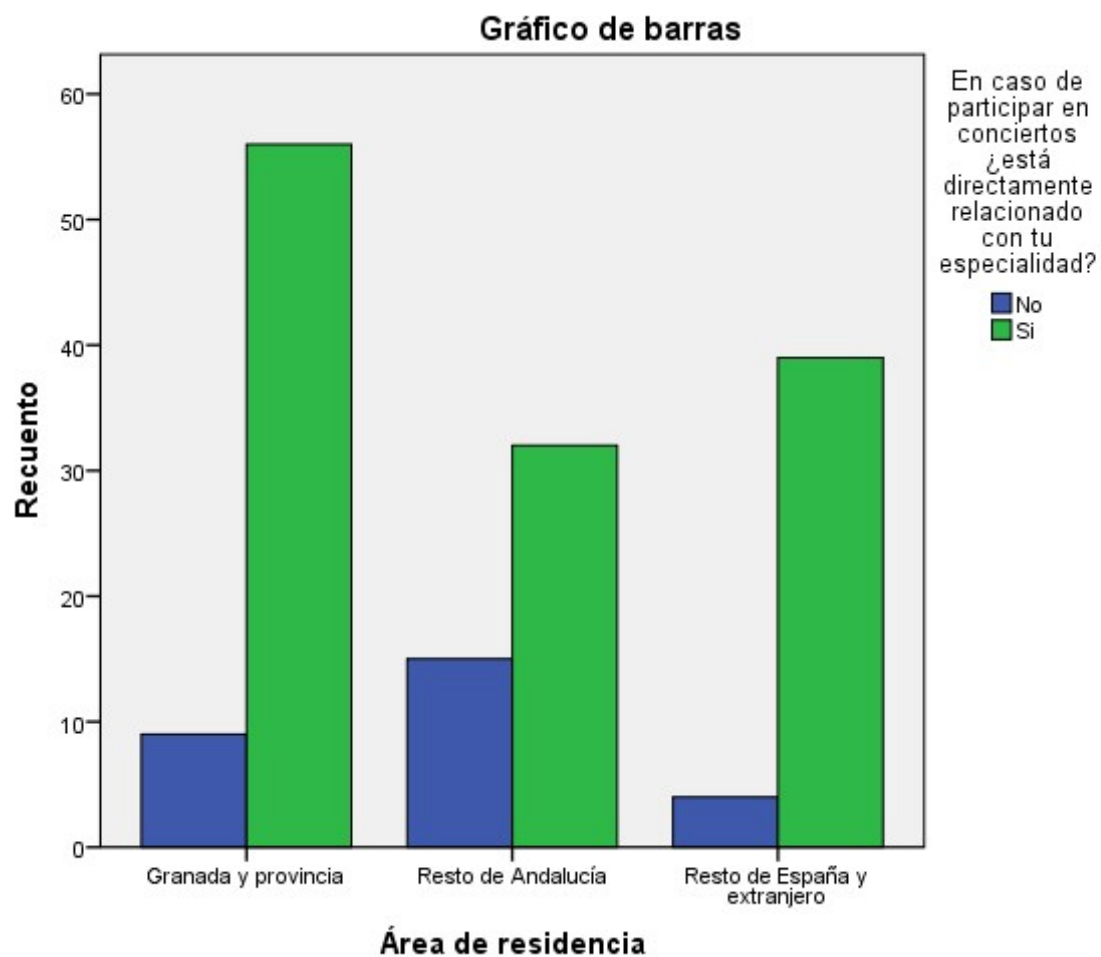


Tabla 7.36.

Área de residencia vs. En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?

Tabla cruzada					
			En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?		Total
			No	Si	
Area de residencia	Granada y provincia	Recuento	9	56	65
		Recuento esperado	11,7	53,3	65,0
		Residuo estandarizado	-,8	,4	
	Resto de Andalucía	Recuento	15	32	47
		Recuento esperado	8,5	38,5	47,0
		Residuo estandarizado	2,2	-1,0	
	Resto de España y extranjero	Recuento	4	39	43
		Recuento esperado	7,8	35,2	43,0
		Residuo estandarizado	-1,4	,6	
Total		Recuento	28	127	155
		Recuento esperado	28,0	127,0	155,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,103 ^a	2	,011
Razón de verosimilitud	8,674	2	,013
Asociación lineal por lineal	,067	1	,795
N de casos válidos	155		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,77.

Figura 7.37.

Área de residencia vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.

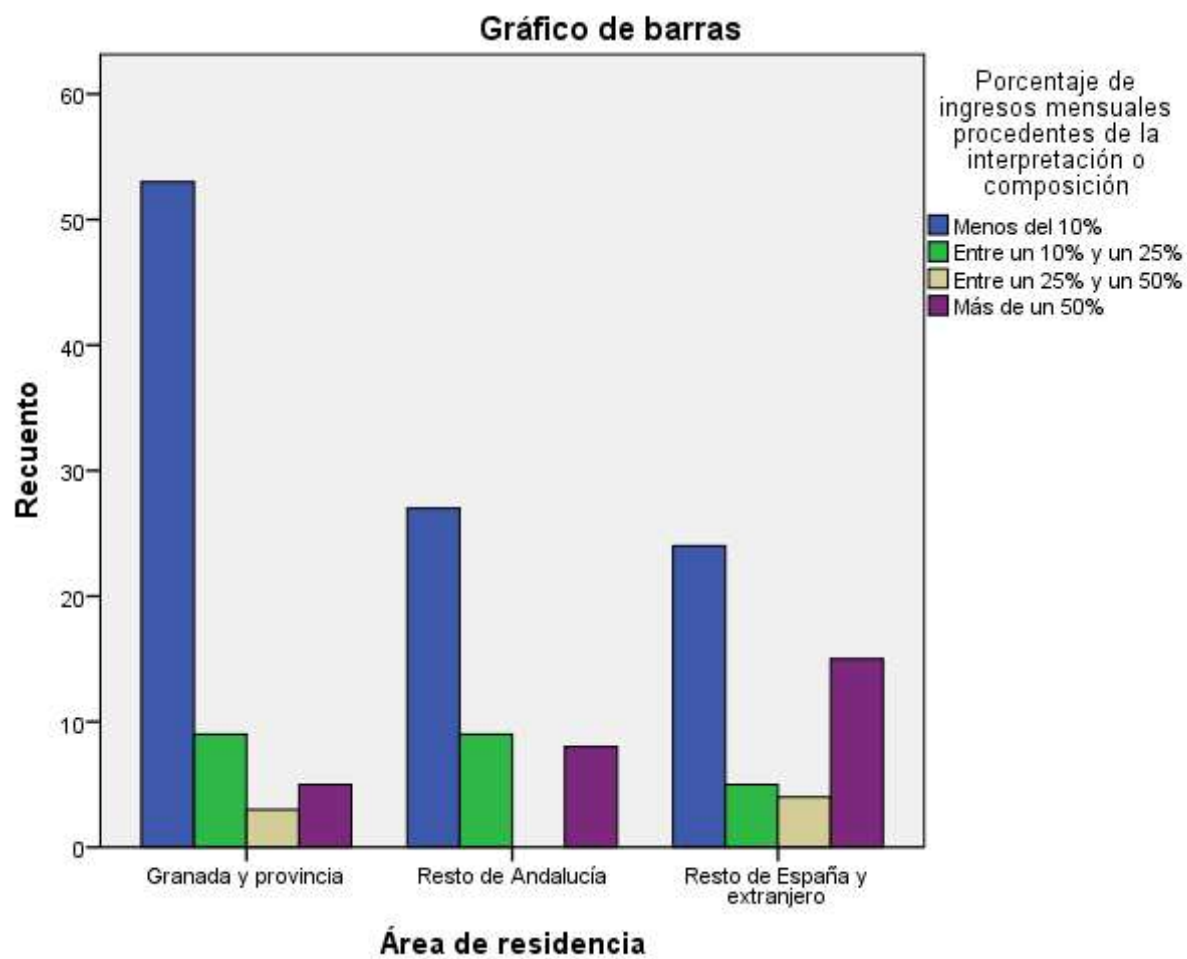


Tabla 7.37.

Área de residencia vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.

Tabla cruzada							
			Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición				Total
			Menos del 10%	Entre un 10% y un 25%	Entre un 25% y un 50%	Más de un 50%	
Area de residencia	Granada y provincia	Recuento	53	9	3	5	70
		Recuento esperado	44,9	9,9	3,0	12,1	70,0
		Residuo estandarizado	1,2	-,3	,0	-2,0	
	Resto de Andalucía	Recuento	27	9	0	8	44
		Recuento esperado	28,2	6,2	1,9	7,6	44,0
		Residuo estandarizado	-,2	1,1	-1,4	,1	
	Resto de España y extranjero	Recuento	24	5	4	15	48
		Recuento esperado	30,8	6,8	2,1	8,3	48,0
		Residuo estandarizado	-1,2	-,7	1,3	2,3	
Total		Recuento	104	23	7	28	162
		Recuento esperado	104,0	23,0	7,0	28,0	162,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,086 ^a	6	,006
Razón de verosimilitud	19,692	6	,003
Asociación lineal por lineal	12,998	1	,000
N de casos válidos	162		

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,90.

Figura 7.38.

Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.

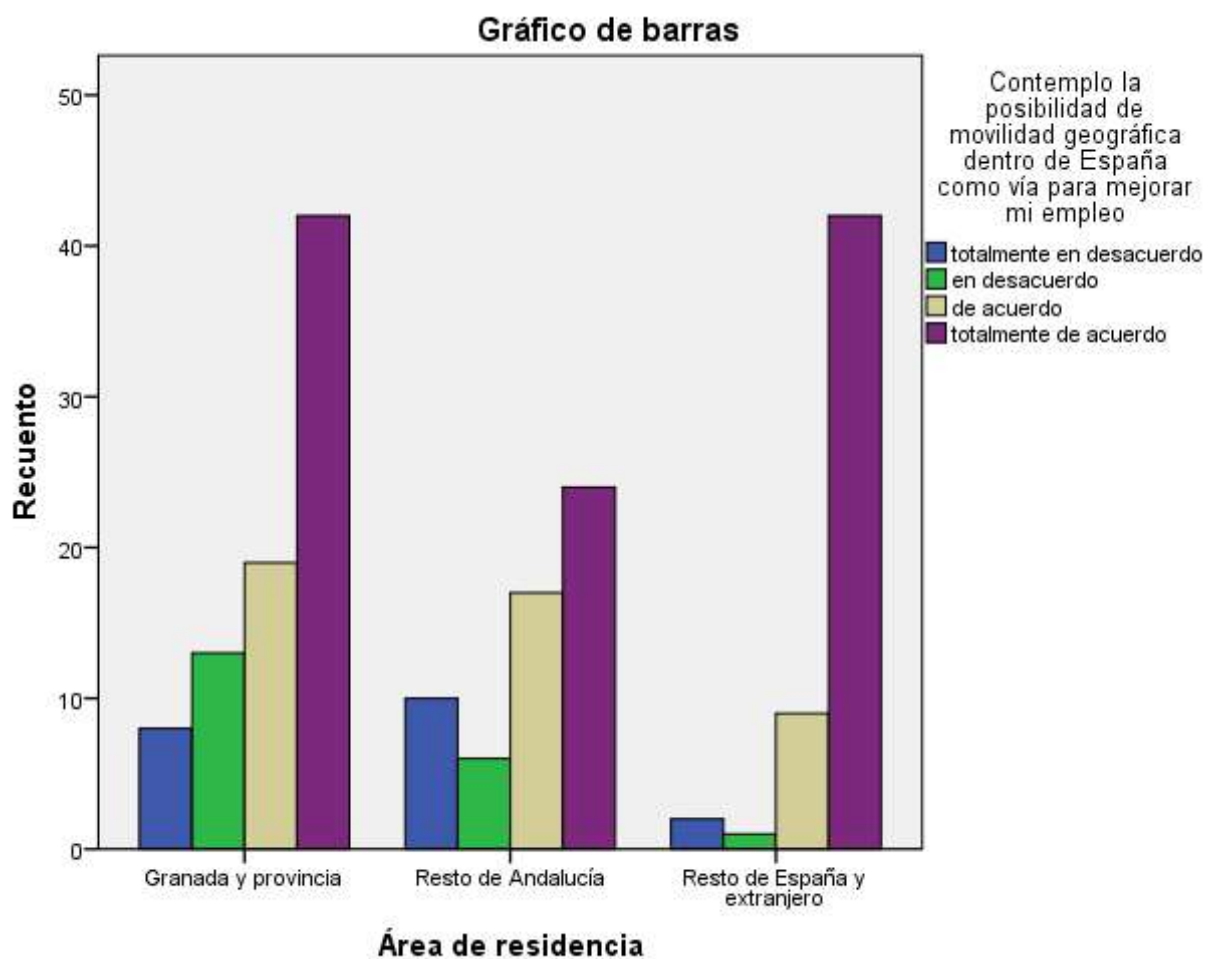


Tabla 7.38.

Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Area de residencia	Granada y provincia	Recuento	8	13	19	42	82
		Recuento esperado	8,5	8,5	19,1	45,9	82,0
		Residuo estandarizado	-,2	1,5	,0	-,6	
	Resto de Andalucía	Recuento	10	6	17	24	57
		Recuento esperado	5,9	5,9	13,3	31,9	57,0
		Residuo estandarizado	1,7	,0	1,0	-1,4	
	Resto de España y extranjero	Recuento	2	1	9	42	54
		Recuento esperado	5,6	5,6	12,6	30,2	54,0
		Residuo estandarizado	-1,5	-1,9	-1,0	2,1	
Total		Recuento	20	20	45	108	193
		Recuento esperado	20,0	20,0	45,0	108,0	193,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,277 ^a	6	,002
Razón de verosimilitud	21,908	6	,001
Asociación lineal por lineal	7,373	1	,007
N de casos válidos	193		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,60.

Figura 7.39.

Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

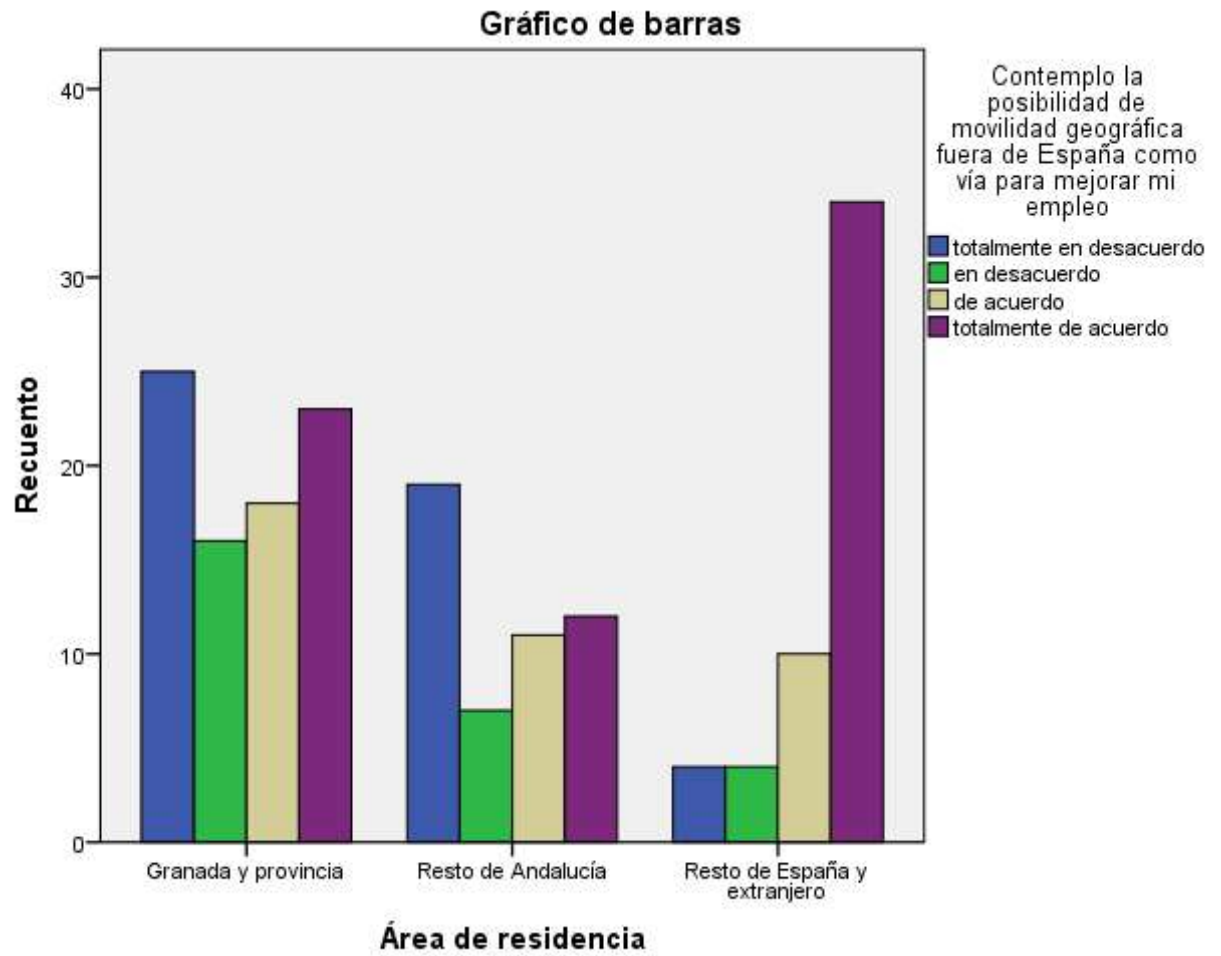


Tabla 7.39.

Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Area de residencia	Granada y provincia	Recuento	25	16	18	23	82
		Recuento esperado	21,5	12,1	17,5	30,9	82,0
		Residuo estandarizado	,8	1,1	,1	-1,4	
	Resto de Andalucía	Recuento	19	7	11	12	49
		Recuento esperado	12,9	7,2	10,4	18,5	49,0
		Residuo estandarizado	1,7	-,1	,2	-1,5	
	Resto de España y extranjero	Recuento	4	4	10	34	52
		Recuento esperado	13,6	7,7	11,1	19,6	52,0
		Residuo estandarizado	-2,6	-1,3	-,3	3,3	
Total		Recuento	48	27	39	69	183
		Recuento esperado	48,0	27,0	39,0	69,0	183,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,358 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	29,468	6	,000
Asociación lineal por lineal	16,074	1	,000
N de casos válidos	183		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,23.

Figura 7.40.

Plan de estudios vs. Estudios de postgrado: idiomas.

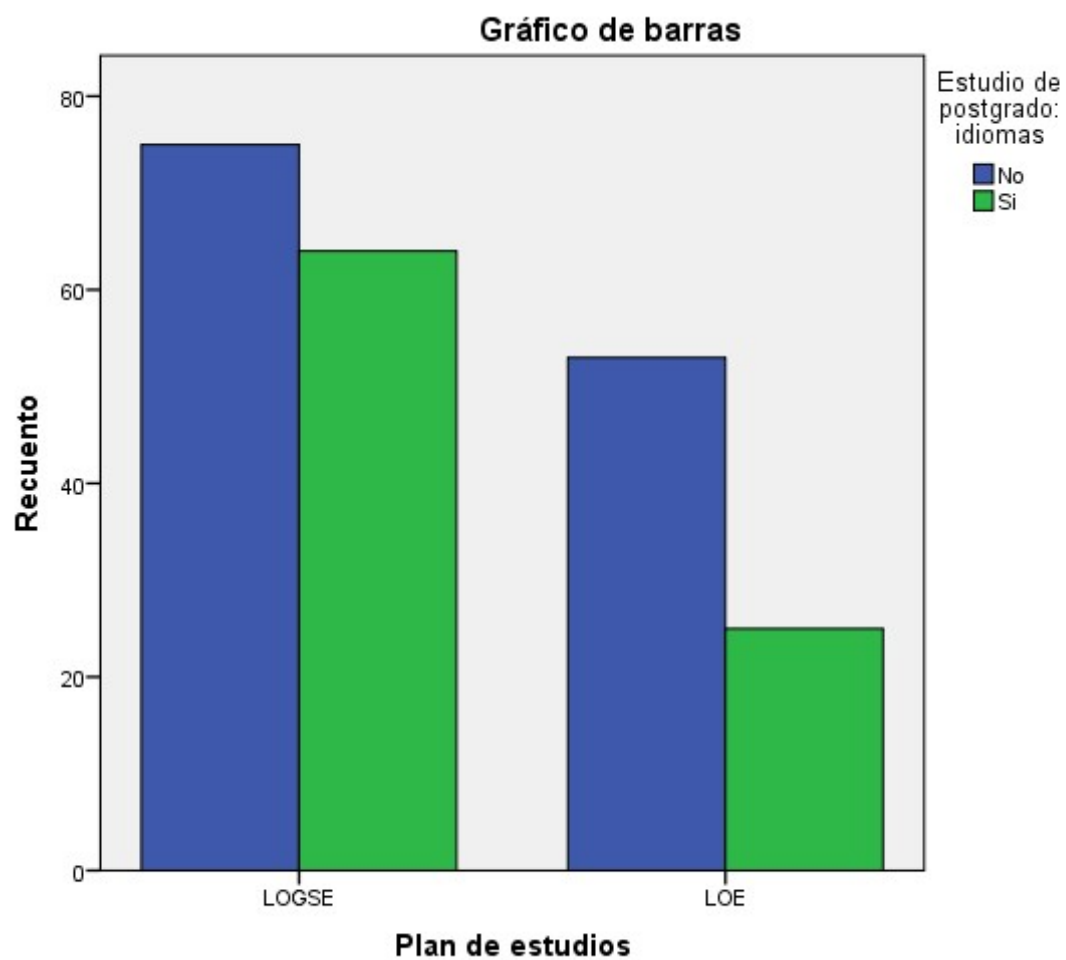


Tabla 7.40.*Plan de estudios vs. Estudios de postgrado: idiomas.*

Tabla cruzada					
			Estudio de postgrado: idiomas		Total
			No	Si	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	75	64	139
		Recuento esperado	82,0	57,0	139,0
		Residuo estandarizado	-,8	,9	
	LOE	Recuento	53	25	78
		Recuento esperado	46,0	32,0	78,0
		Residuo estandarizado	1,0	-1,2	
Total		Recuento	128	89	217
		Recuento esperado	128,0	89,0	217,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significació n exacta (bilateral)	Significació n exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,043 ^a	1	,044		
Corrección de continuidad ^b	3,485	1	,062		
Razón de verosimilitud	4,103	1	,043		
Prueba exacta de Fisher				,061	,030
Asociación lineal por lineal	4,025	1	,045		
N de casos válidos	217				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 31,99.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.41.

Plan de estudios vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

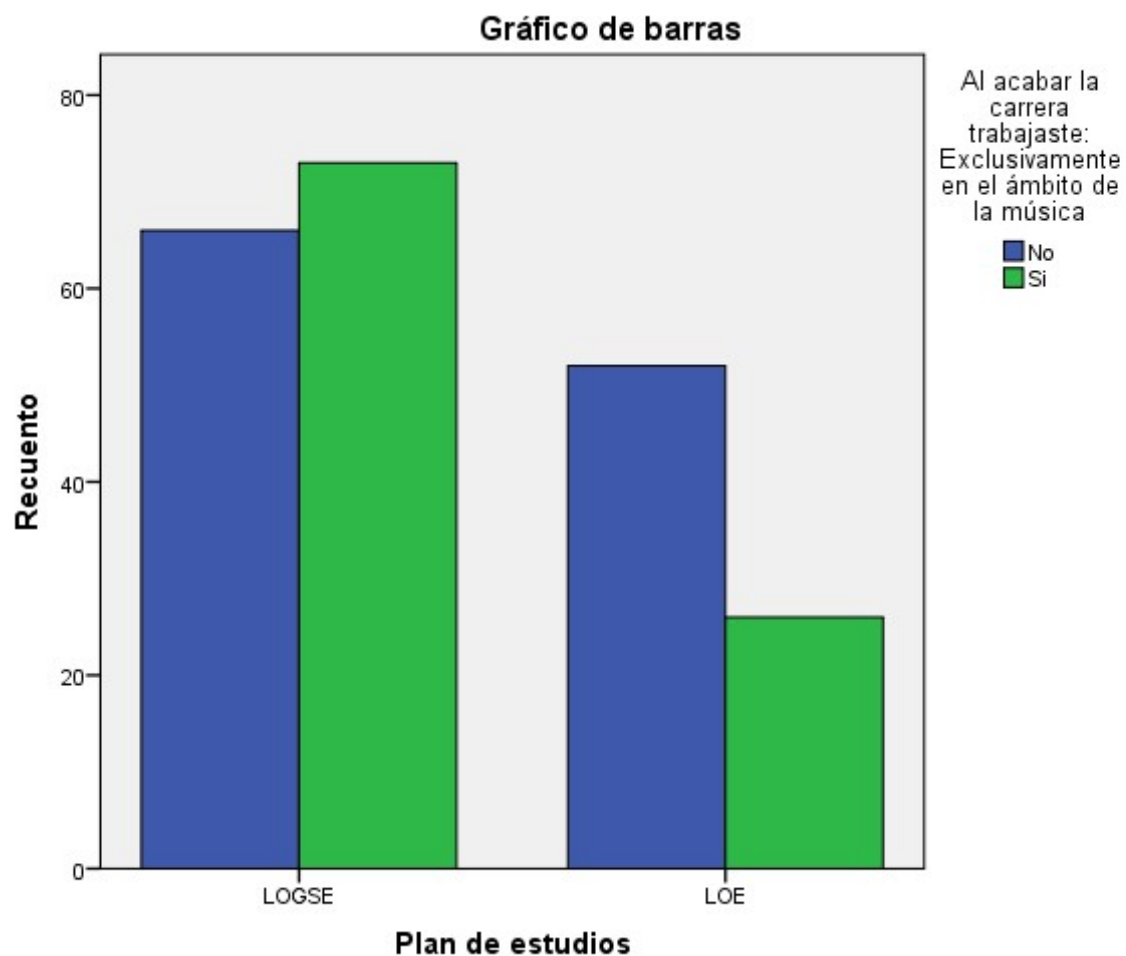


Tabla 7.41.

Plan de estudios vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	66	73	139
		Recuento esperado	75,6	63,4	139,0
		Residuo estandarizado	-1,1	1,2	
	LOE	Recuento	52	26	78
		Recuento esperado	42,4	35,6	78,0
		Residuo estandarizado	1,5	-1,6	
Total		Recuento	118	99	217
		Recuento esperado	118,0	99,0	217,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,412 ^a	1	,006		
Corrección de continuidad ^b	6,659	1	,010		
Razón de verosimilitud	7,522	1	,006		
Prueba exacta de Fisher				,007	,005
Asociación lineal por lineal	7,378	1	,007		
N de casos válidos	217				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 35,59.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.42.
Plan de estudios vs. Trabajo principal.

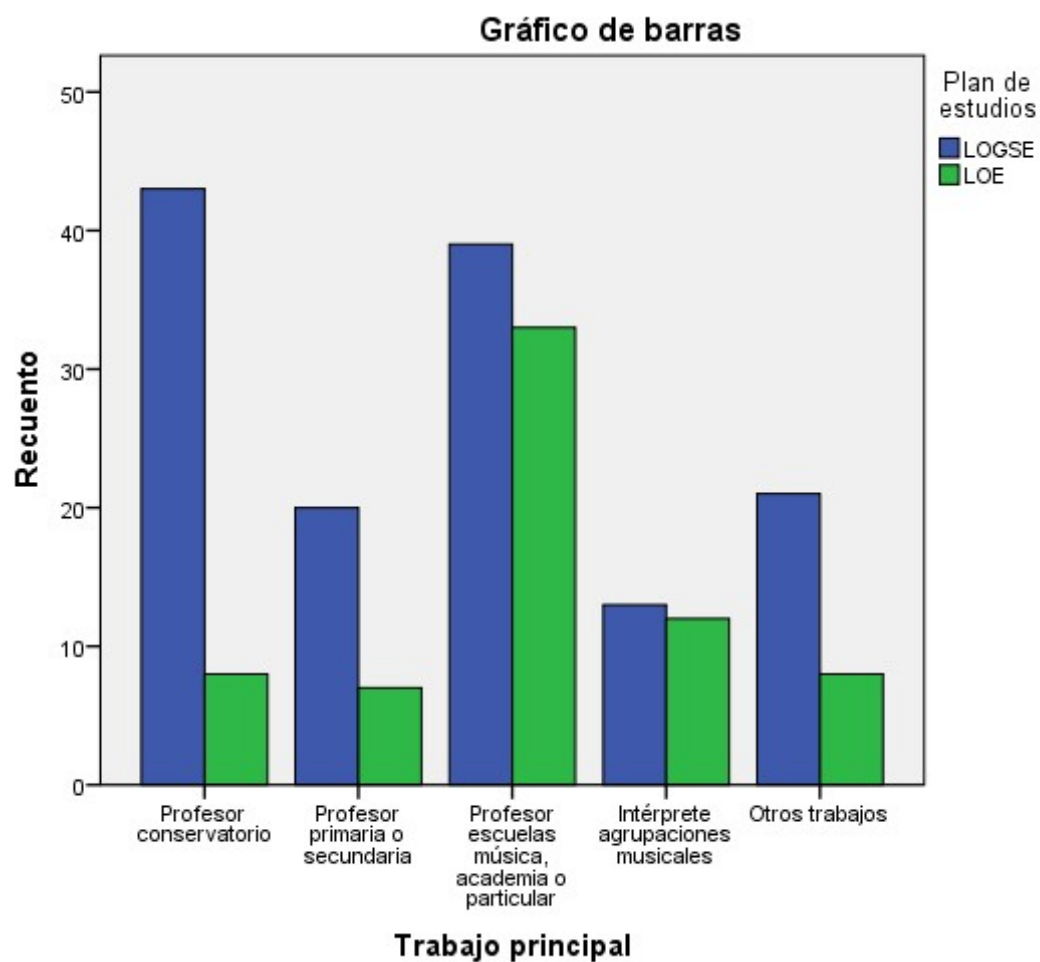


Tabla 7.42.

Plan de estudios vs. Trabajo principal.

Tabla cruzada								
			Trabajo principal (grupo)					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	43	20	39	13	21	136
		Recuento esperado	34,0	18,0	48,0	16,7	19,3	136,0
		Residuo estandarizado	1,5	,5	-1,3	-,9	,4	
	LOE	Recuento	8	7	33	12	8	68
		Recuento esperado	17,0	9,0	24,0	8,3	9,7	68,0
		Residuo estandarizado	-2,2	-,7	1,8	1,3	-,5	
Total		Recuento	51	27	72	25	29	204
		Recuento esperado	51,0	27,0	72,0	25,0	29,0	204,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,727 ^a	4	,003
Razón de verosimilitud	16,391	4	,003
Asociación lineal por lineal	5,120	1	,024
N de casos válidos	204		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,33.

Figura 7.43.

Plan de estudios vs. Trabajo principal: Régimen laboral.

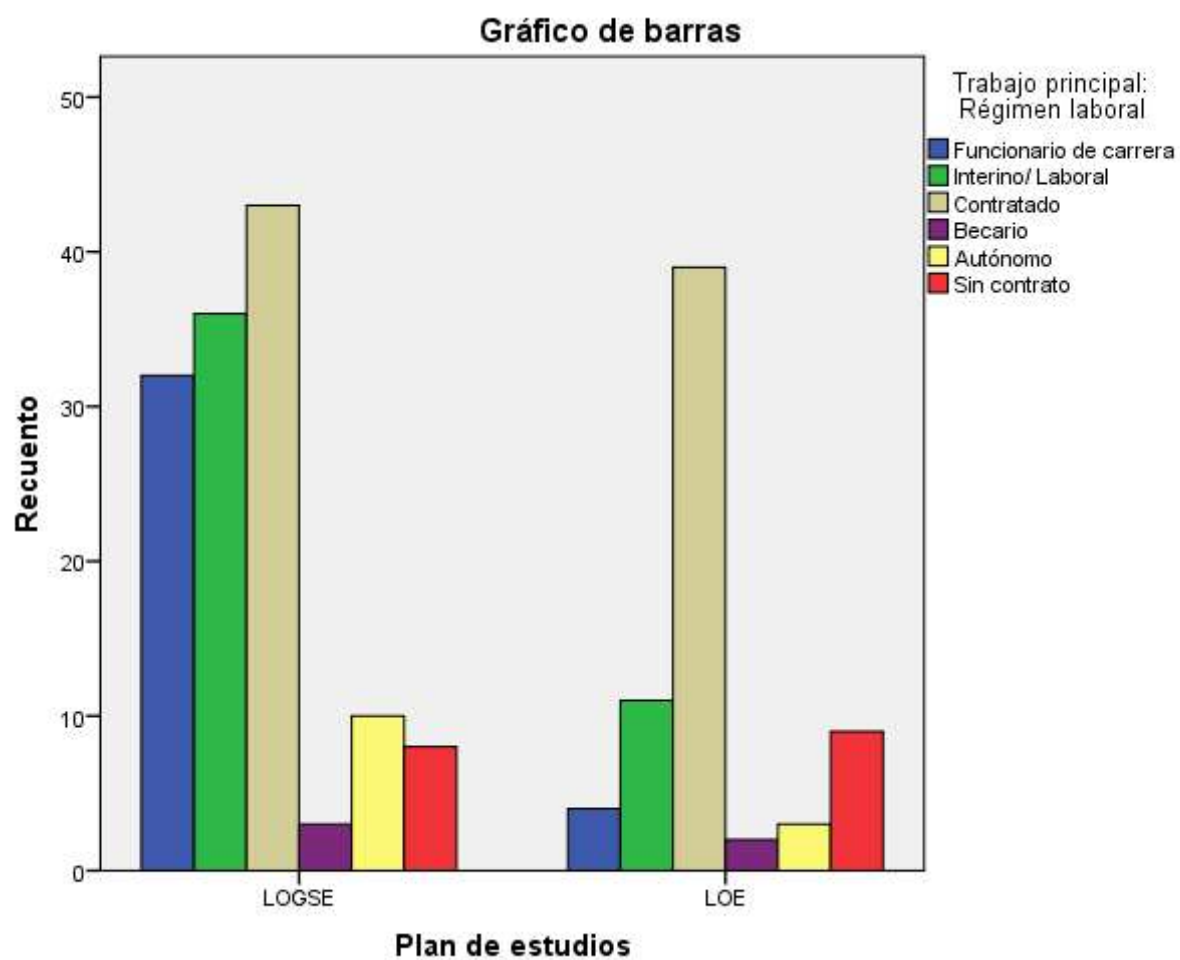


Tabla 7.43.*Plan de estudios vs. Trabajo principal: Régimen laboral.*

Tabla cruzada									
			Trabajo principal: Régimen laboral						Total
			Funcionario de carrera	Interino/ Laboral	Contratado	Becario	Autónomo	Sin contrato	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	32	36	43	3	10	8	132
		Recuento esperado	23,8	31,0	54,1	3,3	8,6	11,2	132,0
		Residuo estandarizado	1,7	,9	-1,5	-,2	,5	-1,0	
	LOE	Recuento	4	11	39	2	3	9	68
		Recuento esperado	12,2	16,0	27,9	1,7	4,4	5,8	68,0
		Residuo estandarizado	-2,4	-1,2	2,1	,2	-,7	1,3	
Total		Recuento	36	47	82	5	13	17	200
		Recuento esperado	36,0	47,0	82,0	5,0	13,0	17,0	200,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,966 ^a	5	,001
Razón de verosimilitud	22,387	5	,000
Asociación lineal por lineal	9,189	1	,002
N de casos válidos	200		

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,70.

Tabla 7.44.*Plan de estudios vs. Grado de multiactividad.*

			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	69	32	31	132
		Recuento esperado	57,4	33,7	40,9	132,0
		Residuo estandarizado	1,5	-,3	-1,6	
	LOE	Recuento	18	19	31	68
		Recuento esperado	29,6	17,3	21,1	68,0
		Residuo estandarizado	-2,1	,4	2,2	
Total		Recuento	87	51	62	200
		Recuento esperado	87,0	51,0	62,0	200,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,183 ^a	2	,001
Razón de verosimilitud	14,406	2	,001
Asociación lineal por lineal	14,051	1	,000
N de casos válidos	200		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,34.

Figura 7.44.
Plan de estudios vs. Duración del principal empleo actual.

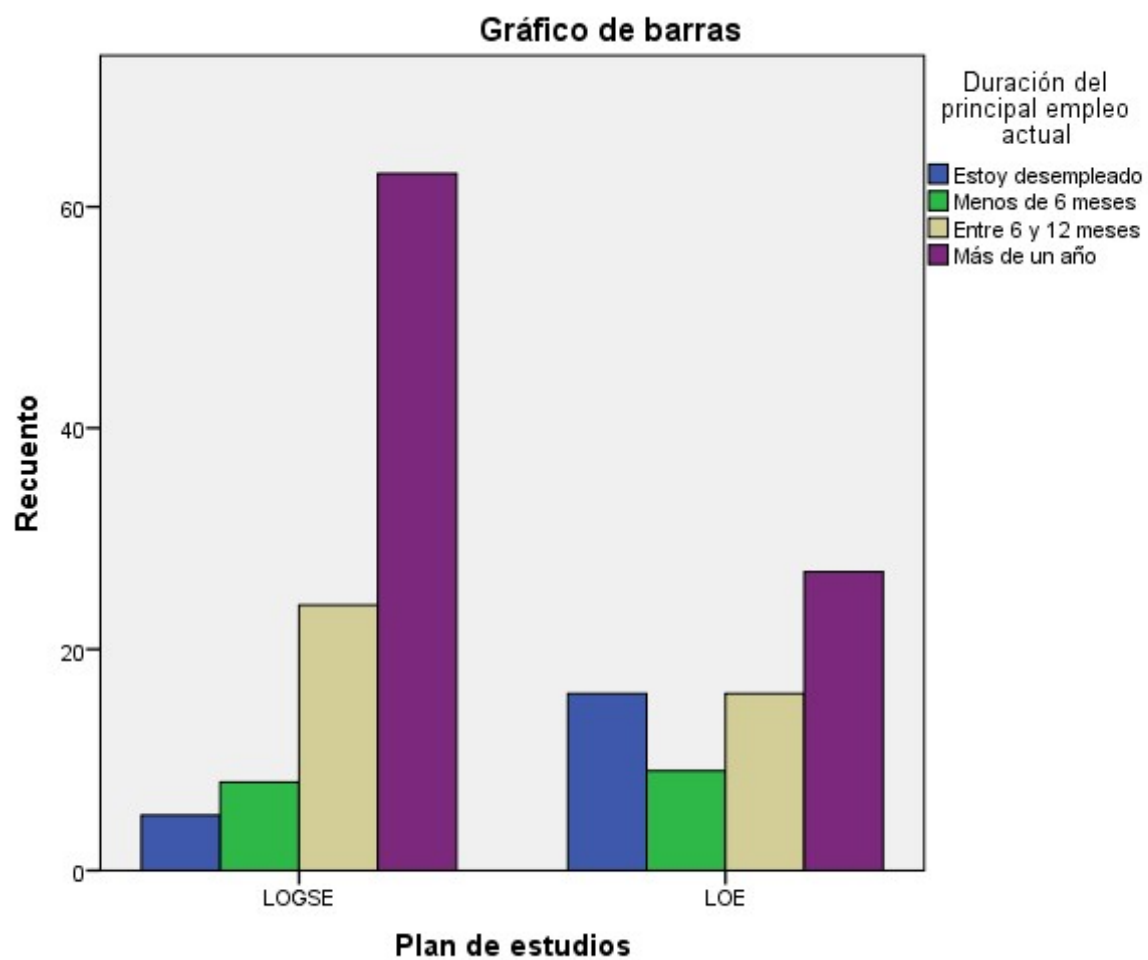


Tabla 7.45.*Plan de estudios vs. Duración del principal empleo actual.*

Tabla cruzada							
			Duración del principal empleo actual				Total
			Estoy desempleado	Menos de 6 meses	Entre 6 y 12 meses	Más de un año	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	5	8	24	63	100
		Recuento esperado	12,5	10,1	23,8	53,6	100,0
		Residuo estandarizado	-2,1	-,7	,0	1,3	
	LOE	Recuento	16	9	16	27	68
		Recuento esperado	8,5	6,9	16,2	36,4	68,0
		Residuo estandarizado	2,6	,8	,0	-1,6	
Total		Recuento	21	17	40	90	168
		Recuento esperado	21,0	17,0	40,0	90,0	168,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,318 ^a	3	,001
Razón de verosimilitud	16,407	3	,001
Asociación lineal por lineal	15,694	1	,000
N de casos válidos	168		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,88.

Figura 7.45.

Plan de estudios vs. Retribución mensual del conjunto de ocupaciones.

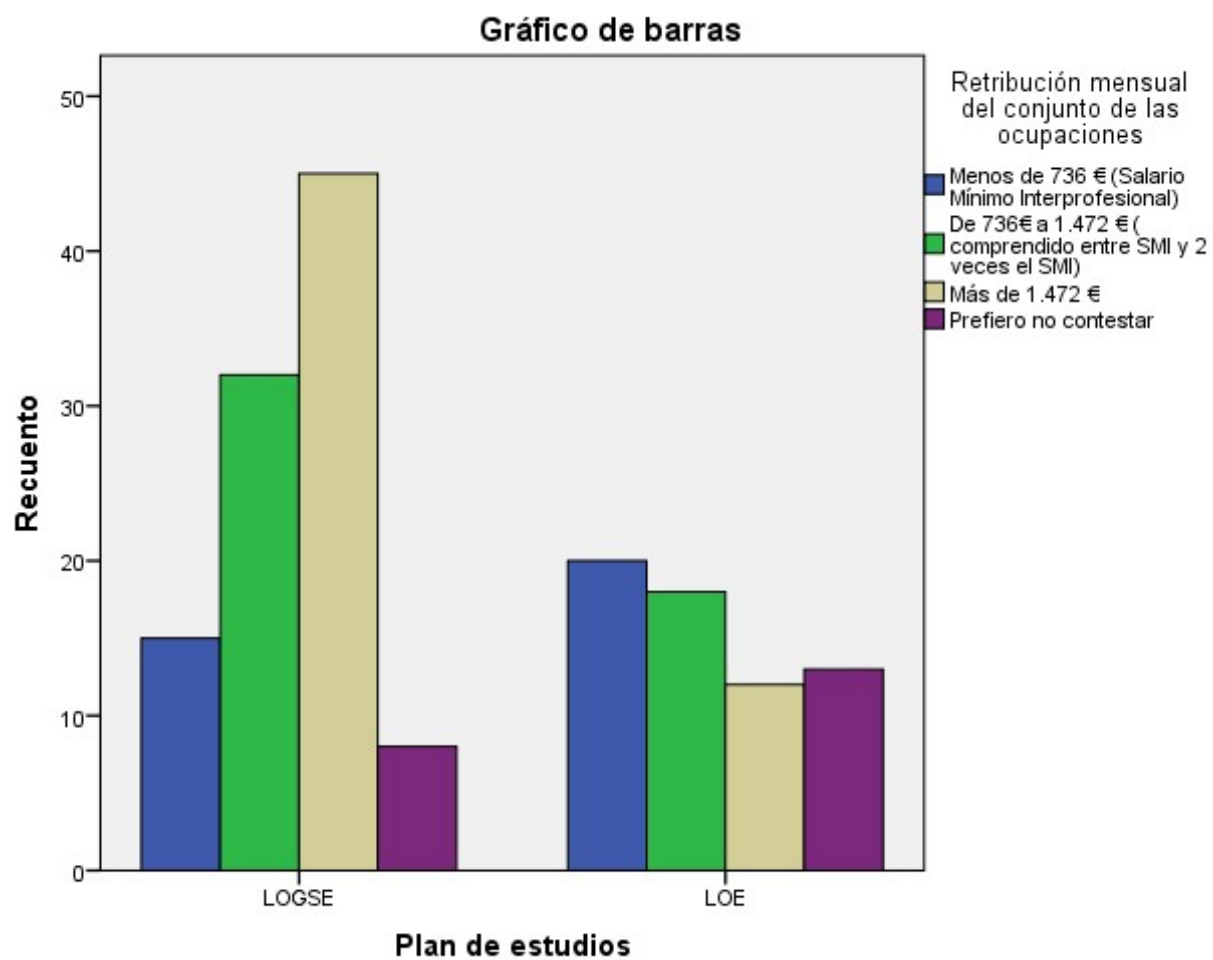


Tabla 7.46.*Plan de estudios vs. Retribución mensual del conjunto de ocupaciones.*

Tabla cruzada							
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesional)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	15	32	45	8	100
		Recuento esperado	21,5	30,7	35,0	12,9	100,0
		Residuo estandarizado	-1,4	,2	1,7	-1,4	
	LOE	Recuento	20	18	12	13	63
		Recuento esperado	13,5	19,3	22,0	8,1	63,0
		Residuo estandarizado	1,8	-,3	-2,1	1,7	
Total		Recuento	35	50	57	21	163
		Recuento esperado	35,0	50,0	57,0	21,0	163,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,429 ^a	3	,001
Razón de verosimilitud	17,768	3	,000
Asociación lineal por lineal	1,261	1	,262
N de casos válidos	163		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,12.

Figura 7.46.

Plan de estudios vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

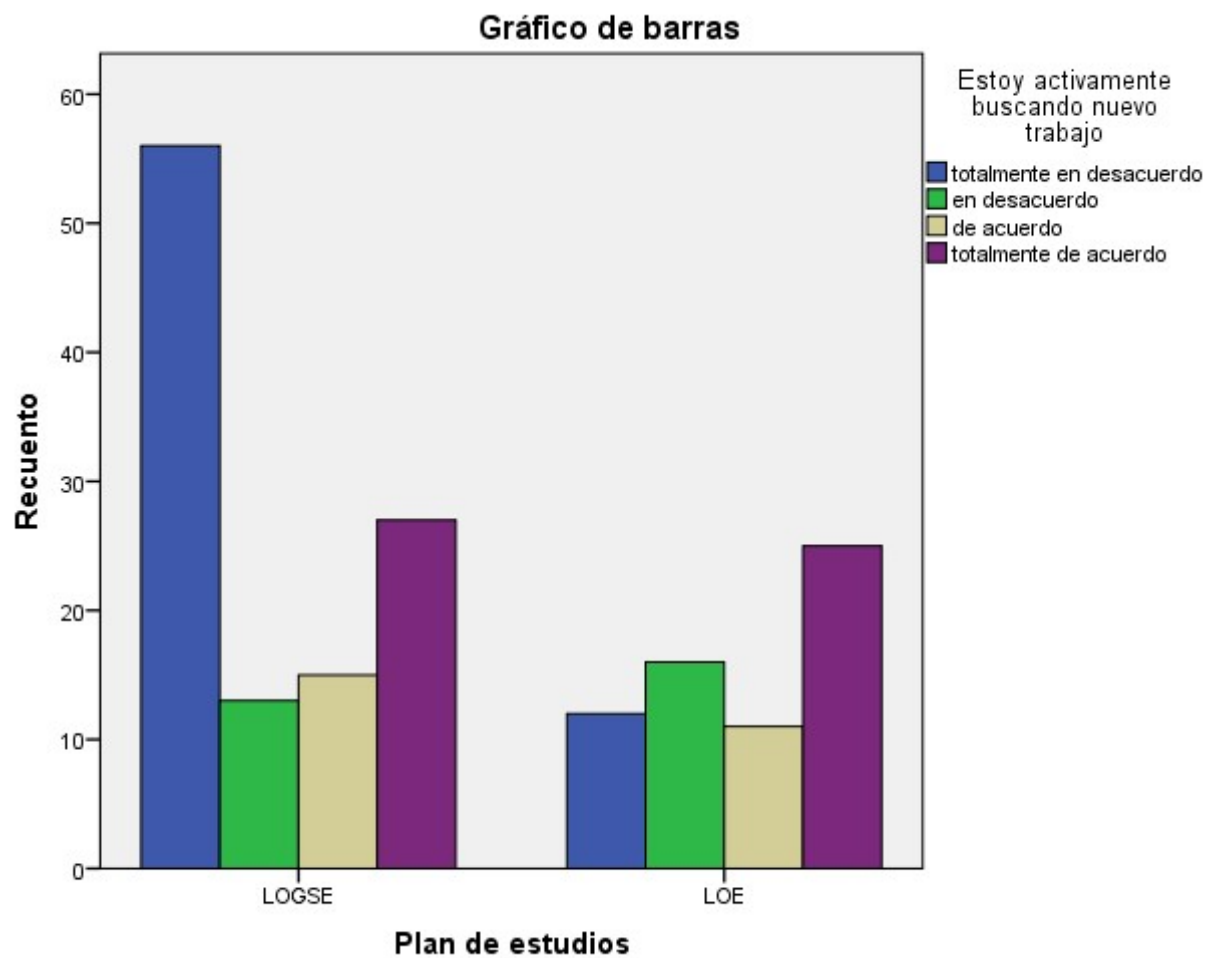


Tabla 7.47.*Plan de estudios vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Tabla cruzada Plan de estudios*Estoy activamente buscando nuevo trabajo							
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Plan de estudios	LOGSE	Recuento	56	13	15	27	111
		Recuento esperado	43,1	18,4	16,5	33,0	111,0
		Residuo estandarizado	2,0	-1,3	-,4	-1,0	
	LOE	Recuento	12	16	11	25	64
		Recuento esperado	24,9	10,6	9,5	19,0	64,0
		Residuo estandarizado	-2,6	1,7	,5	1,4	
Total		Recuento	68	29	26	52	175
		Recuento esperado	68,0	29,0	26,0	52,0	175,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,160 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	19,119	3	,000
Asociación lineal por lineal	9,274	1	,002
N de casos válidos	175		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,51.

Figura 7.47.

Grupo instrumental vs. Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas.

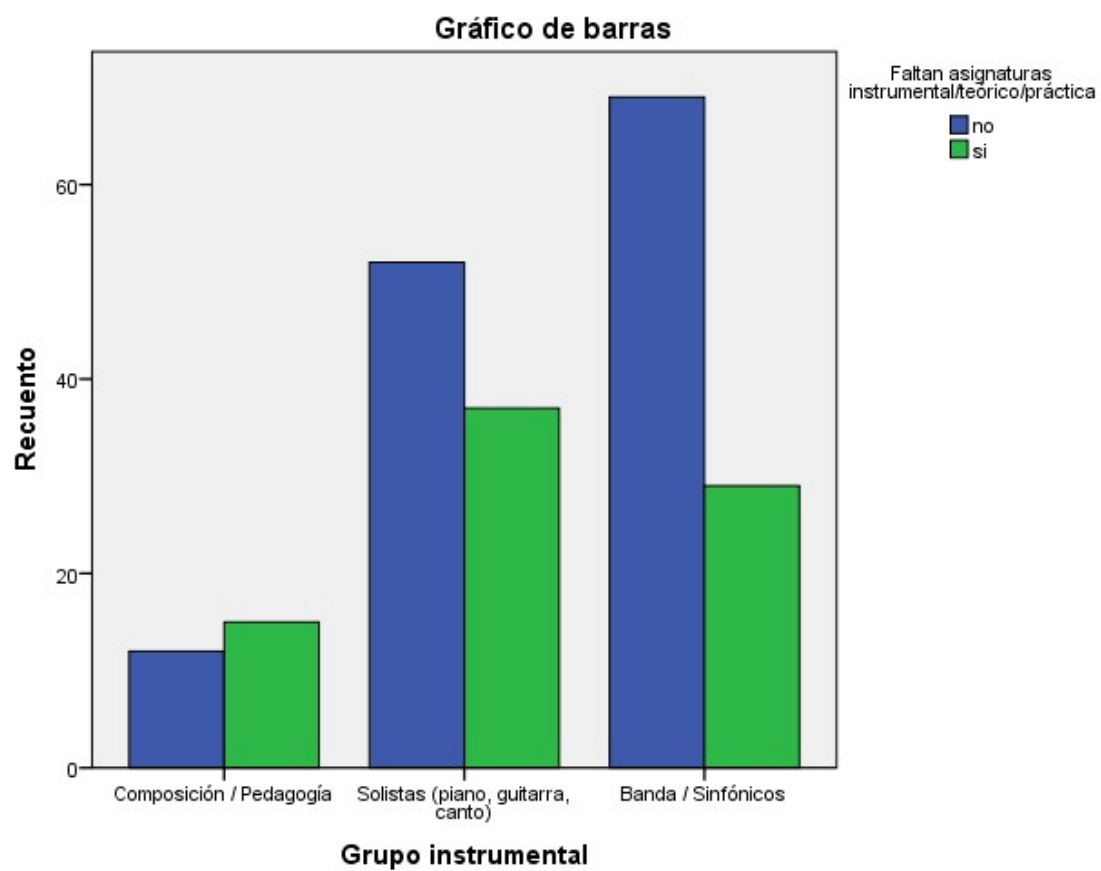


Tabla 7.48.*Grupo instrumental vs. Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas.*

Tabla cruzada					
			Faltan asignaturas instrumental/teórico/práctica		Total
			no	si	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	12	15	27
		Recuento esperado	16,8	10,2	27,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,5	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	52	37	89
		Recuento esperado	55,3	33,7	89,0
		Residuo estandarizado	-,4	,6	
	Banda / Sinfónicos	Recuento	69	29	98
		Recuento esperado	60,9	37,1	98,0
		Residuo estandarizado	1,0	-1,3	
Total		Recuento	133	81	214
		Recuento esperado	133,0	81,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,964 ^a	2	,031
Razón de verosimilitud	6,924	2	,031
Asociación lineal por lineal	6,913	1	,009
N de casos válidos	214		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,22.

Figura 7.48.
Grupo instrumental vs. Otras especialidades en música.

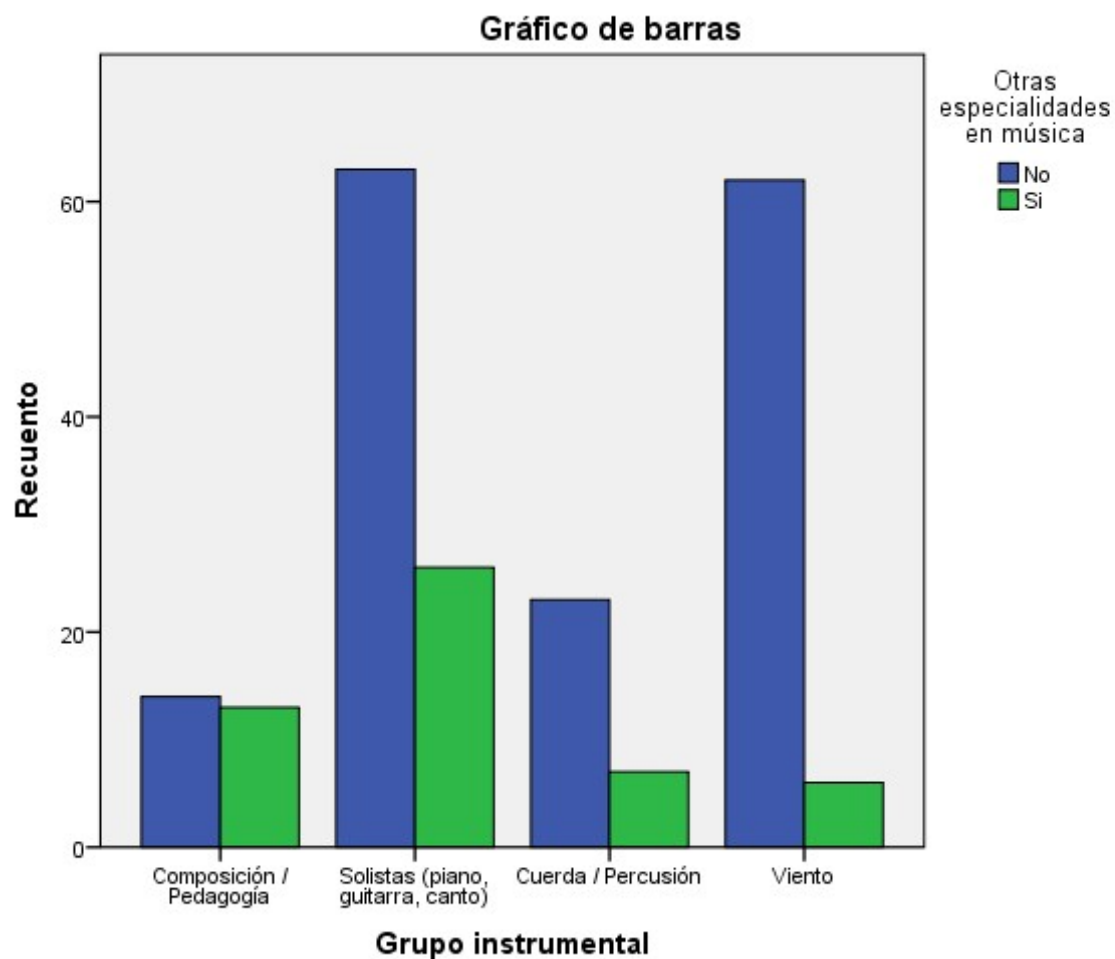


Tabla 7.49.*Grupo instrumental vs. Otras especialidades en música.*

Tabla cruzada					
			Otras especialidades en música		Total
			No	Si	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	14	13	27
		Recuento esperado	20,4	6,6	27,0
		Residuo estandarizado	-1,4	2,5	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	63	26	89
		Recuento esperado	67,4	21,6	89,0
		Residuo estandarizado	-,5	,9	
	Cuerda / Percusión	Recuento	23	7	30
		Recuento esperado	22,7	7,3	30,0
		Residuo estandarizado	,1	-,1	
	Viento	Recuento	62	6	68
		Recuento esperado	51,5	16,5	68,0
		Residuo estandarizado	1,5	-2,6	
Total		Recuento	162	52	214
		Recuento esperado	162,0	52,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,386 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	19,229	3	,000
Asociación lineal por lineal	17,487	1	,000
N de casos válidos	214		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,56.

Tabla 7.50.*Grupo instrumental vs. Trabajo principal.*

Tabla cruzada								
			Trabajo principal					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	7	3	10	4	1	25
		Recuento esperado	6,1	3,4	9,0	3,0	3,6	25,0
		Residuo estandarizado	,4	-,2	,3	,6	-1,4	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	23	13	34	1	16	87
		Recuento esperado	21,2	11,7	31,2	10,4	12,6	87,0
		Residuo estandarizado	,4	,4	,5	-2,9	1,0	
	Banda / Sinfónicos	Recuento	19	11	28	19	12	89
		Recuento esperado	21,7	12,0	31,9	10,6	12,8	89,0
		Residuo estandarizado	-,6	-,3	-,7	2,6	-,2	
	Total		Recuento	49	27	72	24	29
Recuento esperado			49,0	27,0	72,0	24,0	29,0	201,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,048 ^a	8	,010
Razón de verosimilitud	25,062	8	,002
Asociación lineal por lineal	2,110	1	,146
N de casos válidos	201		

a. 3 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,99.

Tabla 7.51.*Grupo instrumental vs. Participación en conciertos.*

Tabla cruzada							
			Participación en conciertos				Total
			No	De 1 a 5 conciertos al año	De 5 a 10 conciertos al año	Más de 10 conciertos al año	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	2	6	7	4	19
		Recuento esperado	2,8	5,4	3,2	7,6	19,0
		Residuo estandarizado	-,5	,2	2,1	-1,3	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	18	29	5	16	68
		Recuento esperado	9,9	19,5	11,5	27,0	68,0
		Residuo estandarizado	2,6	2,2	-1,9	-2,1	
	Banda / Sinfónicos	Recuento	5	14	17	48	84
		Recuento esperado	12,3	24,1	14,2	33,4	84,0
		Residuo estandarizado	-2,1	-2,1	,7	2,5	
	Total	Recuento	25	49	29	68	171
		Recuento esperado	25,0	49,0	29,0	68,0	171,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,203 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	41,565	6	,000
Asociación lineal por lineal	17,934	1	,000
N de casos válidos	171		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,78.

Figura 7.49.

Grupo instrumental vs. En caso de participar en Participación en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?

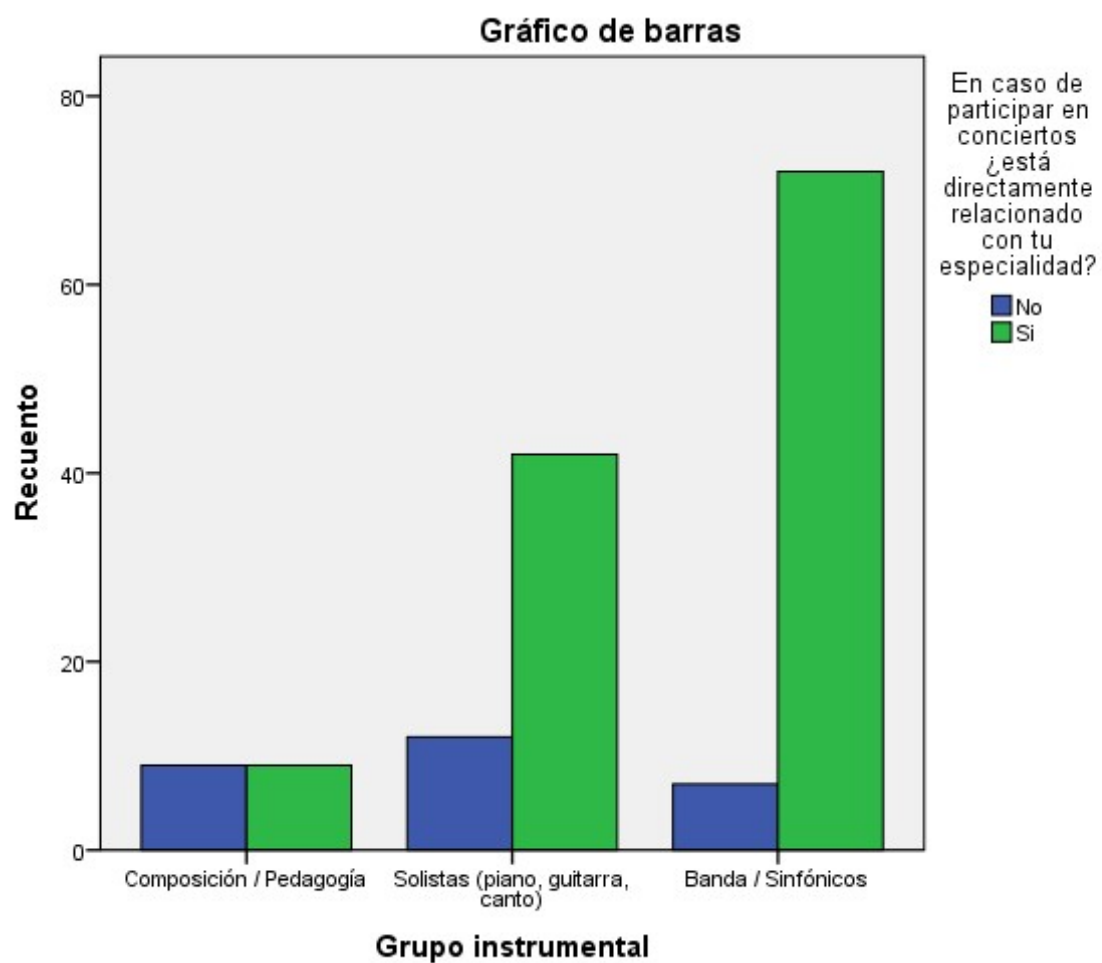


Tabla 7.52.

Grupo instrumental vs. En caso de participar en Participación en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?

Tabla cruzada					
			En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?		Total
			No	Si	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	9	9	18
		Recuento esperado	3,3	14,7	18,0
		Residuo estandarizado	3,1	-1,5	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	12	42	54
		Recuento esperado	10,0	44,0	54,0
		Residuo estandarizado	,6	-,3	
	Banda / Sinfónicos	Recuento	7	72	79
		Recuento esperado	14,6	64,4	79,0
		Residuo estandarizado	-2,0	1,0	
Total		Recuento	28	123	151
		Recuento esperado	28,0	123,0	151,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,179 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	15,366	2	,000
Asociación lineal por lineal	16,105	1	,000
N de casos válidos	151		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,34.

Figura 7.50.
Grupo instrumental vs. Jazz.

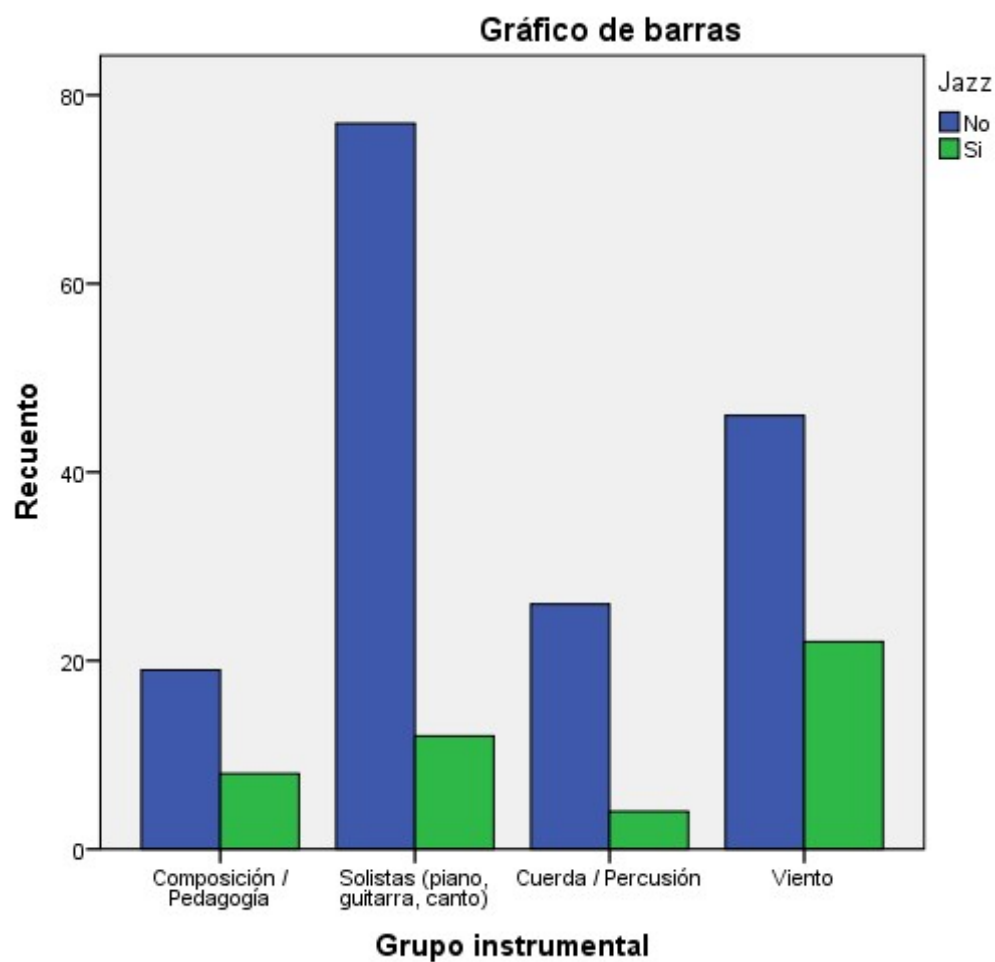


Tabla 7.53.*Grupo instrumental vs. Jazz.*

Grupo instrumental vs. Jazz.

Tabla cruzada					
			Jazz		Total
			No	Si	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	19	8	27
		Recuento esperado	21,2	5,8	27,0
		Residuo estandarizado	-,5	,9	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	77	12	89
		Recuento esperado	69,9	19,1	89,0
		Residuo estandarizado	,9	-1,6	
	Cuerda / Percusión	Recuento	26	4	30
		Recuento esperado	23,6	6,4	30,0
		Residuo estandarizado	,5	-1,0	
	Viento	Recuento	46	22	68
		Recuento esperado	53,4	14,6	68,0
		Residuo estandarizado	-1,0	1,9	
Total		Recuento	168	46	214
		Recuento esperado	168,0	46,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,379 ^a	3	,016
Razón de verosimilitud	10,369	3	,016
Asociación lineal por lineal	2,531	1	,112
N de casos válidos	214		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,80.

Figura 7.51.

Grupo instrumental vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

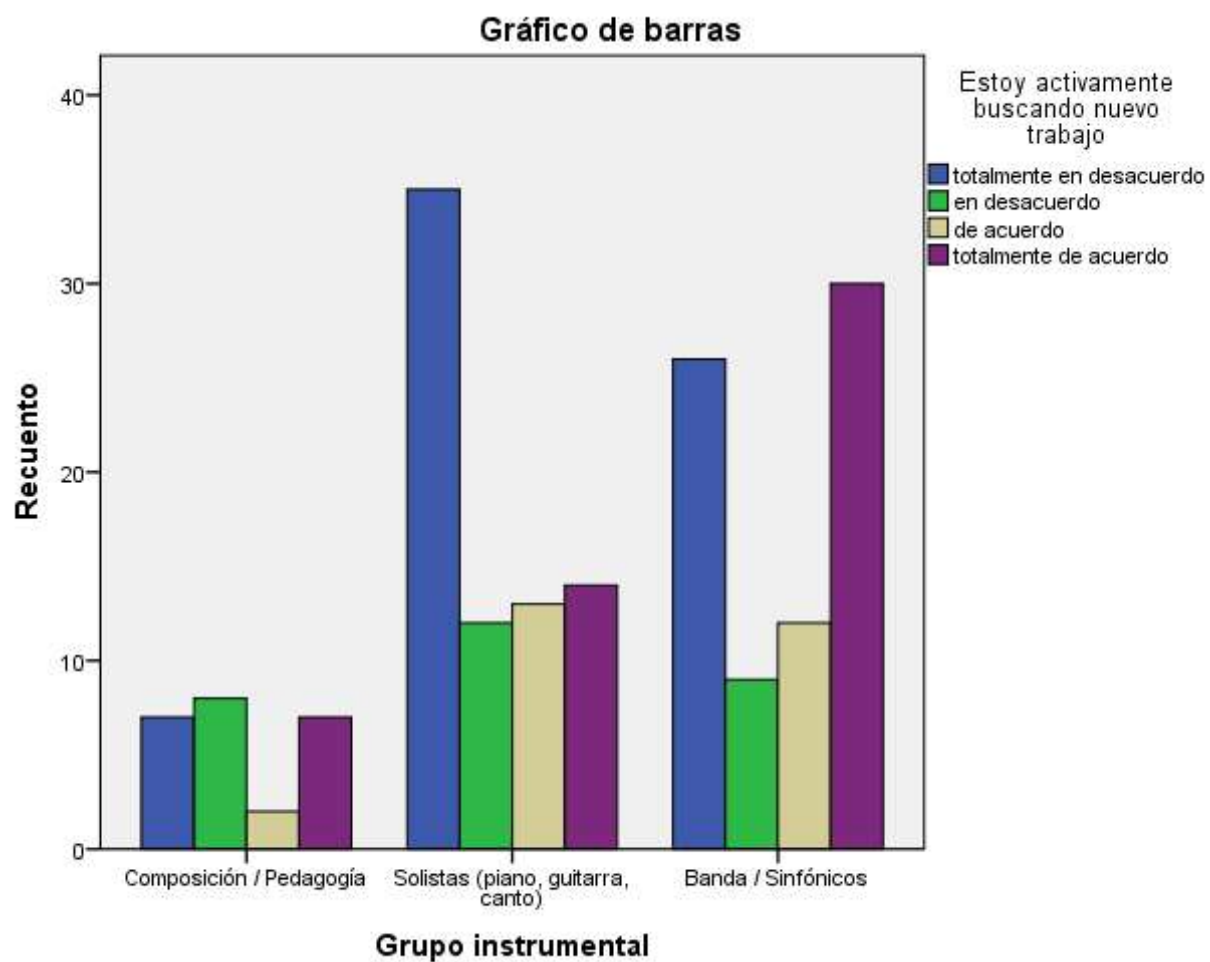


Tabla 7.54.*Grupo instrumental vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Tabla cruzada							
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	7	8	2	7	24
		Recuento esperado	9,3	4,0	3,7	7,0	24,0
		Residuo estandarizado	-,8	2,0	-,9	,0	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	35	12	13	14	74
		Recuento esperado	28,8	12,3	11,4	21,6	74,0
		Residuo estandarizado	1,2	-,1	,5	-1,6	
	Banda / Sinfónicos	Recuento	26	9	12	30	77
		Recuento esperado	29,9	12,8	11,9	22,4	77,0
		Residuo estandarizado	-,7	-1,1	,0	1,6	
Total		Recuento	68	29	27	51	175
		Recuento esperado	68,0	29,0	27,0	51,0	175,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,838 ^a	6	,032
Razón de verosimilitud	13,307	6	,038
Asociación lineal por lineal	3,040	1	,081
N de casos válidos	175		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,70.

Figura 7.52.

Grupo instrumental vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo relacionado con la música.

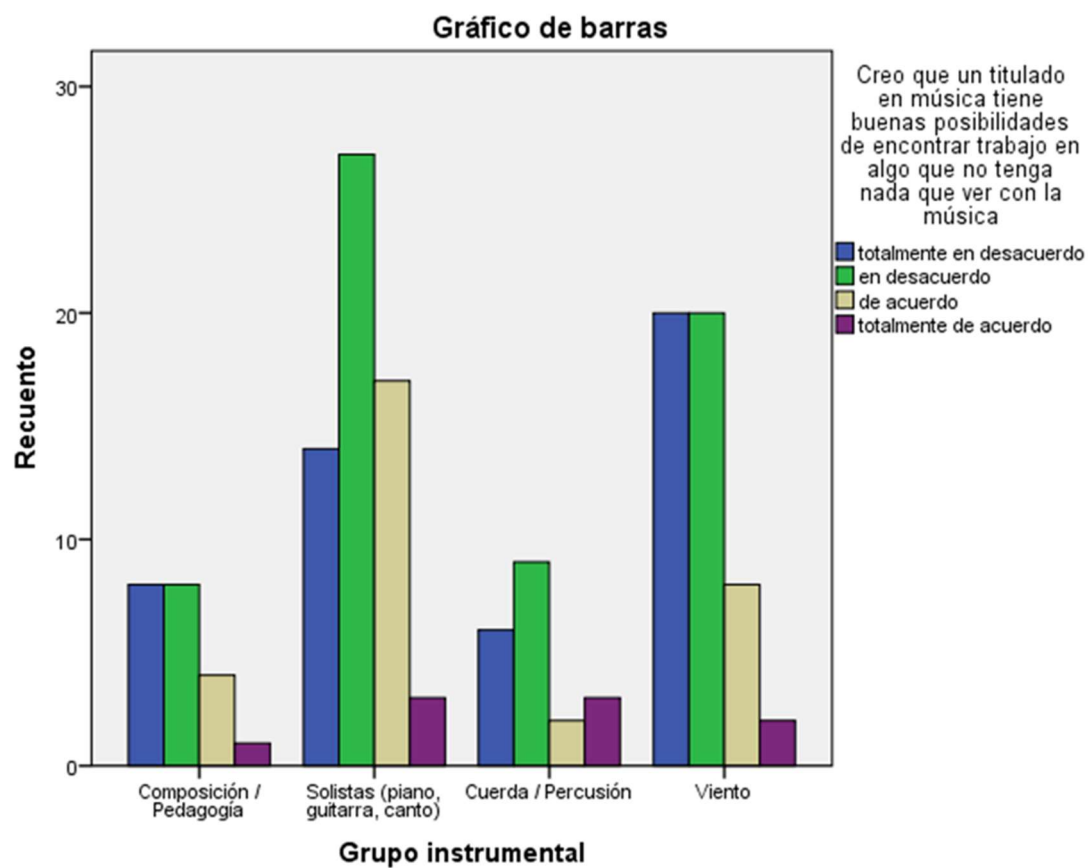


Tabla 7.55.

Grupo instrumental vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo relacionado con la música.

			Creo que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo en algo que no tenga nada que ver con la música				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Grupo instrumental	Composición / Pedagogía	Recuento	8	8	4	1	21
		Recuento esperado	6,6	8,8	4,3	1,2	21,0
		Residuo estandarizado	,5	-,3	-,1	-,2	
	Solistas (piano, guitarra, canto)	Recuento	14	27	17	3	61
		Recuento esperado	19,3	25,7	12,4	3,6	61,0
		Residuo estandarizado	-1,2	,3	1,3	-,3	
	Cuerda / Percusión	Recuento	6	9	2	3	20
		Recuento esperado	6,3	8,4	4,1	1,2	20,0
		Residuo estandarizado	-,1	,2	-1,0	1,7	
	Viento	Recuento	20	20	8	2	50
		Recuento esperado	15,8	21,1	10,2	3,0	50,0
		Residuo estandarizado	1,1	-,2	-,7	-,6	
Total		Recuento	48	64	31	9	152
		Recuento esperado	48,0	64,0	31,0	9,0	152,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,569 ^a	9	,387
Razón de verosimilitud	8,942	9	,443
Asociación lineal por lineal	1,237	1	,266
N de casos válidos	152		

a. 6 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,18.

Figura 7.53.

¿Has disfrutado beca? vs. Otras carreras.

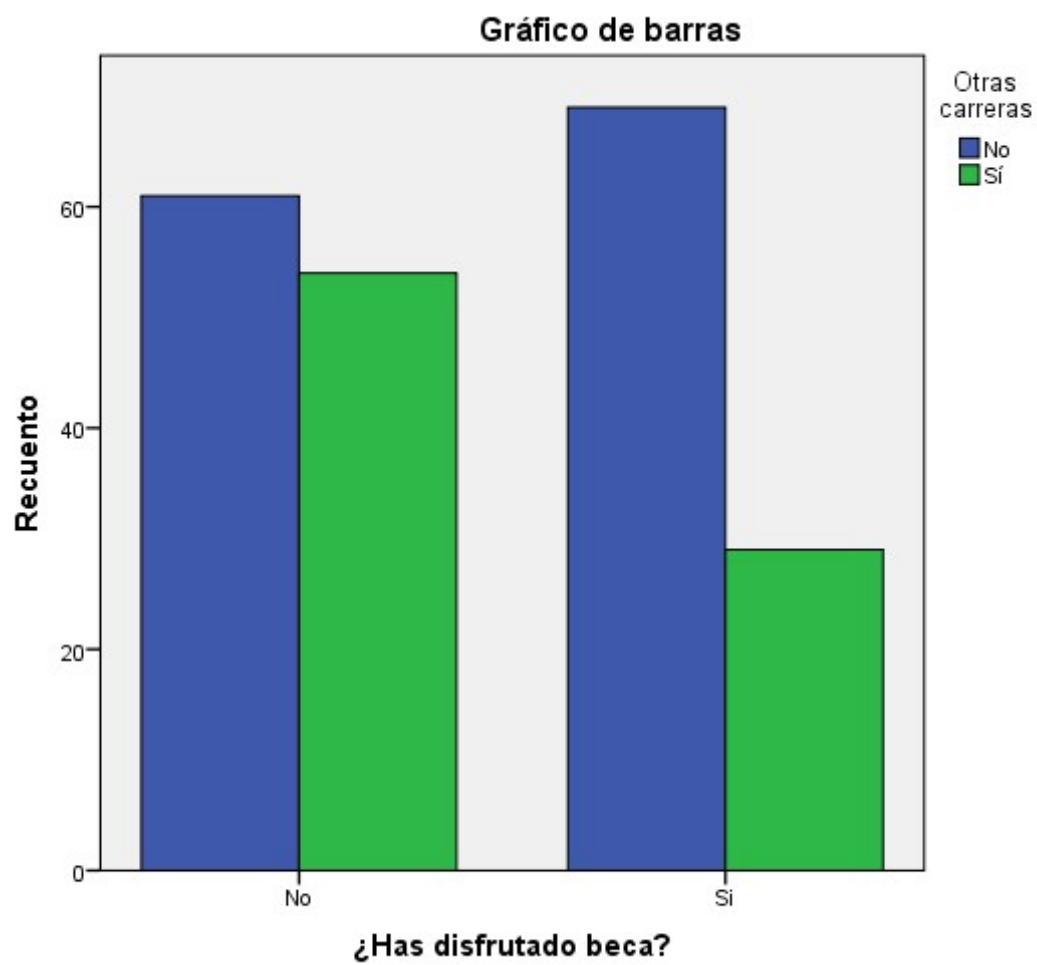


Tabla 7.56.*¿Has disfrutado beca? vs. Otras carreras.*

Tabla cruzada					
			Otras carreras		Total
			No	Sí	
¿Has disfrutado beca?	No	Recuento	61	54	115
		Recuento esperado	70,2	44,8	115,0
		Residuo estandarizado	-1,1	1,4	
	Si	Recuento	69	29	98
		Recuento esperado	59,8	38,2	98,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,5	
Total		Recuento	130	83	213
		Recuento esperado	130,0	83,0	213,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,708 ^a	1	,010		
Corrección de continuidad ^b	5,998	1	,014		
Razón de verosimilitud	6,783	1	,009		
Prueba exacta de Fisher				,011	,007
Asociación lineal por lineal	6,677	1	,010		
N de casos válidos	213				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 38,19.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.54.

¿Has disfrutado beca? vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

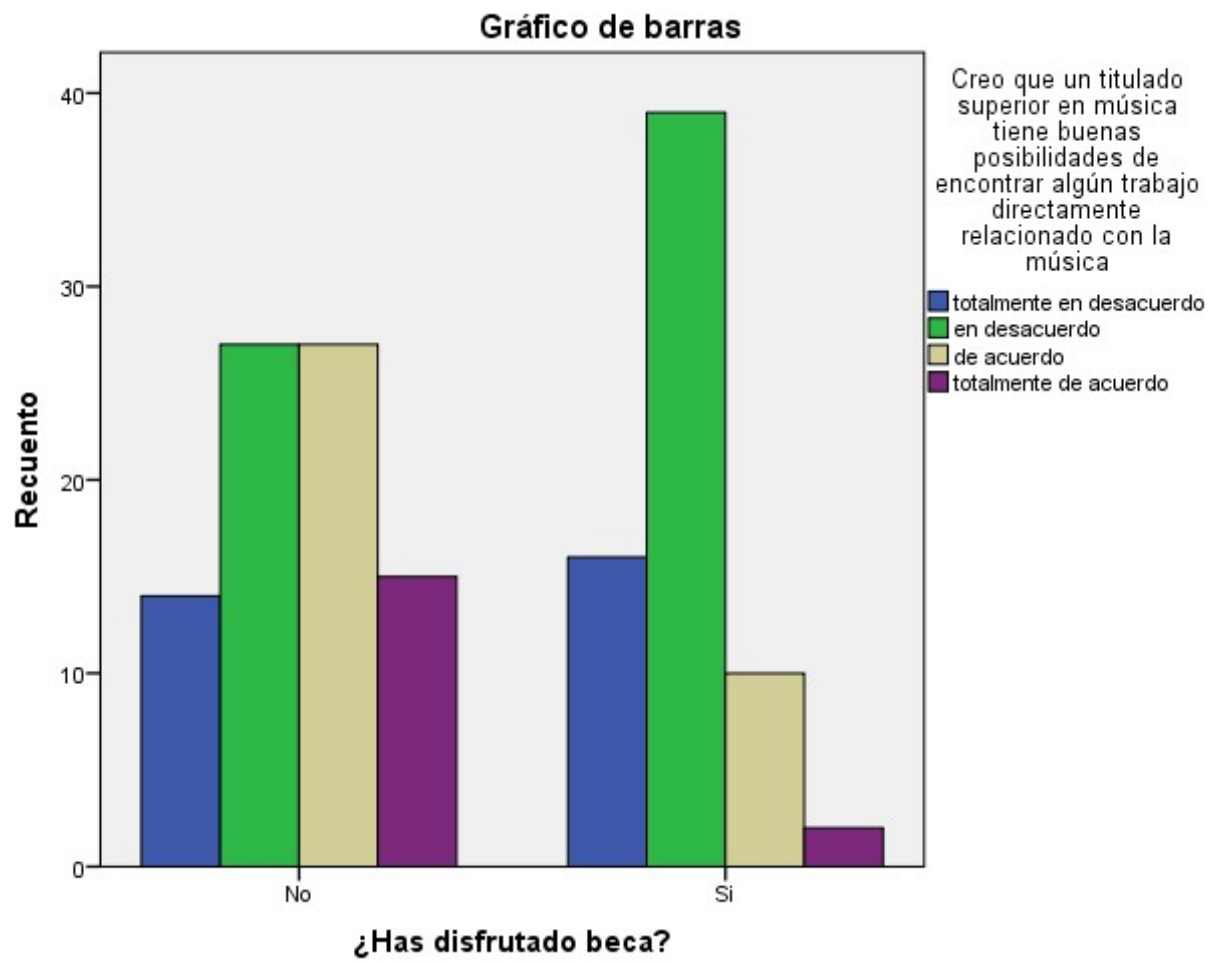


Tabla 7.57.

¿Has disfrutado beca? vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

Tabla cruzada							
			Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
¿Has disfrutado beca?	No	Recuento	14	27	27	15	83
		Recuento esperado	16,6	36,5	20,5	9,4	83,0
		Residuo estandarizado	-,6	-1,6	1,4	1,8	
	Si	Recuento	16	39	10	2	67
		Recuento esperado	13,4	29,5	16,5	7,6	67,0
		Residuo estandarizado	,7	1,8	-1,6	-2,0	
Total		Recuento	30	66	37	17	150
		Recuento esperado	30,0	66,0	37,0	17,0	150,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,572 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	19,981	3	,000
Asociación lineal por lineal	15,610	1	,000
N de casos válidos	150		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,59.

Figura 7.55.
Beca ERASMUS vs. Nivel de inglés.

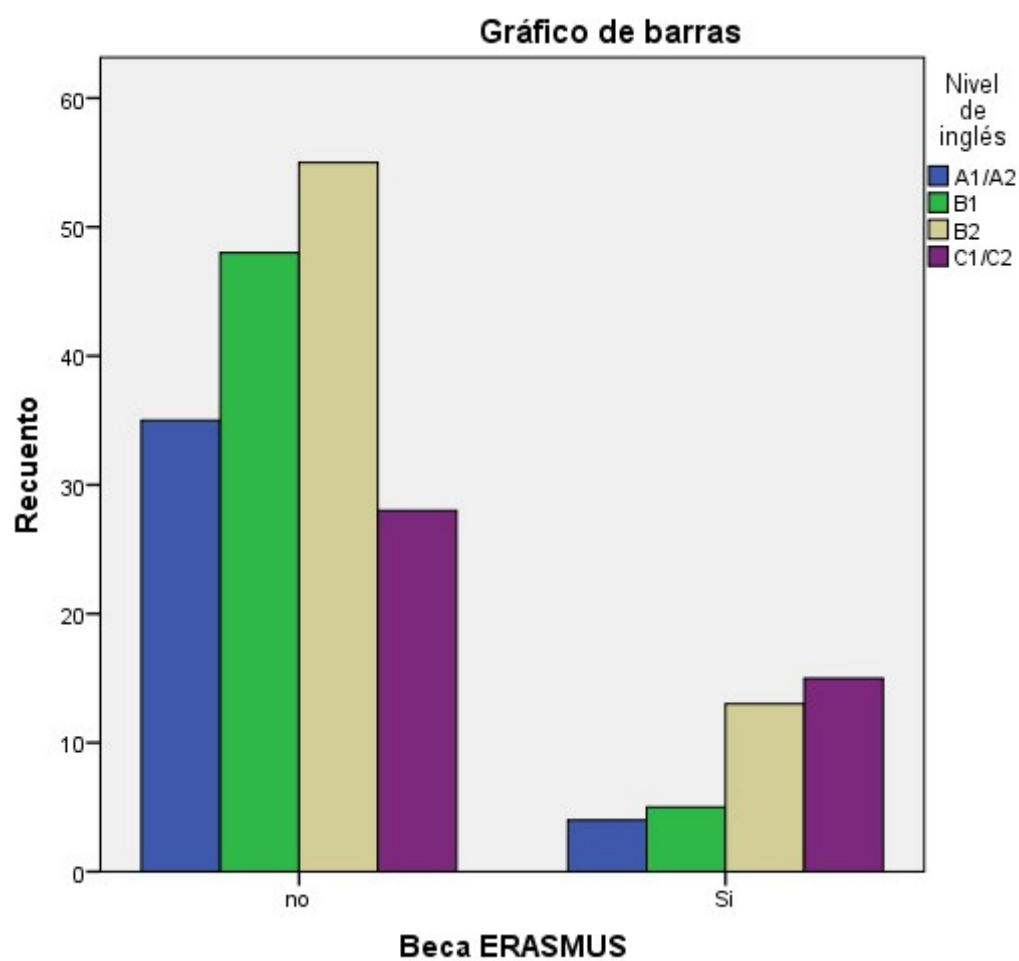


Tabla 7.58.*Beca ERASMUS vs. Nivel de inglés.*

Tabla cruzada							
			Nivel de inglés				Total
			A1/A2	B1	B2	C1/C2	
Beca ERASMUS	no	Recuento	35	48	55	28	166
		Recuento esperado	31,9	43,3	55,6	35,2	166,0
		Residuo estandarizado	,6	,7	-,1	-1,2	
	Si	Recuento	4	5	13	15	37
		Recuento esperado	7,1	9,7	12,4	7,8	37,0
		Residuo estandarizado	-1,2	-1,5	,2	2,6	
Total		Recuento	39	53	68	43	203
		Recuento esperado	39,0	53,0	68,0	43,0	203,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,452 ^a	3	,006
Razón de verosimilitud	11,883	3	,008
N de casos válidos	203		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,11.

Figura 7.56.
Beca ERASMUS vs. Otras carreras.

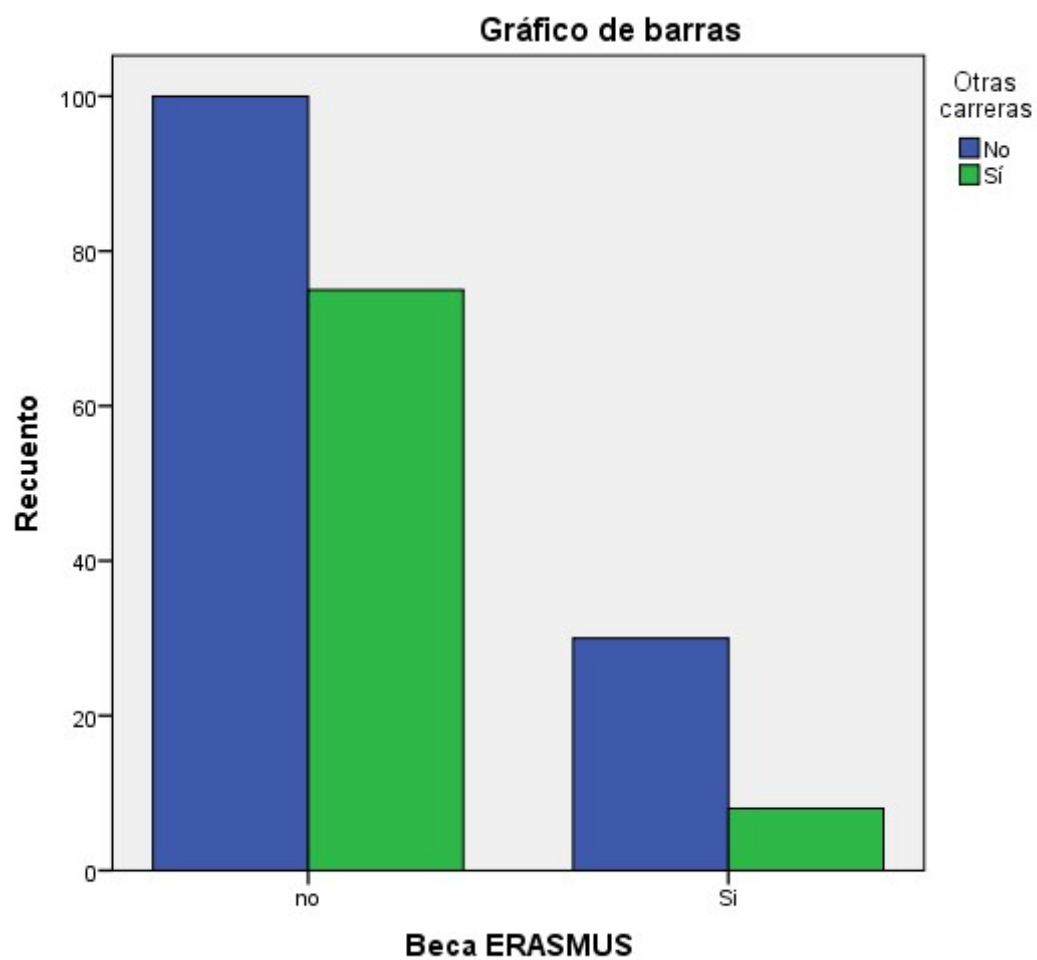


Tabla 7.59.*Beca ERASMUS vs. Otras carreras.*

Tabla cruzada					
			Otras carreras		Total
			No	Sí	
Beca ERASMUS	no	Recuento	100	75	175
		Recuento esperado	106,8	68,2	175,0
		Residuo estandarizado	-,7	,8	
	Si	Recuento	30	8	38
		Recuento esperado	23,2	14,8	38,0
		Residuo estandarizado	1,4	-1,8	
Total		Recuento	130	83	213
		Recuento esperado	130,0	83,0	213,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,241 ^a	1	,012		
Corrección de continuidad ^b	5,358	1	,021		
Razón de verosimilitud	6,692	1	,010		
Prueba exacta de Fisher				,016	,009
N de casos válidos	213				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,81.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.57.

Beca ERASMUS vs. Al acabar la carrera preparé oposiciones.

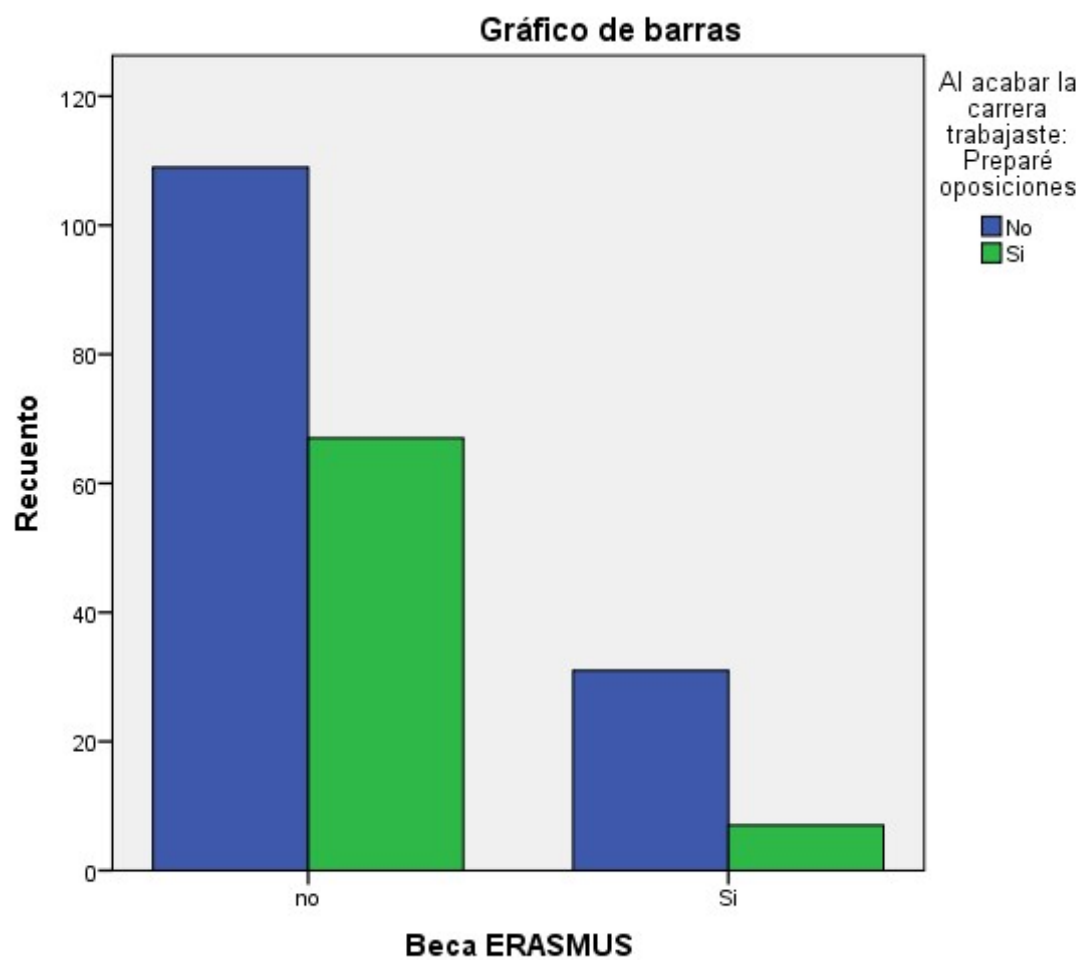


Tabla 7.60.*Beca ERASMUS vs. Al acabar la carrera preparé oposiciones.*

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones		Total
			No	Si	
Beca ERASMUS	no	Recuento	109	67	176
		Recuento esperado	115,1	60,9	176,0
		Residuo estandarizado	-,6	,8	
	Si	Recuento	31	7	38
		Recuento esperado	24,9	13,1	38,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,7	
Total		Recuento	140	74	214
		Recuento esperado	140,0	74,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,333 ^a	1	,021		
Corrección de continuidad ^b	4,500	1	,034		
Razón de verosimilitud	5,802	1	,016		
Prueba exacta de Fisher				,024	,014
N de casos válidos	214				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,14.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.58.

Faltan asignaturas pedagogía vs. Grado de multiactividad.

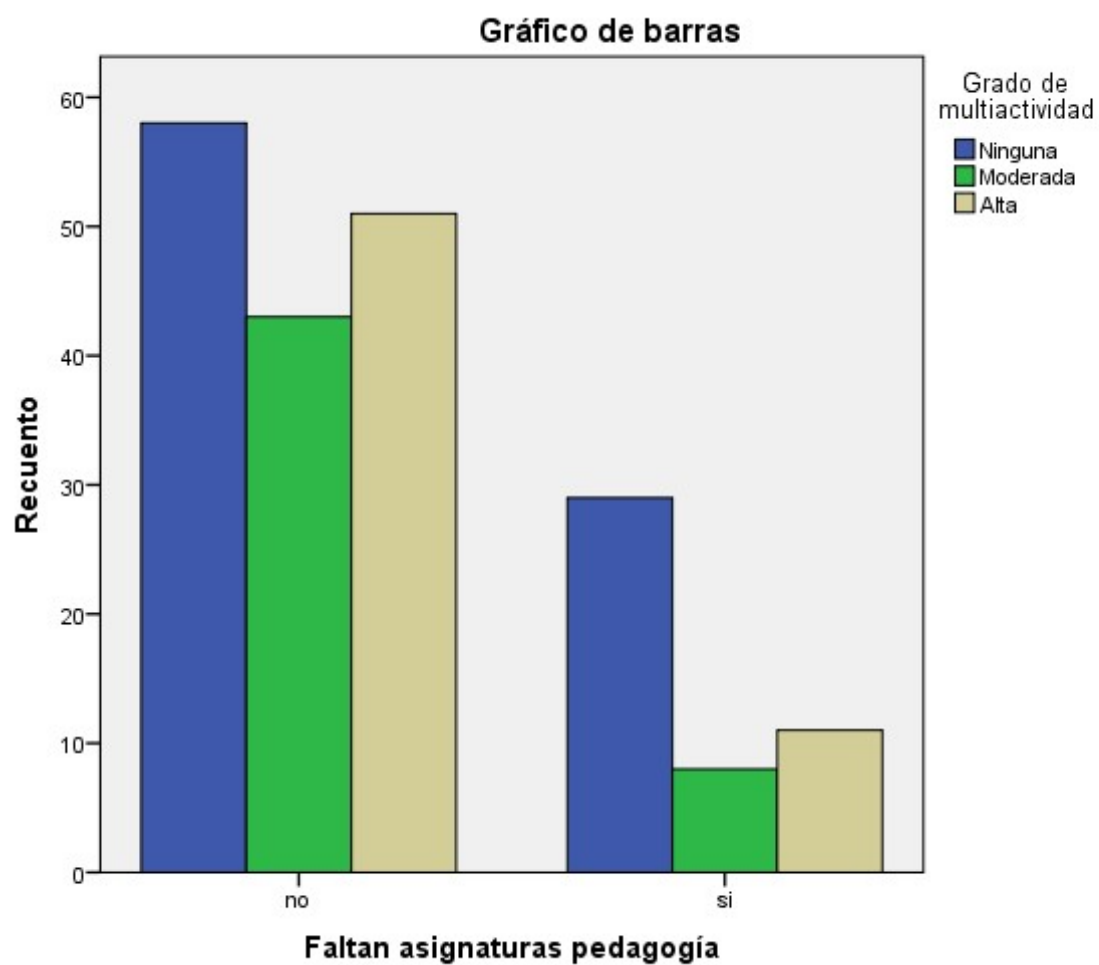


Tabla 7.61.*Faltan asignaturas pedagogía vs. Grado de multiactividad.*

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Faltan asignaturas pedagogía	no	Recuento	58	43	51	152
		Recuento esperado	66,1	38,8	47,1	152,0
		Residuo estandarizado	-1,0	,7	,6	
	si	Recuento	29	8	11	48
		Recuento esperado	20,9	12,2	14,9	48,0
		Residuo estandarizado	1,8	-1,2	-1,0	
Total		Recuento	87	51	62	200
		Recuento esperado	87,0	51,0	62,0	200,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,419 ^a	2	,024
Razón de verosimilitud	7,402	2	,025
Asociación lineal por lineal	5,385	1	,020
N de casos válidos	200		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,24.

Figura 7.59.

Faltan asignaturas pedagogía vs. ¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

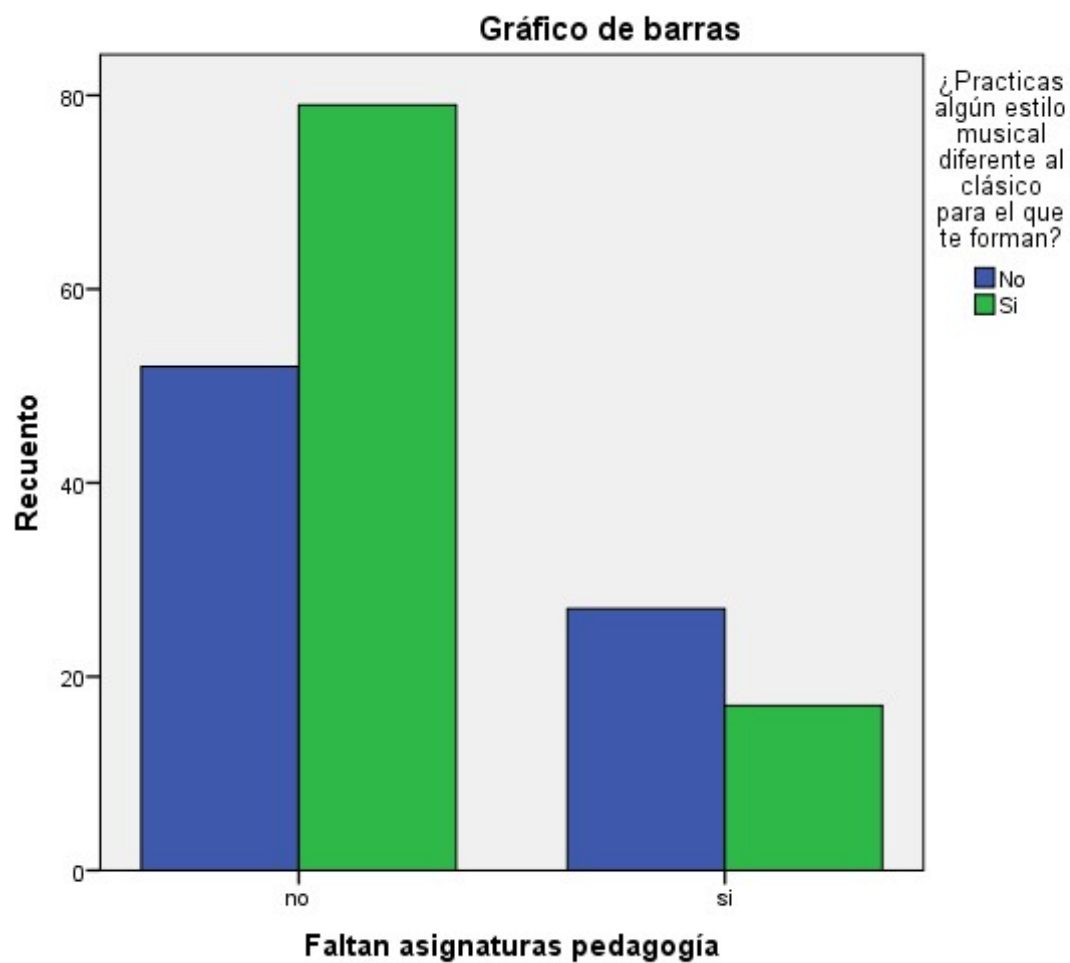


Tabla 7.62.

Faltan asignaturas pedagogía vs. ¿Prácticas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

que se forman:

Tabla cruzada					
			¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico		Total
			No	Si	
Faltan asignaturas pedagogía	no	Recuento	52	79	131
		Recuento esperado	59,1	71,9	131,0
		Residuo estandarizado	-,9	,8	
	si	Recuento	27	17	44
		Recuento esperado	19,9	24,1	44,0
		Residuo estandarizado	1,6	-1,5	
Total		Recuento	79	96	175
		Recuento esperado	79,0	96,0	175,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,245 ^a	1	,012		
Corrección de continuidad ^b	5,401	1	,020		
Razón de verosimilitud	6,244	1	,012		
Prueba exacta de Fisher				,015	,010
Asociación lineal por lineal	6,209	1	,013		
N de casos válidos	175				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,86.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.60.

Faltan asignaturas pedagogía vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

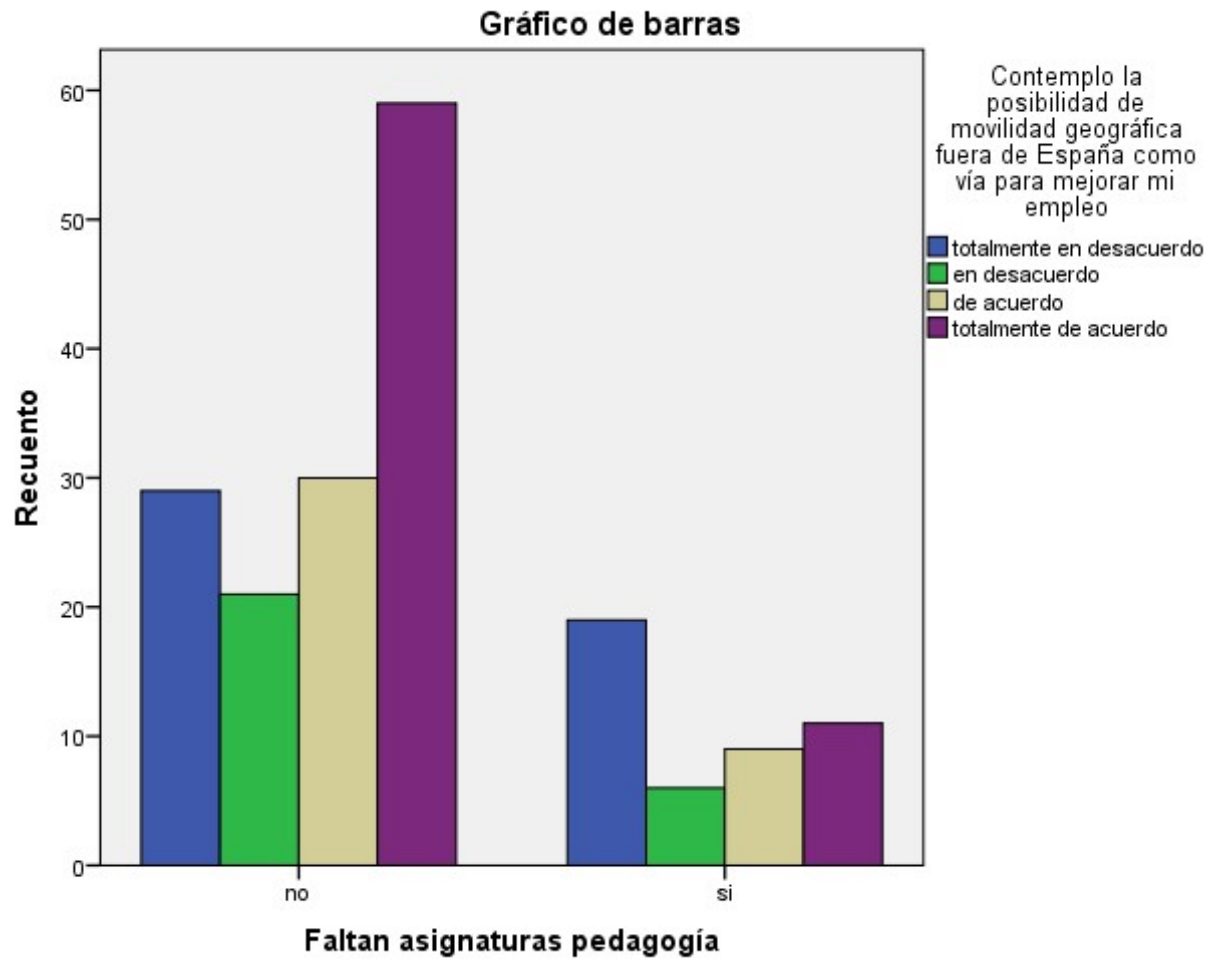


Tabla 7.63.

Faltan asignaturas pedagogía vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Faltan asignaturas pedagogía	no	Recuento	29	21	30	59	139
		Recuento esperado	36,3	20,4	29,5	52,9	139,0
		Residuo estandarizado	-1,2	,1	,1	,8	
	si	Recuento	19	6	9	11	45
		Recuento esperado	11,7	6,6	9,5	17,1	45,0
		Residuo estandarizado	2,1	-,2	-,2	-1,5	
Total		Recuento	48	27	39	70	184
		Recuento esperado	48,0	27,0	39,0	70,0	184,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,954 ^a	3	,030
Razón de verosimilitud	8,643	3	,034
Asociación lineal por lineal	7,364	1	,007
N de casos válidos	184		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,60.

Figura 7.61.

Falta estudio diferentes estilos vs. Estudio de postgrado: idiomas.

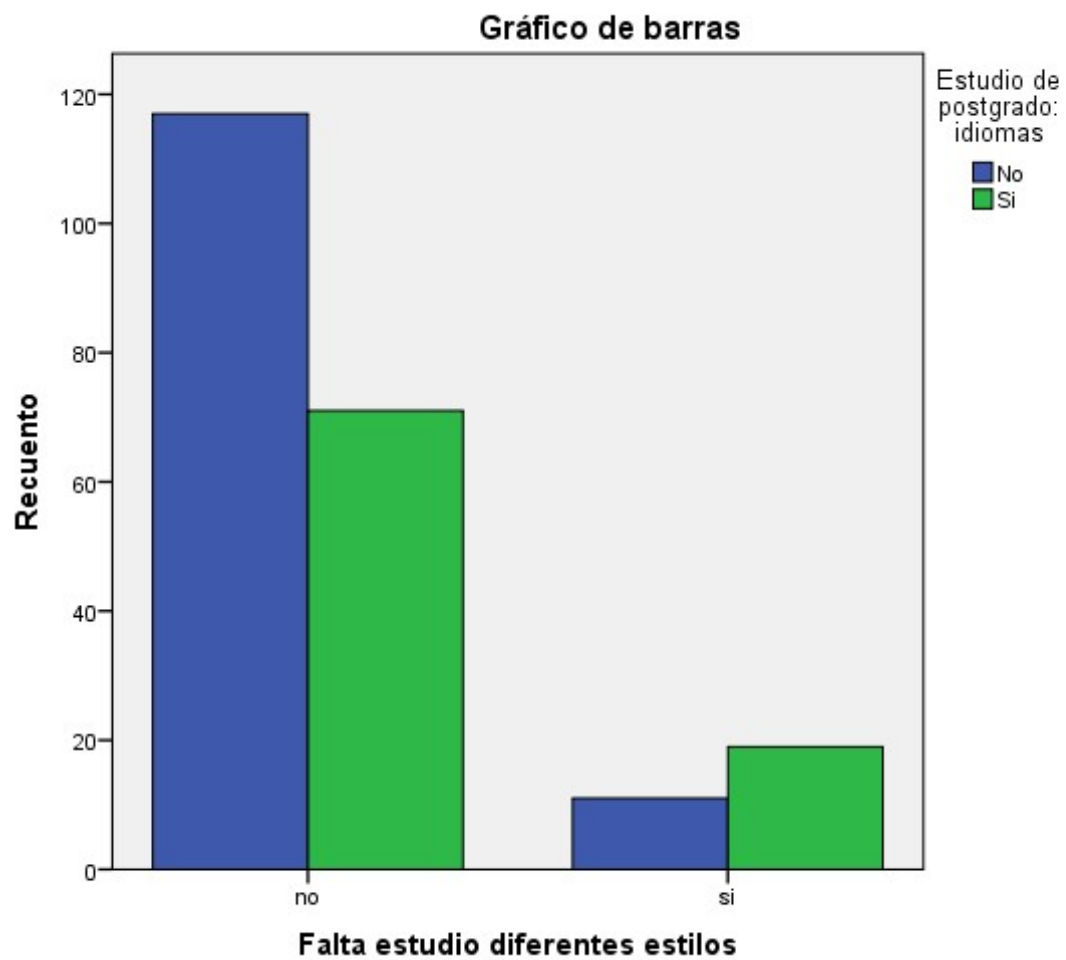


Tabla 7.64.*Falta estudio diferentes estilos vs. Estudio de postgrado: idiomas.*

Tabla cruzada

			Estudio de postgrado: idiomas		Total
			No	Si	
Falta estudio diferentes estilos	no	Recuento	117	71	188
		Recuento esperado	110,4	77,6	188,0
		Residuo estandarizado	,6	-,8	
	si	Recuento	11	19	30
		Recuento esperado	17,6	12,4	30,0
		Residuo estandarizado	-1,6	1,9	
Total		Recuento	128	90	218
		Recuento esperado	128,0	90,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,977 ^a	1	,008		
Corrección de continuidad ^b	5,962	1	,015		
Razón de verosimilitud	6,872	1	,009		
Prueba exacta de Fisher				,010	,008
Asociación lineal por lineal	6,945	1	,008		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,39.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.62.

Falta estudio diferentes estilos vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.

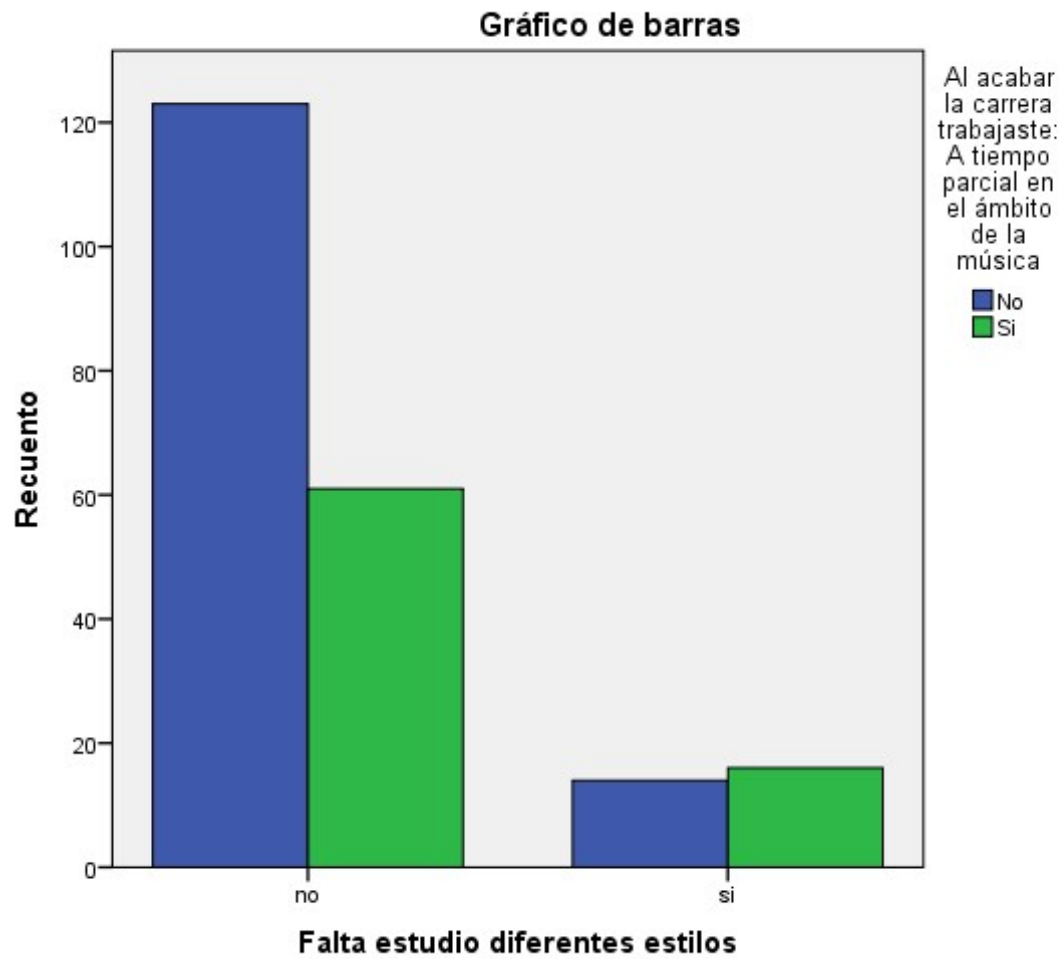


Tabla 7.65.

Falta estudio diferentes estilos vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
Falta estudio diferentes estilos	no	Recuento	123	61	184
		Recuento esperado	117,8	66,2	184,0
		Residuo estandarizado	,5	-,6	
	si	Recuento	14	16	30
		Recuento esperado	19,2	10,8	30,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,6	
Total		Recuento	137	77	214
		Recuento esperado	137,0	77,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,561 ^a	1	,033		
Corrección de continuidad ^b	3,727	1	,054		
Razón de verosimilitud	4,389	1	,036		
Prueba exacta de Fisher				,041	,028
Asociación lineal por lineal	4,539	1	,033		
N de casos válidos	214				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,79.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.63.

Falta estudio diferentes estilos vs. ¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

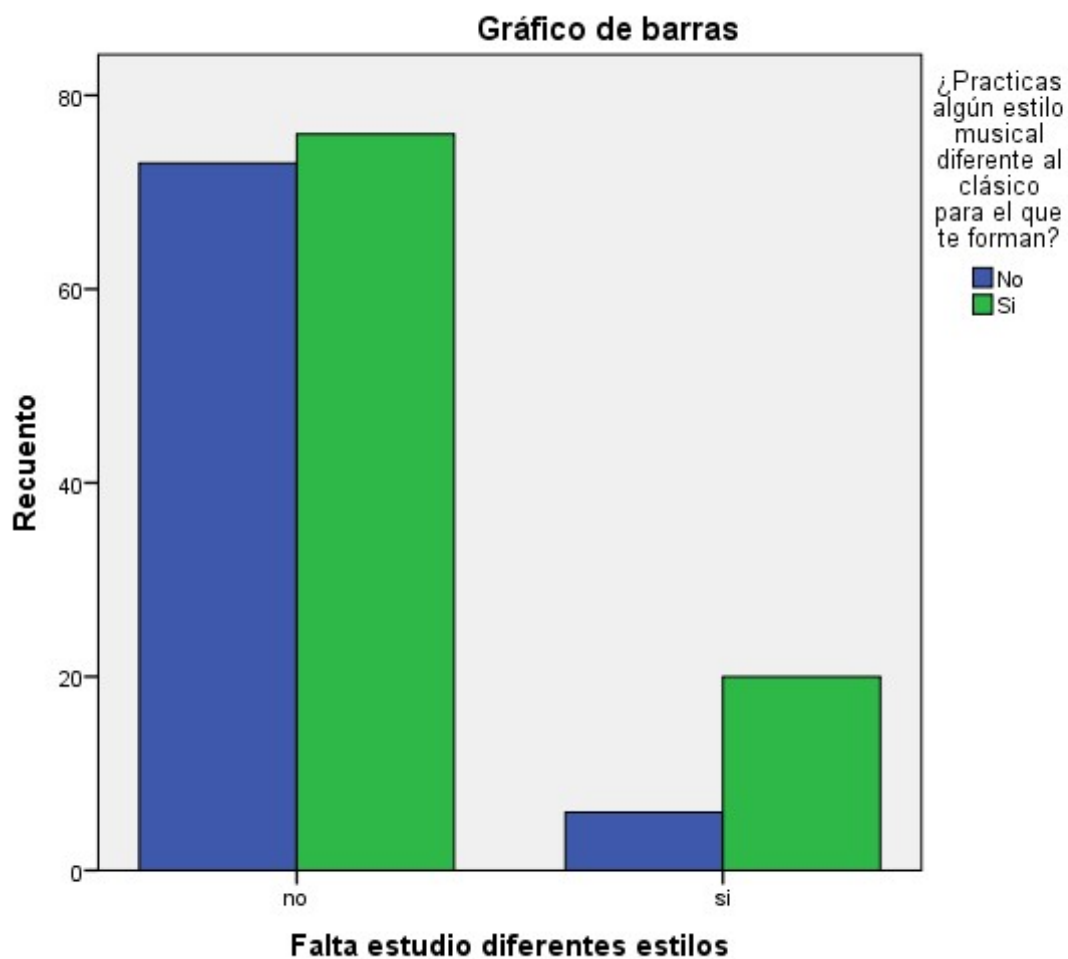


Tabla 7.66.

Falta estudio diferentes estilos vs. ¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

Tabla cruzada					
			¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?		Total
			No	Si	
Falta estudio diferentes estilos	no	Recuento	73	76	149
		Recuento esperado	67,3	81,7	149,0
		Residuo estandarizado	,7	-,6	
	si	Recuento	6	20	26
		Recuento esperado	11,7	14,3	26,0
		Residuo estandarizado	-1,7	1,5	
Total		Recuento	79	96	175
		Recuento esperado	79,0	96,0	175,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,004 ^a	1	,014		
Corrección de continuidad ^b	5,003	1	,025		
Razón de verosimilitud	6,359	1	,012		
Prueba exacta de Fisher				,018	,011
Asociación lineal por lineal	5,970	1	,015		
N de casos válidos	175				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,74.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.64.

Faltan asignaturas ergonomía/psicología vs. Tipo carrera.

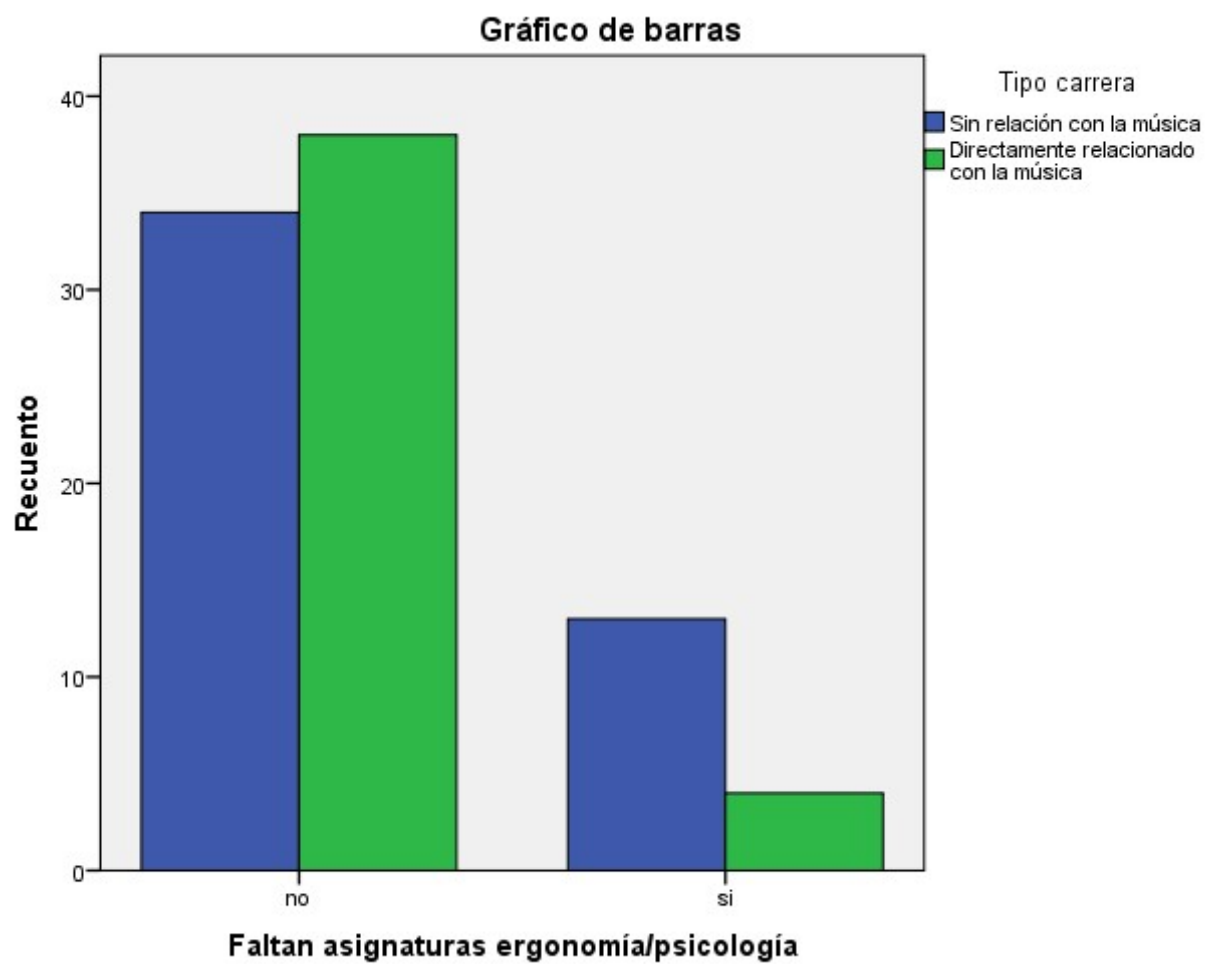


Tabla 7.67.*Faltan asignaturas ergonomía/psicología vs. Tipo carrera.*

Tabla cruzada					
			Tipo carrera		Total
			Sin relación con la música	Directamente relacionado con la música	
Faltan asignaturas ergonomía/psicología	no	Recuento	34	38	72
		Recuento esperado	38,0	34,0	72,0
		Residuo estandarizado	-,7	,7	
	si	Recuento	13	4	17
		Recuento esperado	9,0	8,0	17,0
		Residuo estandarizado	1,3	-1,4	
Total		Recuento	47	42	89
		Recuento esperado	47,0	42,0	89,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,721 ^a	1	,030		
Corrección de continuidad ^b	3,620	1	,057		
Razón de verosimilitud	4,958	1	,026		
Prueba exacta de Fisher				,034	,027
Asociación lineal por lineal	4,668	1	,031		
N de casos válidos	89				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,02.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.65.

Faltan asignaturas instrumentales/teórico/práctica vs. ¿Practicas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

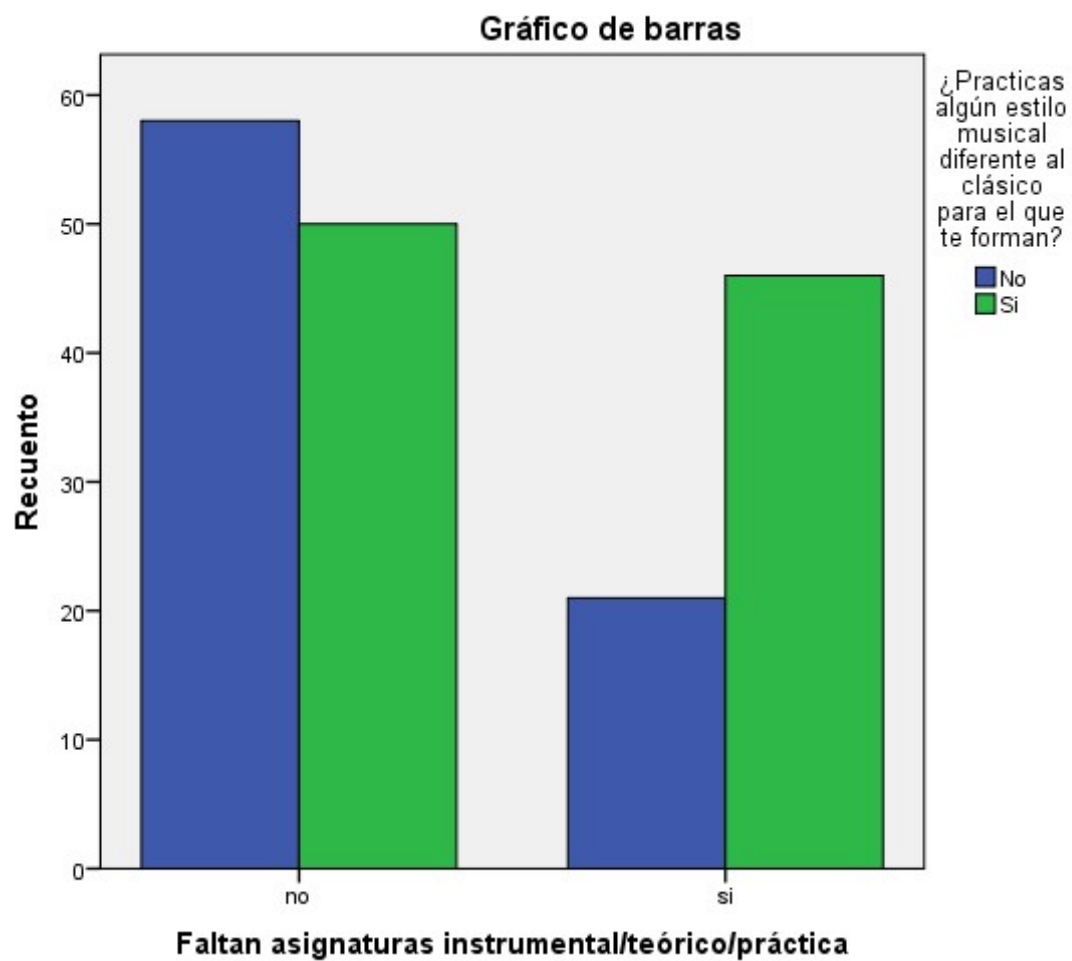


Tabla 7.68.

Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas vs. ¿Prácticas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?

Tabla cruzada					
			¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?		Total
			No	Si	
Faltan asignaturas instrumental/ teórico/práctica	no	Recuento	58	50	108
		Recuento esperado	48,8	59,2	108,0
		Residuo estandarizado	1,3	-1,2	
	si	Recuento	21	46	67
		Recuento esperado	30,2	36,8	67,0
		Residuo estandarizado	-1,7	1,5	
Total		Recuento	79	96	175
		Recuento esperado	79,0	96,0	175,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,348 ^a	1	,004		
Corrección de continuidad ^b	7,470	1	,006		
Razón de verosimilitud	8,497	1	,004		
Prueba exacta de Fisher				,005	,003
Asociación lineal por lineal	8,301	1	,004		
N de casos válidos	175				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 30,25.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.66.

Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas vs. Jazz.

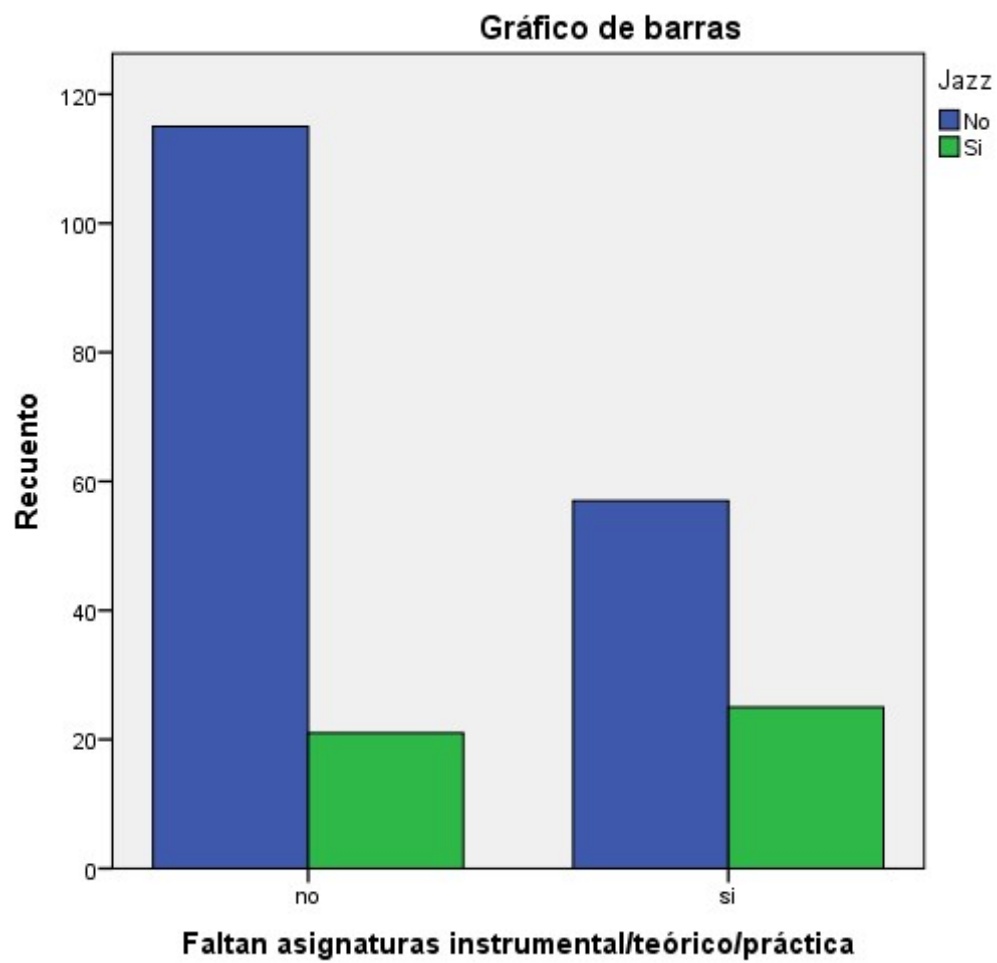


Tabla 7.69.*Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas vs. Jazz.*

Tabla cruzada					
			Jazz		Total
			No	Si	
Faltan asignaturas instrumental/ teórico/práctica	no	Recuento	115	21	136
		Recuento esperado	107,3	28,7	136,0
		Residuo estandarizado	,7	-1,4	
	si	Recuento	57	25	82
		Recuento esperado	64,7	17,3	82,0
		Residuo estandarizado	-1,0	1,9	
Total		Recuento	172	46	218
		Recuento esperado	172,0	46,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,957 ^a	1	,008		
Corrección de continuidad ^b	6,082	1	,014		
Razón de verosimilitud	6,779	1	,009		
Prueba exacta de Fisher				,010	,007
Asociación lineal por lineal	6,925	1	,009		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,30.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.67.

Nivel de inglés vs. Estudio de postgrado: idiomas.

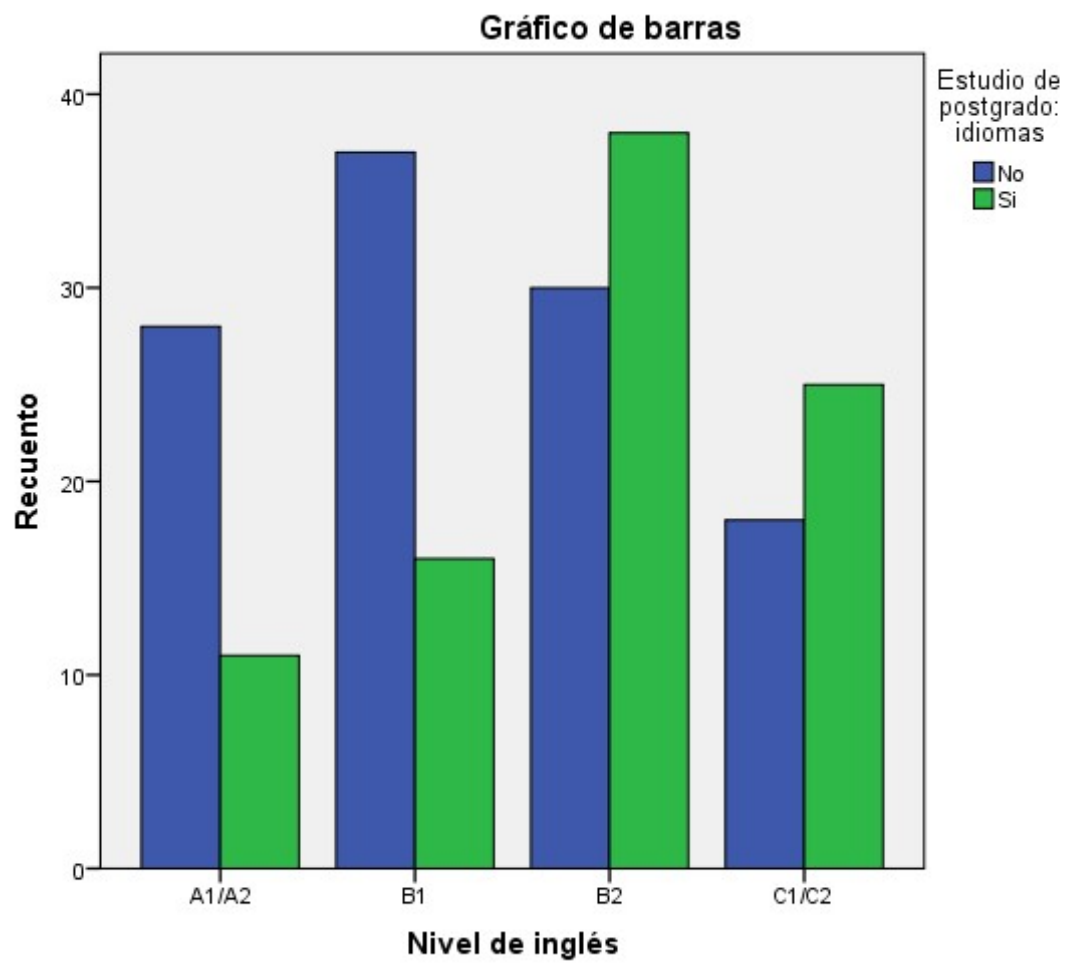


Tabla 7.70.*Nivel de inglés vs. Estudio de postgrado: idiomas.*

Tabla cruzada					
			Estudio de postgrado: idiomas		Total
			No	Si	
Nivel de inglés	A1/A2	Recuento	28	11	39
		Recuento esperado	21,7	17,3	39,0
		Residuo estandarizado	1,4	-1,5	
	B1	Recuento	37	16	53
		Recuento esperado	29,5	23,5	53,0
		Residuo estandarizado	1,4	-1,5	
	B2	Recuento	30	38	68
		Recuento esperado	37,9	30,1	68,0
		Residuo estandarizado	-1,3	1,4	
	C1/C2	Recuento	18	25	43
		Recuento esperado	23,9	19,1	43,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,4	
Total		Recuento	113	90	203
		Recuento esperado	113,0	90,0	203,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,404 ^a	3	,002
Razón de verosimilitud	15,695	3	,001
Asociación lineal por lineal	12,760	1	,000
N de casos válidos	203		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,29.

Tabla 7.71.*Nivel de inglés vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.*

Tabla cruzada					
			Tiempo en encontrar el primer empleo		Total
			Menos de 6 meses	Más de 6 meses	
Nivel de inglés	A1/A2	Recuento	24	12	36
		Recuento esperado	20,5	15,5	36,0
		Residuo estandarizado	,8	-,9	
	B1	Recuento	33	15	48
		Recuento esperado	27,3	20,7	48,0
		Residuo estandarizado	1,1	-1,2	
	B2	Recuento	28	29	57
		Recuento esperado	32,4	24,6	57,0
		Residuo estandarizado	-,8	,9	
	C1/C2	Recuento	18	22	40
		Recuento esperado	22,8	17,2	40,0
		Residuo estandarizado	-1,0	1,1	
Total		Recuento	103	78	181
		Recuento esperado	103,0	78,0	181,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,865 ^a	3	,049
Razón de verosimilitud	7,950	3	,047
Asociación lineal por lineal	6,298	1	,012
N de casos válidos	181		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,51.

Figura 7.68.
Nivel de inglés vs. Vía de acceso al primer empleo.

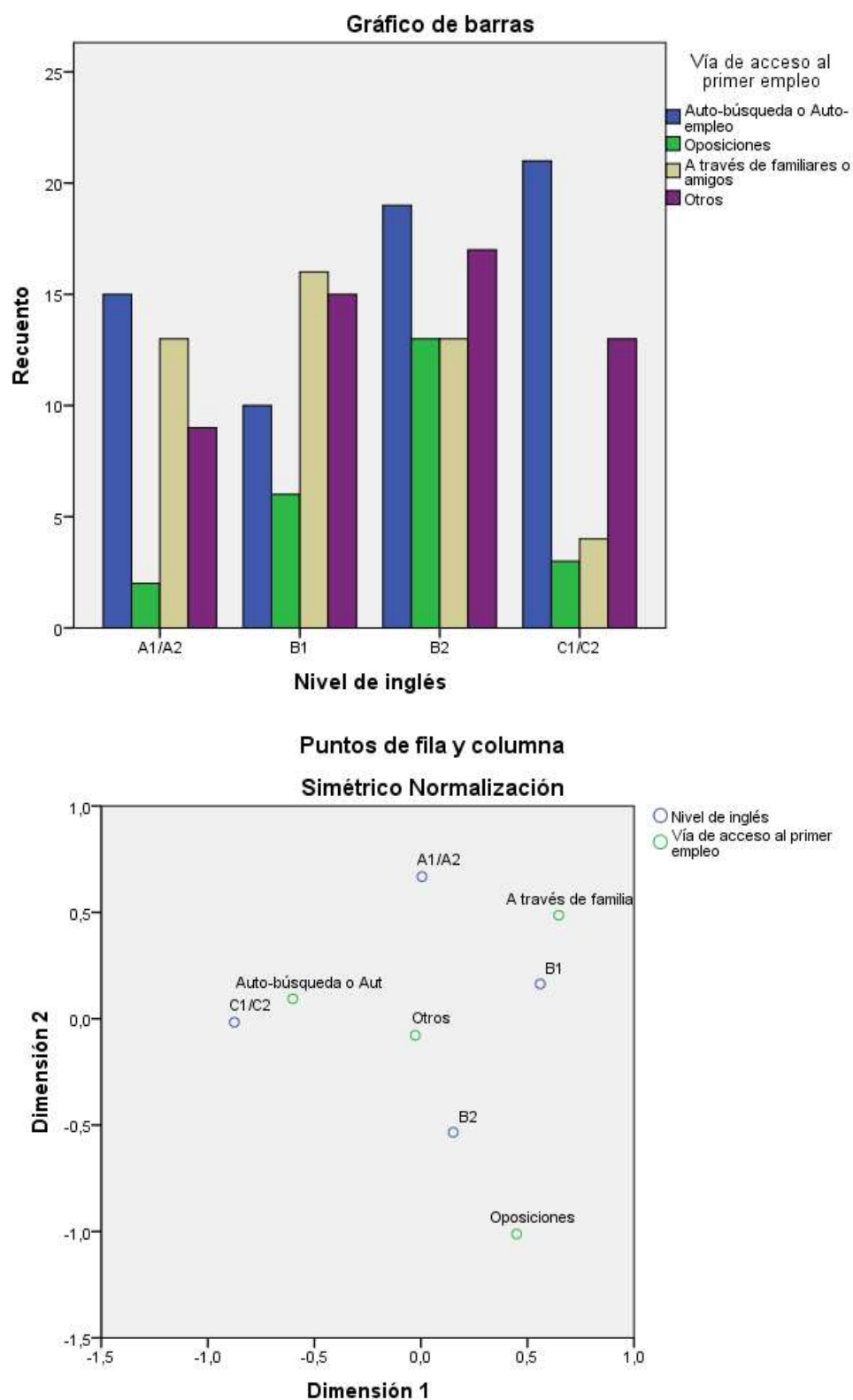


Tabla 7.72.*Nivel de inglés vs. Vía de acceso al primer empleo.*

Tabla cruzada							
			Vía de acceso al primer empleo				Total
			Auto-búsqueda o Auto-empleo	Oposiciones	A través de familiares o amigos	Otros	
Nivel de inglés	A1/A2	Recuento	15	2	13	9	39
		Recuento esperado	13,4	5,0	9,5	11,1	39,0
		Residuo estandarizado	,4	-1,3	1,1	-,6	
	B1	Recuento	10	6	16	15	47
		Recuento esperado	16,2	6,0	11,4	13,4	47,0
		Residuo estandarizado	-1,5	,0	1,3	,4	
	B2	Recuento	19	13	13	17	62
		Recuento esperado	21,3	7,9	15,1	17,7	62,0
		Residuo estandarizado	-,5	1,8	-,5	-,2	
	C1/C2	Recuento	21	3	4	13	41
		Recuento esperado	14,1	5,2	10,0	11,7	41,0
		Residuo estandarizado	1,8	-1,0	-1,9	,4	
Total		Recuento	65	24	46	54	189
		Recuento esperado	65,0	24,0	46,0	54,0	189,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,954 ^a	9	,018
Razón de verosimilitud	20,775	9	,014
Asociación lineal por lineal	1,206	1	,272
N de casos válidos	189		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,95.

Figura 7.69.
Nivel de inglés vs. Trabajo principal.

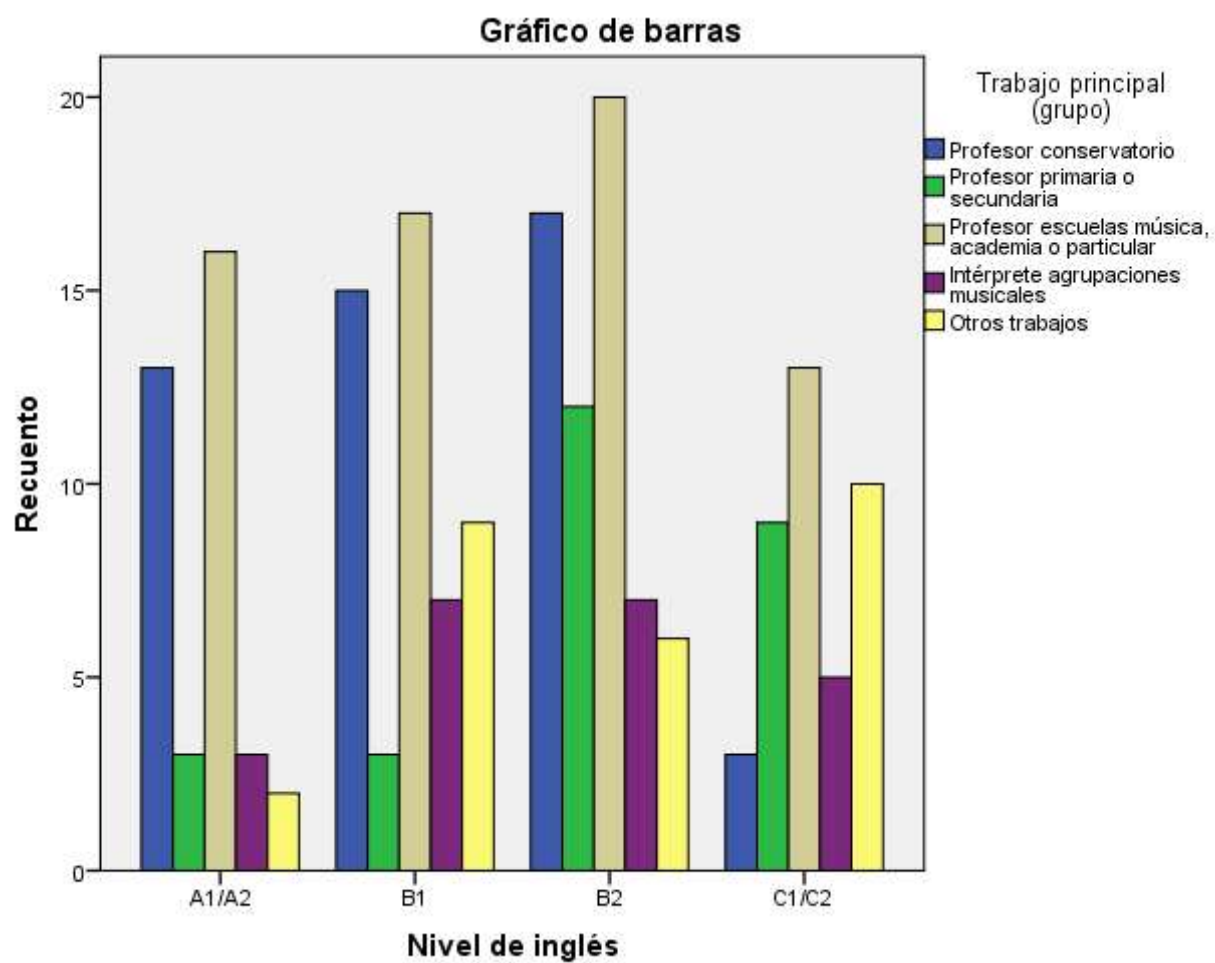


Tabla 7.73.*Nivel de inglés vs. Trabajo principal.*

Tabla cruzada								
			Trabajo principal (grupo)					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Nivel de inglés	A1/A2	Recuento	13	3	16	3	2	37
		Recuento esperado	9,3	5,3	12,9	4,3	5,3	37,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,0	,9	-,6	-1,4	
	B1	Recuento	15	3	17	7	9	51
		Recuento esperado	12,9	7,2	17,7	5,9	7,2	51,0
		Residuo estandarizado	,6	-1,6	-,2	,5	,7	
	B2	Recuento	17	12	20	7	6	62
		Recuento esperado	15,7	8,8	21,5	7,2	8,8	62,0
		Residuo estandarizado	,3	1,1	-,3	-,1	-,9	
	C1/C2	Recuento	3	9	13	5	10	40
		Recuento esperado	10,1	5,7	13,9	4,6	5,7	40,0
		Residuo estandarizado	-2,2	1,4	-,2	,2	1,8	
Total		Recuento	48	27	66	22	27	190
		Recuento esperado	48,0	27,0	66,0	22,0	27,0	190,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,637 ^a	12	,042
Razón de verosimilitud	23,953	12	,021
Asociación lineal por lineal	4,680	1	,031
N de casos válidos	190		

a. 2 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,28.

Figura 7.70.

Nivel de inglés vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

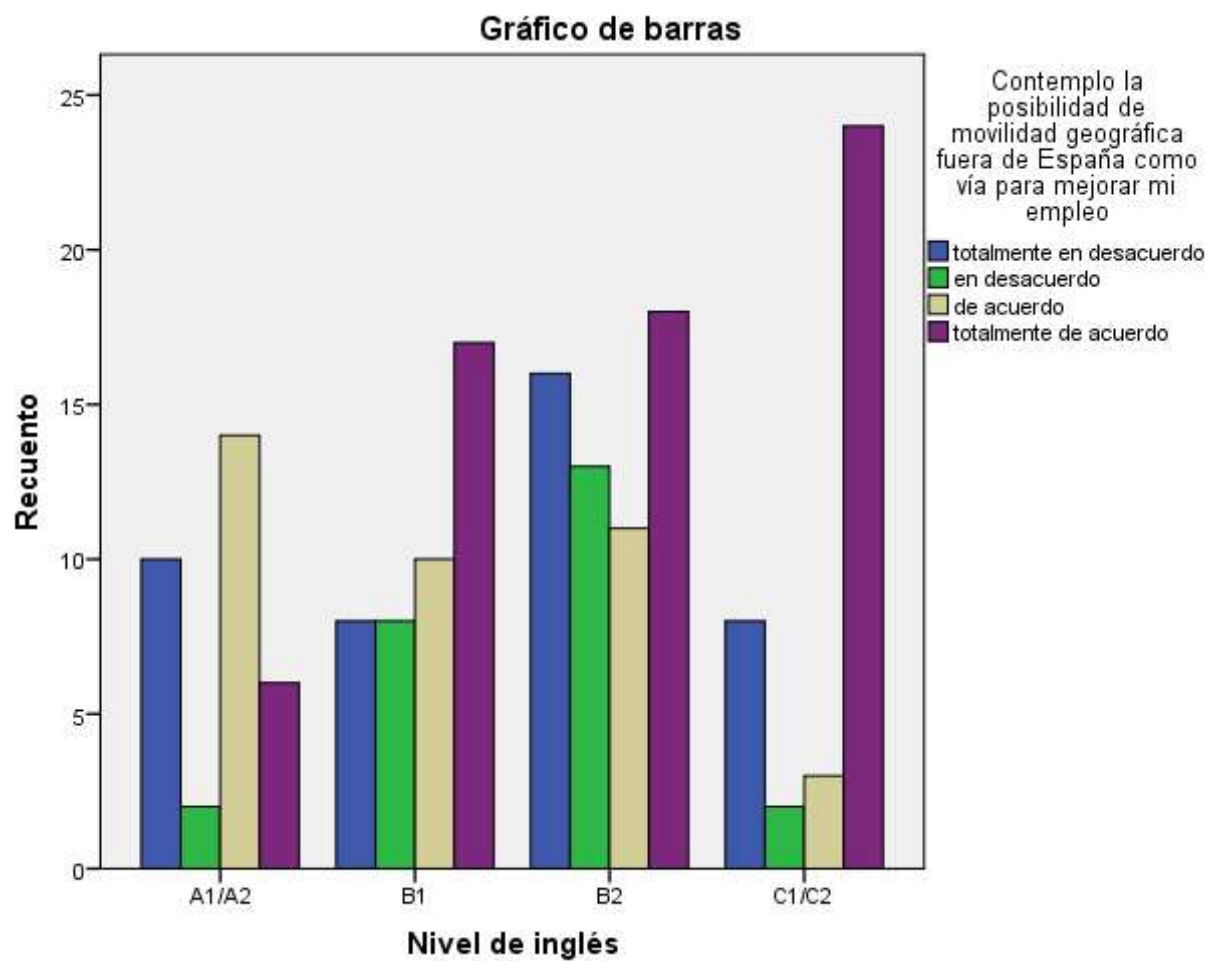


Tabla 7.74.

Nivel de inglés vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada						
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo			
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo
Nivel de inglés	A1/A2	Recuento	10	2	14	6
		Recuento esperado	7,9	4,7	7,2	12,2
		Residuo estandarizado	,7	-1,2	2,6	-1,8
	B1	Recuento	8	8	10	17
		Recuento esperado	10,6	6,3	9,6	16,4
		Residuo estandarizado	-,8	,7	,1	,1
	B2	Recuento	16	13	11	18
		Recuento esperado	14,3	8,5	13,0	22,2
		Residuo estandarizado	,4	1,5	-,5	-,9
	C1/C2	Recuento	8	2	3	24
		Recuento esperado	9,1	5,4	8,3	14,1
		Residuo estandarizado	-,4	-1,5	-1,8	2,6
	Total	Recuento	42	25	38	65
		Recuento esperado	42,0	25,0	38,0	65,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,132 ^a	9	,001
Razón de verosimilitud	29,190	9	,001
Asociación lineal por lineal	1,720	1	,190
N de casos válidos	170		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,71.

Figura 7.71.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Estudio de postgrado: idiomas.

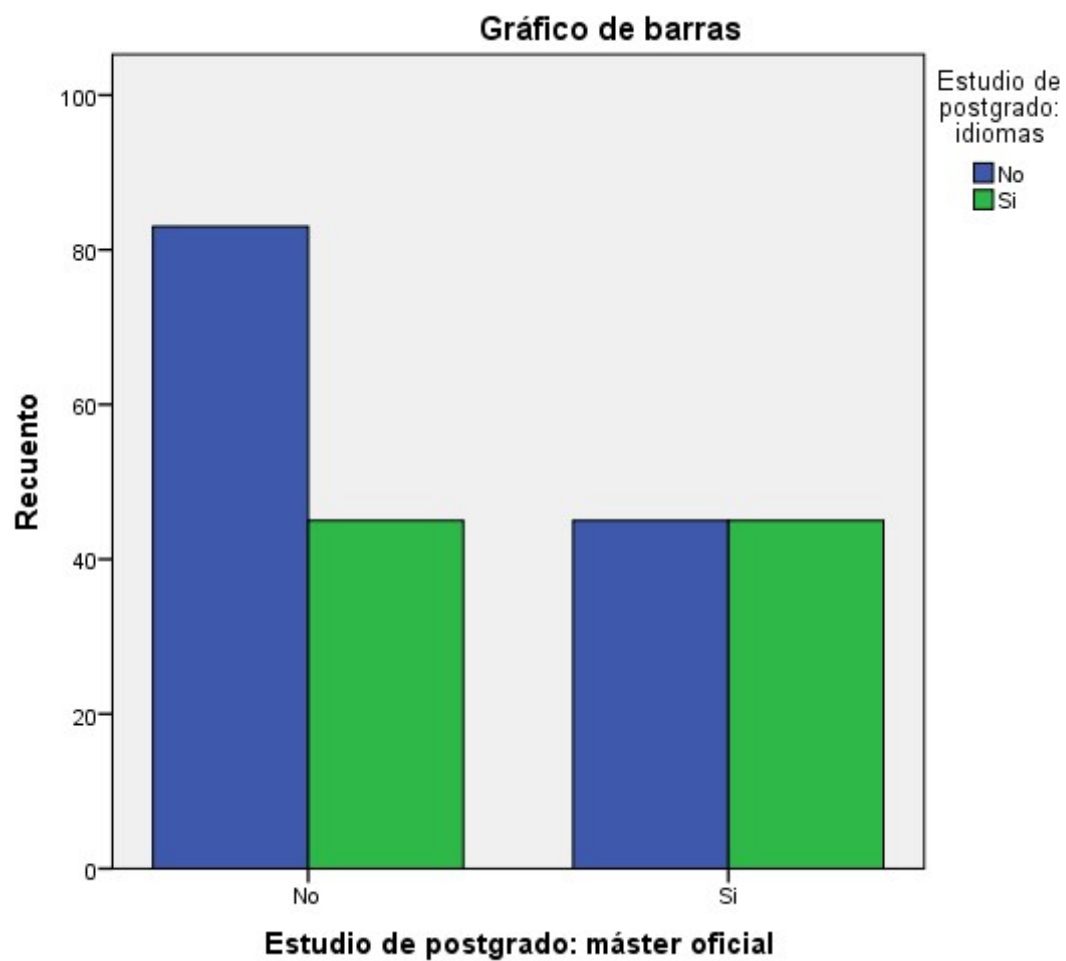


Tabla 7.75.*Estudio de postgrado: máster oficial vs. Estudio de postgrado: idiomas.*

Tabla cruzada					
			Estudio de postgrado: idiomas		Total
			No	Si	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	83	45	128
		Recuento esperado	75,2	52,8	128,0
		Residuo estandarizado	,9	-1,1	
	Si	Recuento	45	45	90
		Recuento esperado	52,8	37,2	90,0
		Residuo estandarizado	-1,1	1,3	
Total		Recuento	128	90	218
		Recuento esperado	128,0	90,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,803 ^a	1	,028		
Corrección de continuidad ^b	4,211	1	,040		
Razón de verosimilitud	4,795	1	,029		
Prueba exacta de Fisher				,036	,020
Asociación lineal por lineal	4,781	1	,029		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 37,16.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.72.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Otras carreras.

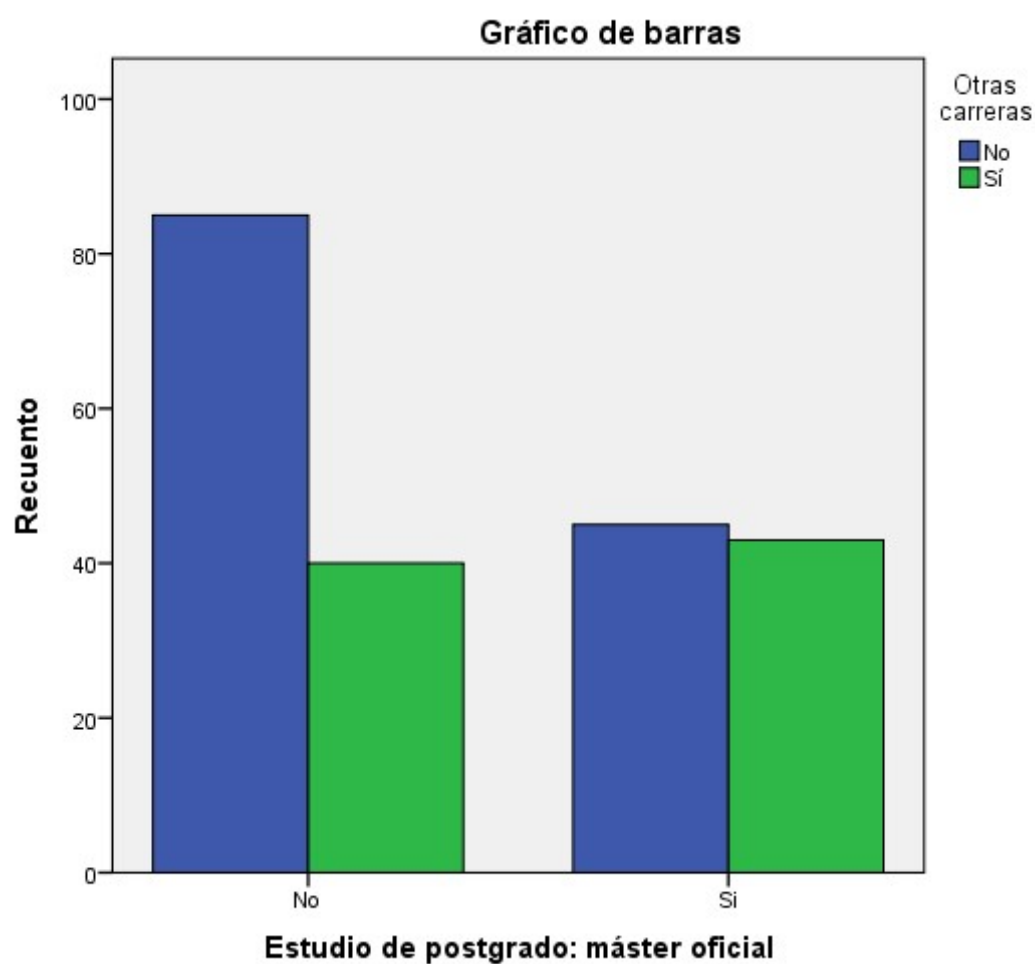


Tabla 7.76.*Estudio de postgrado: máster oficial vs. Otras carreras.*

Tabla cruzada					
			Otras carreras		Total
			No	Sí	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	85	40	125
		Recuento esperado	76,3	48,7	125,0
		Residuo estandarizado	1,0	-1,2	
	Si	Recuento	45	43	88
		Recuento esperado	53,7	34,3	88,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,5	
Total		Recuento	130	83	213
		Recuento esperado	130,0	83,0	213,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,175 ^a	1	,013		
Corrección de continuidad ^b	5,487	1	,019		
Razón de verosimilitud	6,158	1	,013		
Prueba exacta de Fisher				,015	,010
Asociación lineal por lineal	6,146	1	,013		
N de casos válidos	213				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 34,29.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.73.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.

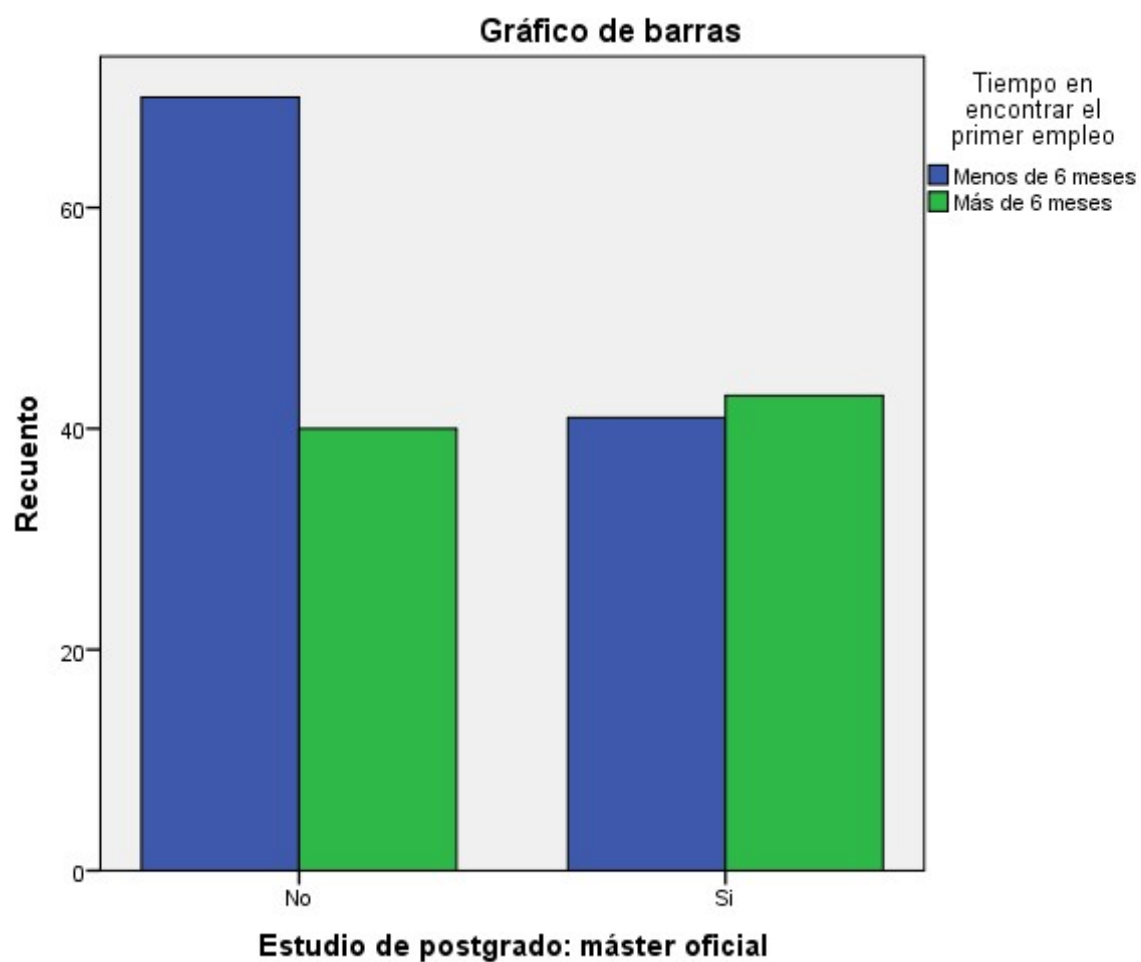


Tabla 7.77.*Estudio de postgrado: máster oficial vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.*

Tabla cruzada					
			Tiempo en encontrar el primer empleo		Total
			Menos de 6 meses	Más de 6 meses	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	70	40	110
		Recuento esperado	62,9	47,1	110,0
		Residuo estandarizado	,9	-1,0	
	Si	Recuento	41	43	84
		Recuento esperado	48,1	35,9	84,0
		Residuo estandarizado	-1,0	1,2	
Total		Recuento	111	83	194
		Recuento esperado	111,0	83,0	194,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,277 ^a	1	,039		
Corrección de continuidad ^b	3,693	1	,055		
Razón de verosimilitud	4,279	1	,039		
Prueba exacta de Fisher				,042	,027
Asociación lineal por lineal	4,255	1	,039		
N de casos válidos	194				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 35,94.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Tabla 7.78.*Estudio de postgrado: máster oficial vs. Vía de acceso al primer empleo.*

Tabla cruzada							
			Vía de acceso al primer empleo				Total
			Auto- búsqueda o Auto-empleo	Oposiciones	A través de familiares o amigos	Otros	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	41	9	36	30	116
		Recuento esperado	40,6	14,9	28,0	32,6	116,0
		Residuo estandarizado	,1	-1,5	1,5	-,5	
	Si	Recuento	30	17	13	27	87
		Recuento esperado	30,4	11,1	21,0	24,4	87,0
		Residuo estandarizado	-,1	1,8	-1,7	,5	
Total		Recuento	71	26	49	57	203
		Recuento esperado	71,0	26,0	49,0	57,0	203,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,205 ^a	3	,011
Razón de verosimilitud	11,446	3	,010
Asociación lineal por lineal	,078	1	,780
N de casos válidos	203		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,14.

Figura 7.74.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.

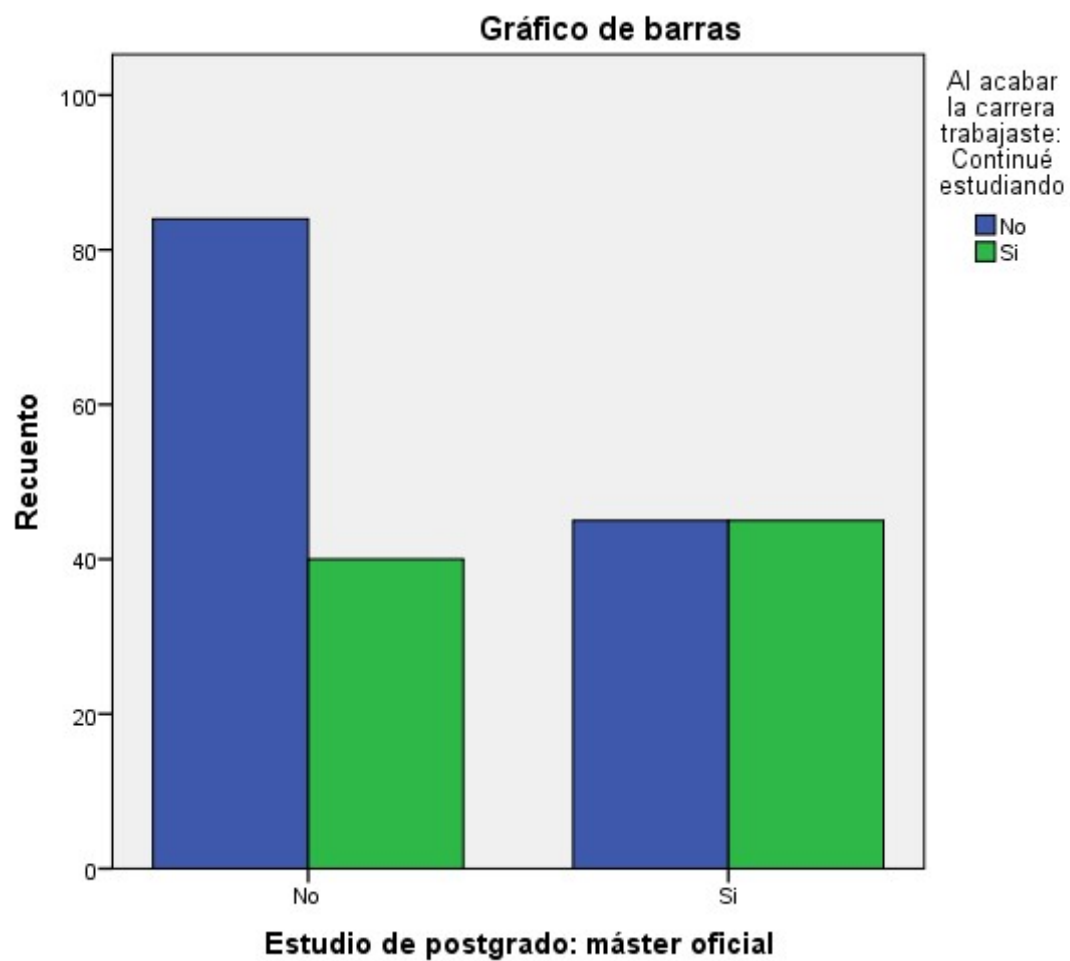


Tabla 7.79.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando		Total
			No	Si	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	84	40	124
		Recuento esperado	74,7	49,3	124,0
		Residuo estandarizado	1,1	-1,3	
	Si	Recuento	45	45	90
		Recuento esperado	54,3	35,7	90,0
		Residuo estandarizado	-1,3	1,5	
Total		Recuento	129	85	214
		Recuento esperado	129,0	85,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,856 ^a	1	,009		
Corrección de continuidad ^b	6,135	1	,013		
Razón de verosimilitud	6,847	1	,009		
Prueba exacta de Fisher				,011	,007
Asociación lineal por lineal	6,824	1	,009		
N de casos válidos	214				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 35,75.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Tabla 7.80.*Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal.*

Tabla cruzada								
			Trabajo principal (grupo)					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	18	14	50	15	21	118
		Recuento esperado	29,4	15,5	42,0	14,4	16,7	118,0
		Residuo estandarizado	-2,1	-,4	1,2	,2	1,1	
	Si	Recuento	33	13	23	10	8	87
		Recuento esperado	21,6	11,5	31,0	10,6	12,3	87,0
		Residuo estandarizado	2,4	,5	-1,4	-,2	-1,2	
Total		Recuento	51	27	73	25	29	205
		Recuento esperado	51,0	27,0	73,0	25,0	29,0	205,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,963 ^a	4	,002
Razón de verosimilitud	17,083	4	,002
Asociación lineal por lineal	12,624	1	,000
N de casos válidos	205		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,61.

Figura 7.75.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal: Régimen laboral.

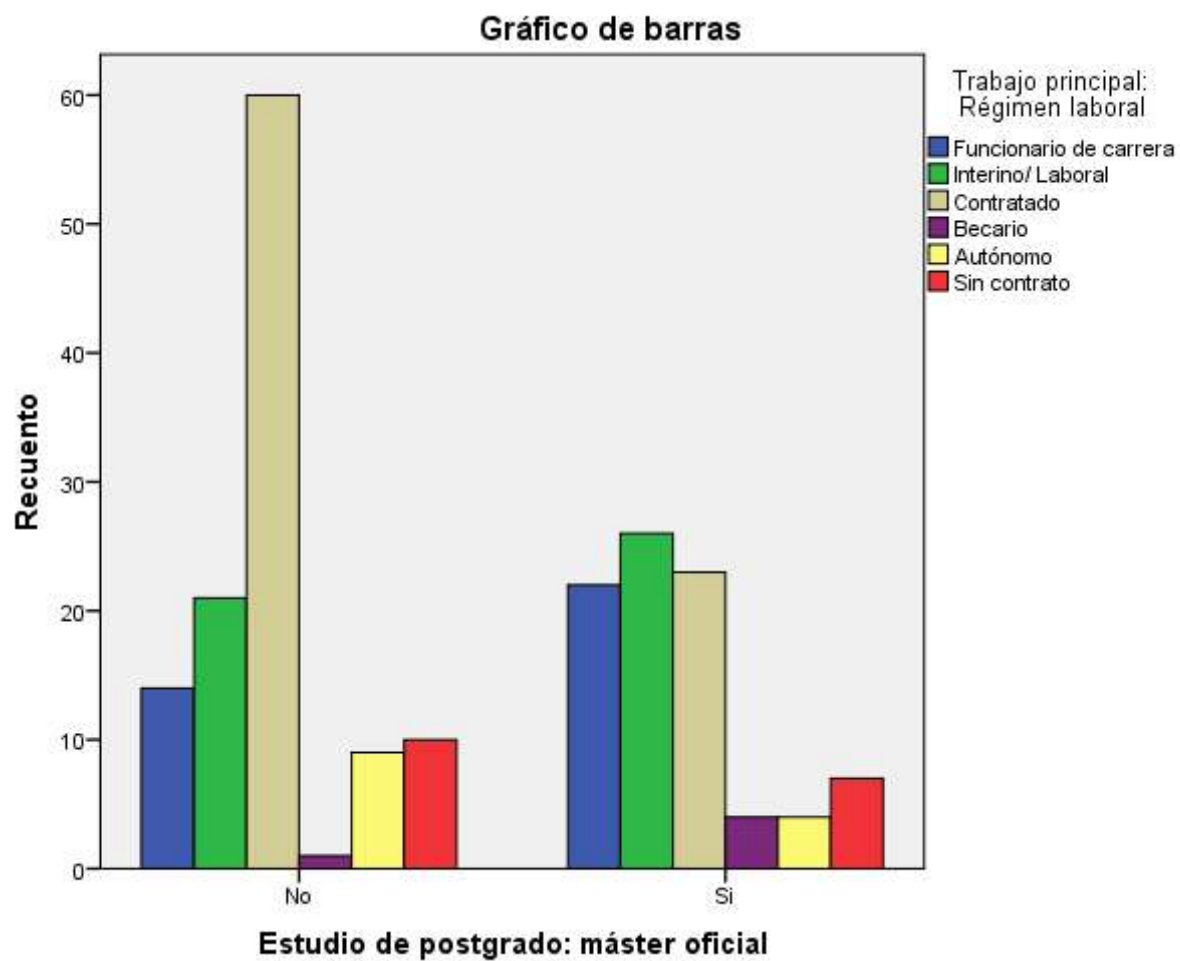


Tabla 7.81.*Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal: Régimen laboral.*

Tabla cruzada									
			Trabajo principal: Régimen laboral						Total
			Funcionario de carrera	Interino/ Laboral	Contratado	Becario	Autónomo	Sin contrato	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	14	21	60	1	9	10	115
		Recuento esperado	20,6	26,9	47,5	2,9	7,4	9,7	115,0
		Residuo estandarizado	-1,5	-1,1	1,8	-1,1	,6	,1	
	Si	Recuento	22	26	23	4	4	7	86
		Recuento esperado	15,4	20,1	35,5	2,1	5,6	7,3	86,0
		Residuo estandarizado	1,7	1,3	-2,1	1,3	-,7	-,1	
Total		Recuento	36	47	83	5	13	17	201
		Recuento esperado	36,0	47,0	83,0	5,0	13,0	17,0	201,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,273 ^a	5	,002
Razón de verosimilitud	19,649	5	,001
Asociación lineal por lineal	4,621	1	,032
N de casos válidos	201		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,14.

Tabla 7.82.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.

Tabla cruzada							
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesional)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	23	33	25	17	98
		Recuento esperado	20,9	30,5	34,1	12,5	98,0
		Residuo estandarizado	,5	,5	-1,6	1,3	
	Si	Recuento	12	18	32	4	66
		Recuento esperado	14,1	20,5	22,9	8,5	66,0
		Residuo estandarizado	-,6	-,6	1,9	-1,5	
Total		Recuento	35	51	57	21	164
		Recuento esperado	35,0	51,0	57,0	21,0	164,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,949 ^a	3	,012
Razón de verosimilitud	11,234	3	,011
Asociación lineal por lineal	,138	1	,710
N de casos válidos	164		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,45.

Figura 7.76.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.

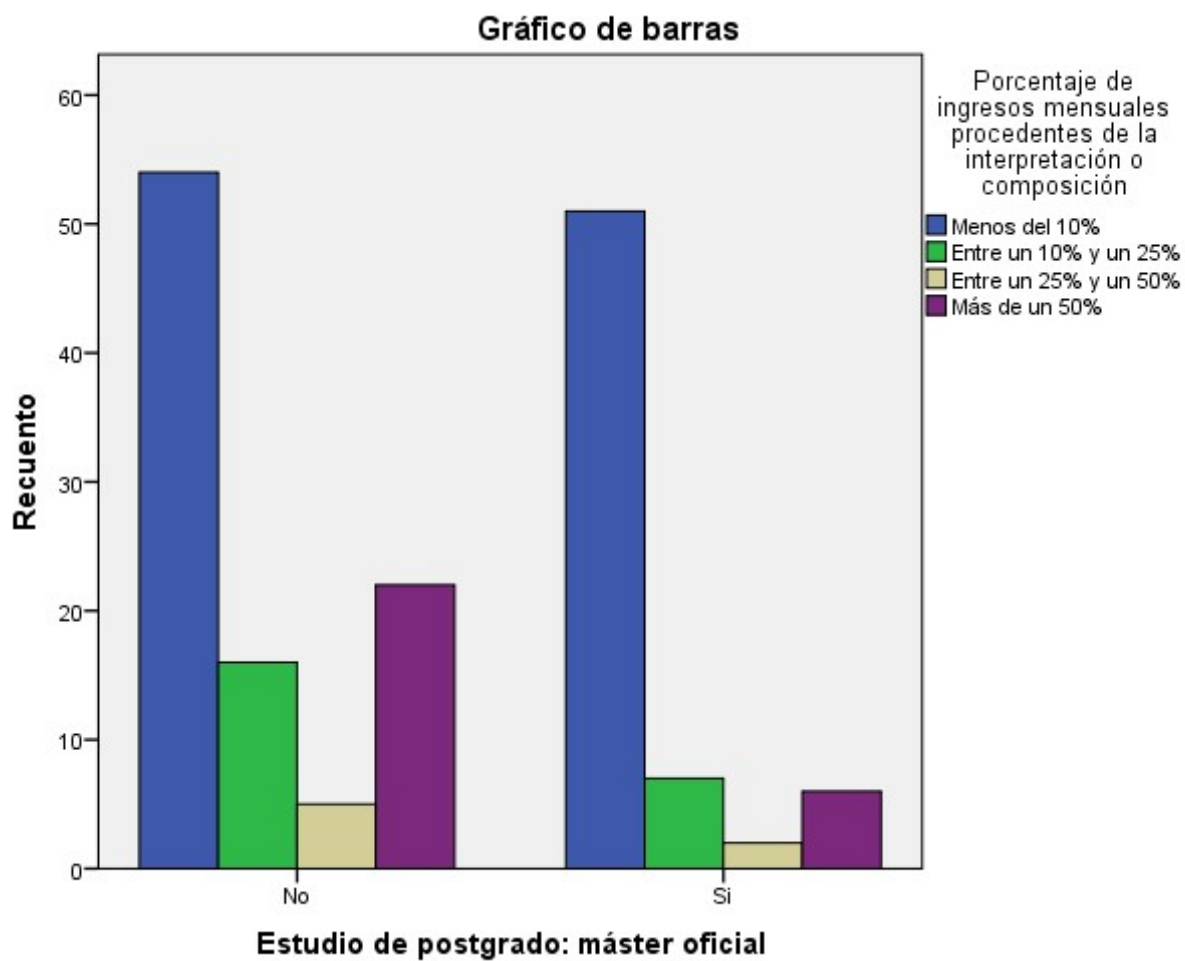


Tabla 7.83.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.

Tabla cruzada							
			Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición				Total
			Menos del 10%	Entre un 10% y un 25%	Entre un 25% y un 50%	Más de un 50%	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	54	16	5	22	97
		Recuento esperado	62,5	13,7	4,2	16,7	97,0
		Residuo estandarizado	-1,1	,6	,4	1,3	
	Si	Recuento	51	7	2	6	66
		Recuento esperado	42,5	9,3	2,8	11,3	66,0
		Residuo estandarizado	1,3	-,8	-,5	-1,6	
Total		Recuento	105	23	7	28	163
		Recuento esperado	105,0	23,0	7,0	28,0	163,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,446 ^a	3	,038
Razón de verosimilitud	8,820	3	,032
Asociación lineal por lineal	7,735	1	,005
N de casos válidos	163		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,83.

Figura 7.77.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

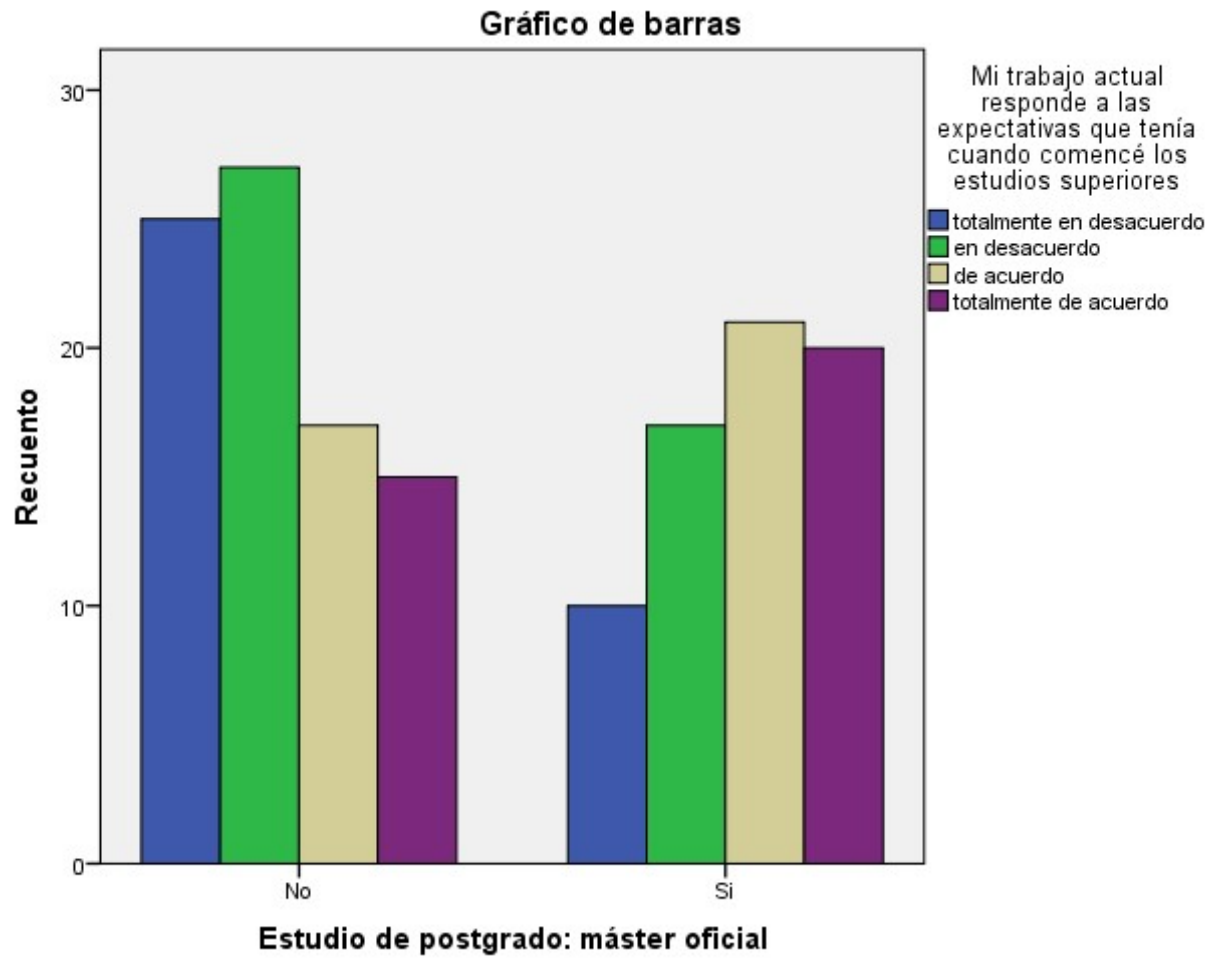


Tabla 7.84.

Estudio de postgrado: máster oficial vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

Tabla cruzada							
			Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Estudio de postgrado: máster oficial	No	Recuento	25	27	17	15	84
		Recuento esperado	19,3	24,3	21,0	19,3	84,0
		Residuo estandarizado	1,3	,5	-,9	-1,0	
	Si	Recuento	10	17	21	20	68
		Recuento esperado	15,7	19,7	17,0	15,7	68,0
		Residuo estandarizado	-1,4	-,6	1,0	1,1	
Total		Recuento	35	44	38	35	152
		Recuento esperado	35,0	44,0	38,0	35,0	152,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,244 ^a	3	,041
Razón de verosimilitud	8,385	3	,039
Asociación lineal por lineal	7,909	1	,005
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,66.

Figura 7.78.

Estudio de postgrado: idiomas vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.

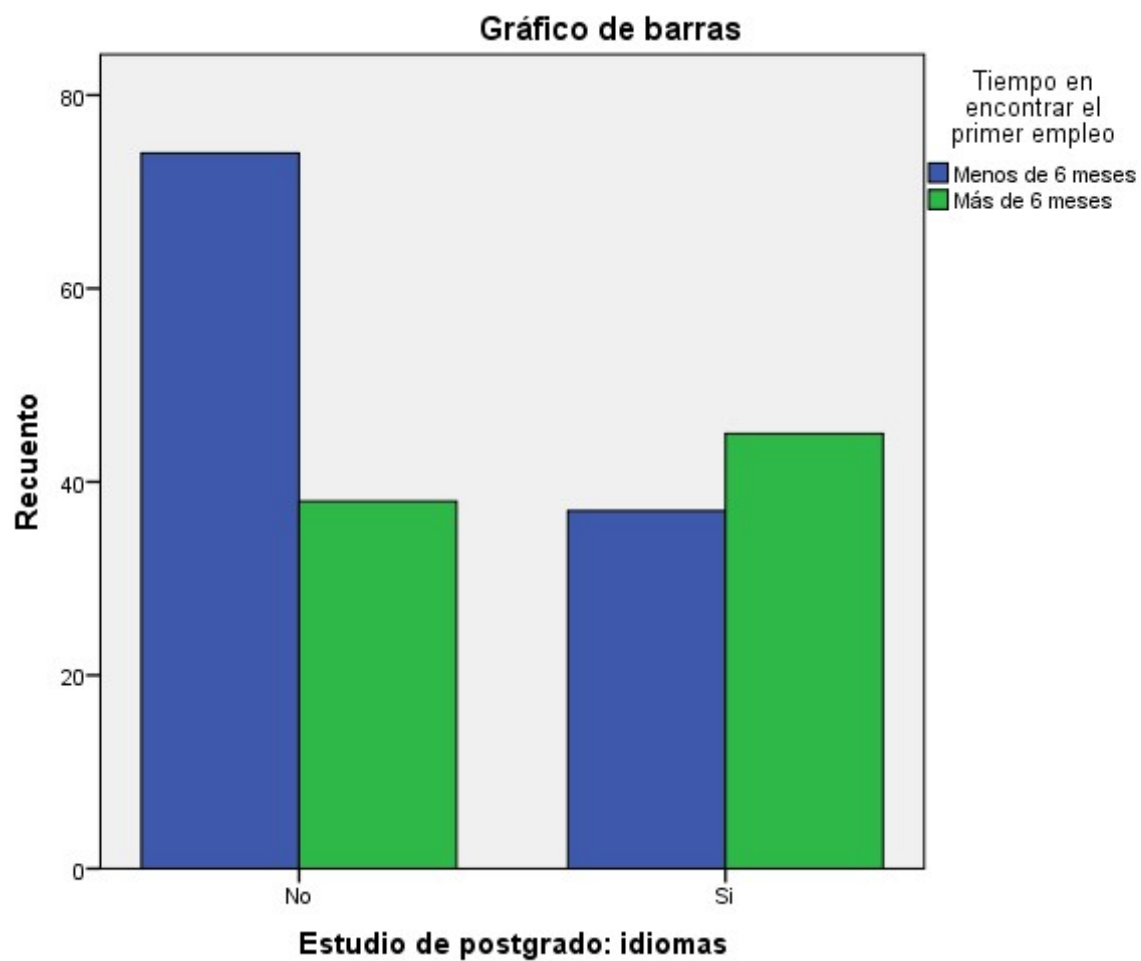


Tabla 7.85.*Estudio de postgrado: idiomas vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.*

Tabla cruzada					
			Tiempo en encontrar el primer empleo		Total
			Menos de 6 meses	Más de 6 meses	
Estudio de postgrado: idiomas	No	Recuento	74	38	112
		Recuento esperado	64,1	47,9	112,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,4	
	Si	Recuento	37	45	82
		Recuento esperado	46,9	35,1	82,0
		Residuo estandarizado	-1,4	1,7	
Total		Recuento	111	83	194
		Recuento esperado	111,0	83,0	194,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,487 ^a	1	,004		
Corrección de continuidad ^b	7,653	1	,006		
Razón de verosimilitud	8,506	1	,004		
Prueba exacta de Fisher				,005	,003
Asociación lineal por lineal	8,444	1	,004		
N de casos válidos	194				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 35,08.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.79.

Estudio de postgrado: idiomas vs. Otras carreras.



Tabla 7.86.*Estudio de postgrado: idiomas vs. Otras carreras.*

Tabla cruzada					
			Otras carreras		Total
			No	Sí	
Estudio de postgrado: idiomas	No	Recuento	86	41	127
		Recuento esperado	77,5	49,5	127,0
		Residuo estandarizado	1,0	-1,2	
	Si	Recuento	44	42	86
		Recuento esperado	52,5	33,5	86,0
		Residuo estandarizado	-1,2	1,5	
Total		Recuento	130	83	213
		Recuento esperado	130,0	83,0	213,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,908 ^a	1	,015		
Corrección de continuidad ^b	5,233	1	,022		
Razón de verosimilitud	5,886	1	,015		
Prueba exacta de Fisher				,022	,011
Asociación lineal por lineal	5,880	1	,015		
N de casos válidos	213				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 33,51.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.80.

Estudio de postgrado: idiomas vs. Trabajo principal.

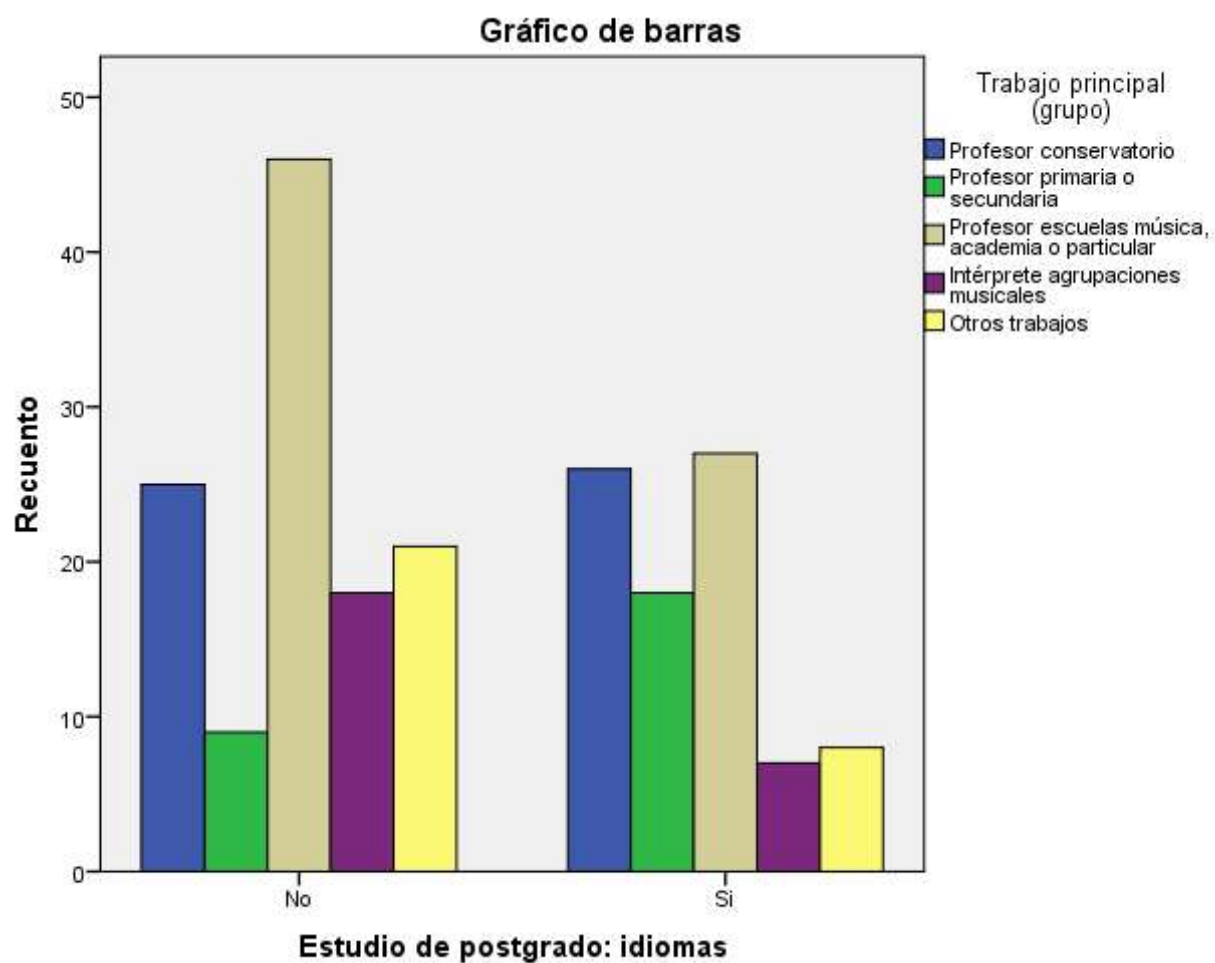


Tabla 7.87.*Estudio de postgrado: idiomas vs. Trabajo principal.*

Tabla cruzada								
			Trabajo principal (grupo)					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Estudio de postgrado: idiomas	No	Recuento	25	9	46	18	21	119
		Recuento esperado	29,6	15,7	42,4	14,5	16,8	119,0
		Residuo estandarizado	-,8	-1,7	,6	,9	1,0	
	Si	Recuento	26	18	27	7	8	86
		Recuento esperado	21,4	11,3	30,6	10,5	12,2	86,0
		Residuo estandarizado	1,0	2,0	-,7	-1,1	-1,2	
Total		Recuento	51	27	73	25	29	205
		Recuento esperado	51,0	27,0	73,0	25,0	29,0	205,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,675 ^a	4	,008
Razón de verosimilitud	13,795	4	,008
Asociación lineal por lineal	8,671	1	,003
N de casos válidos	205		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,49.

Figura 7.81.
Otras carreras vs. Vía de acceso al primer empleo.

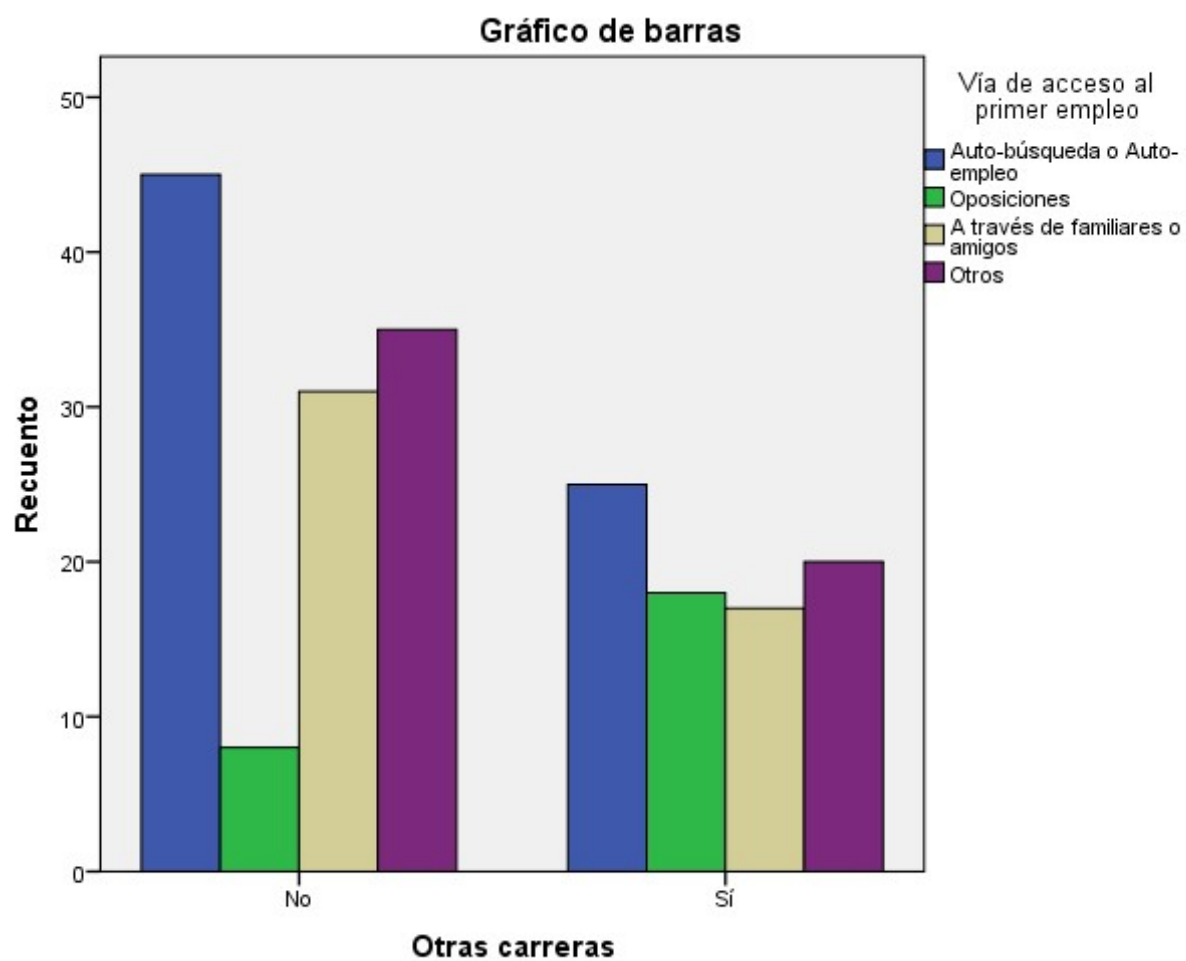


Tabla 7.88.*Otras carreras vs. Vía de acceso al primer empleo.*

Tabla cruzada							
			Vía de acceso al primer empleo				Total
			Auto- búsqueda o Auto-empleo	Oposiciones	A través de familiares o amigos	Otros	
Otras carreras	No	Recuento	45	8	31	35	119
		Recuento esperado	41,9	15,5	28,7	32,9	119,0
		Residuo estandarizado	,5	-1,9	,4	,4	
	Sí	Recuento	25	18	17	20	80
		Recuento esperado	28,1	10,5	19,3	22,1	80,0
		Residuo estandarizado	-,6	2,3	-,5	-,4	
Total		Recuento	70	26	48	55	199
		Recuento esperado	70,0	26,0	48,0	55,0	199,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,495 ^a	3	,015
Razón de verosimilitud	10,335	3	,016
Asociación lineal por lineal	,158	1	,691
N de casos válidos	199		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10.45.

Figura 7.82.
Otras carreras vs. Trabajo principal.

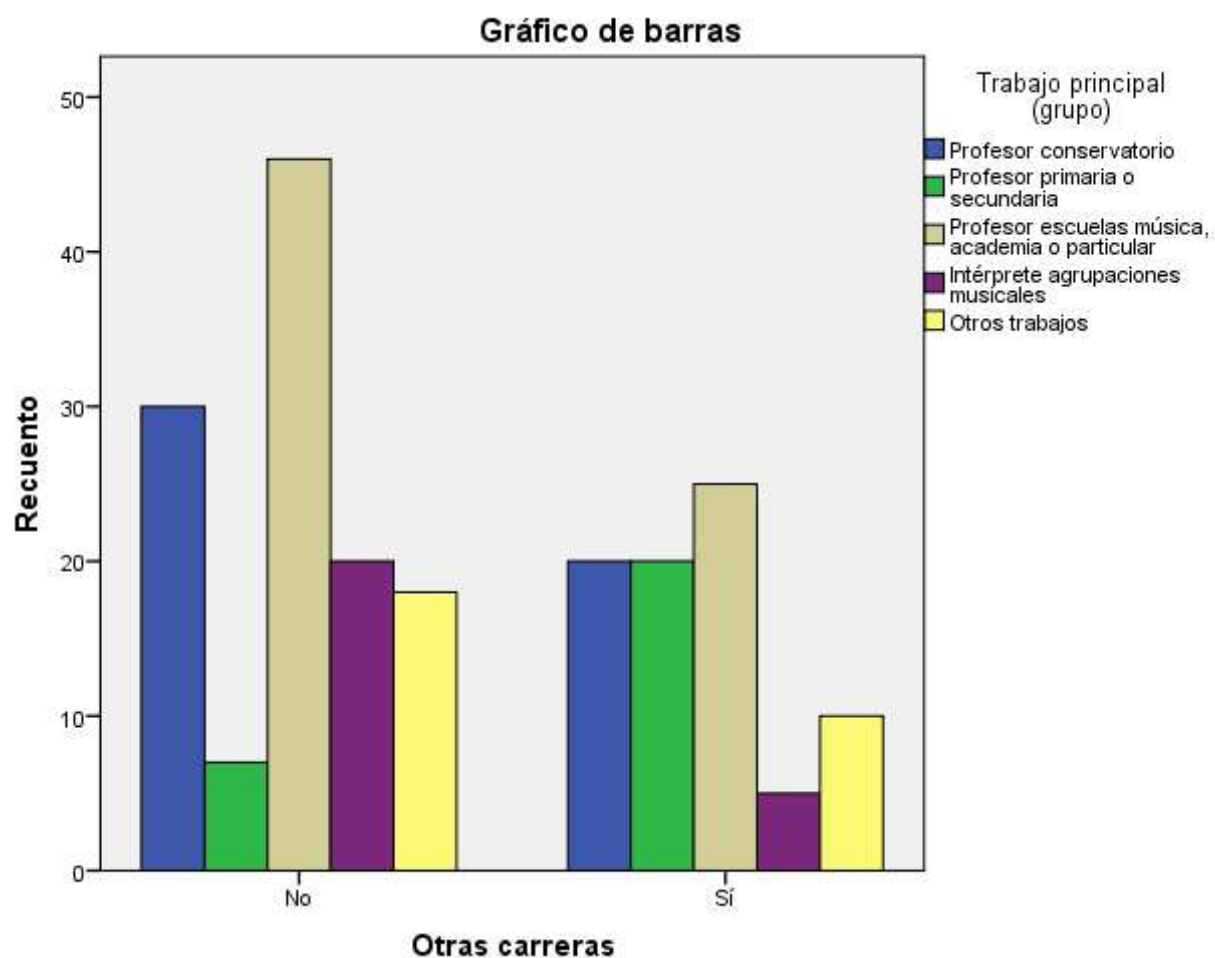


Tabla 7.89.*Otras carreras vs. Trabajo principal.*

Tabla cruzada								
			Trabajo principal					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Otras carreras	No	Recuento	30	7	46	20	18	121
		Recuento esperado	30,1	16,3	42,7	15,0	16,9	121,0
		Residuo estandarizado	,0	-2,3	,5	1,3	,3	
	Sí	Recuento	20	20	25	5	10	80
		Recuento esperado	19,9	10,7	28,3	10,0	11,1	80,0
		Residuo estandarizado	,0	2,8	-,6	-1,6	-,3	
Total		Recuento	50	27	71	25	28	201
		Recuento esperado	50,0	27,0	71,0	25,0	28,0	201,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,148 ^a	4	,001
Razón de verosimilitud	18,378	4	,001
Asociación lineal por lineal	3,273	1	,070
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,95.

Tabla 7.90.*Otras carreras vs. Grado de multiactividad.*

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Otras carreras	No	Recuento	55	20	46	121
		Recuento esperado	53,7	29,6	37,7	121,0
		Residuo estandarizado	,2	-1,8	1,4	
	Sí	Recuento	32	28	15	75
		Recuento esperado	33,3	18,4	23,3	75,0
		Residuo estandarizado	-,2	2,2	-1,7	
Total		Recuento	87	48	61	196
		Recuento esperado	87,0	48,0	61,0	196,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,093 ^a	2	,001
Razón de verosimilitud	13,110	2	,001
Asociación lineal por lineal	1,449	1	,229
N de casos válidos	196		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,37.

Figura 7.83.

Otras carreras vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.

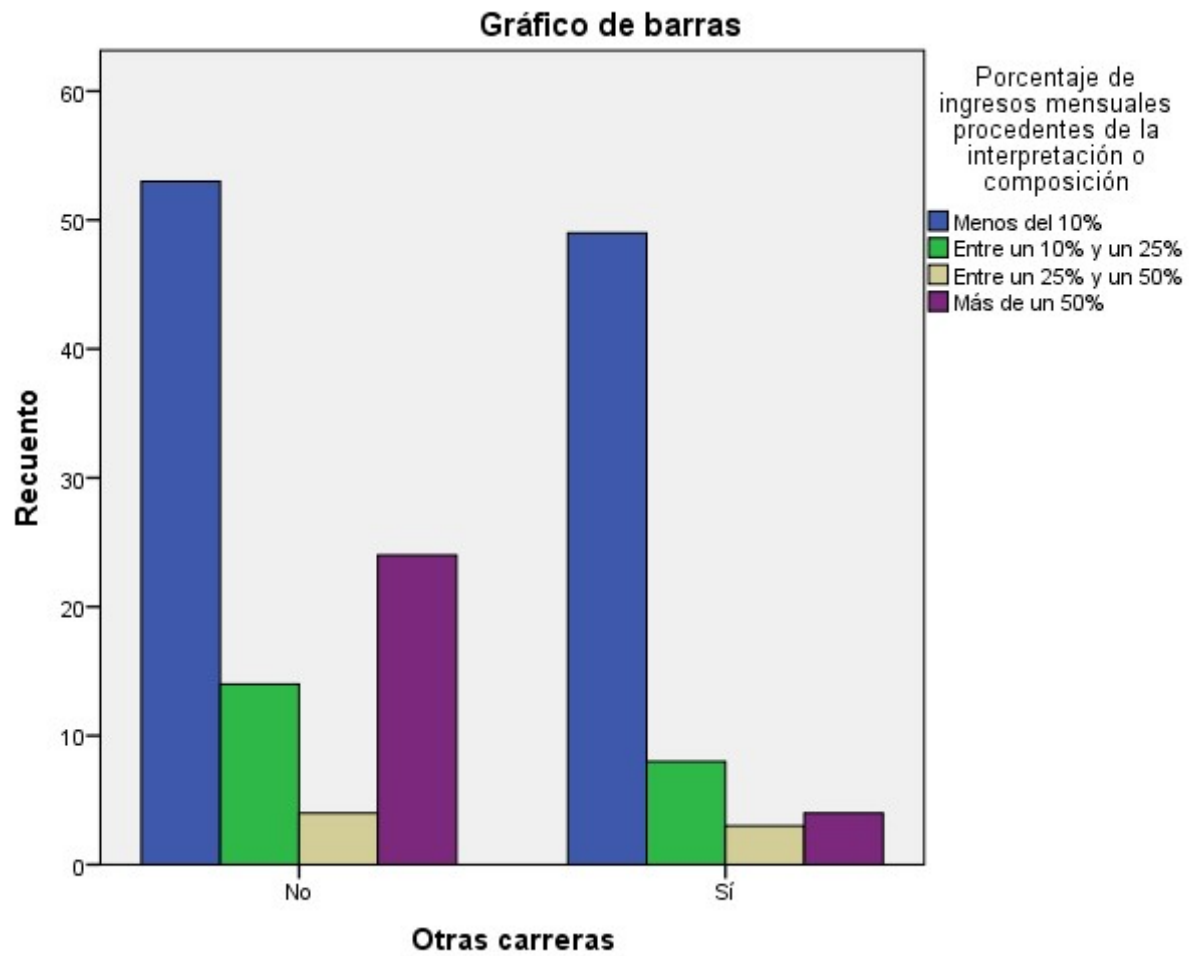


Tabla 7.91.

Otras carreras vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.

Tabla cruzada							
			Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición				Total
			Menos del 10%	Entre un 10% y un 25%	Entre un 25% y un 50%	Más de un 50%	
Otras carreras	No	Recuento	53	14	4	24	95
		Recuento esperado	60,9	13,1	4,2	16,7	95,0
		Residuo estandarizado	-1,0	,2	-,1	1,8	
	Sí	Recuento	49	8	3	4	64
		Recuento esperado	41,1	8,9	2,8	11,3	64,0
		Residuo estandarizado	1,2	-,3	,1	-2,2	
Total		Recuento	102	22	7	28	159
		Recuento esperado	102,0	22,0	7,0	28,0	159,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,580 ^a	3	,014
Razón de verosimilitud	11,724	3	,008
Asociación lineal por lineal	9,720	1	,002
N de casos válidos	159		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,82.

Figura 7.84.

Otras carreras vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

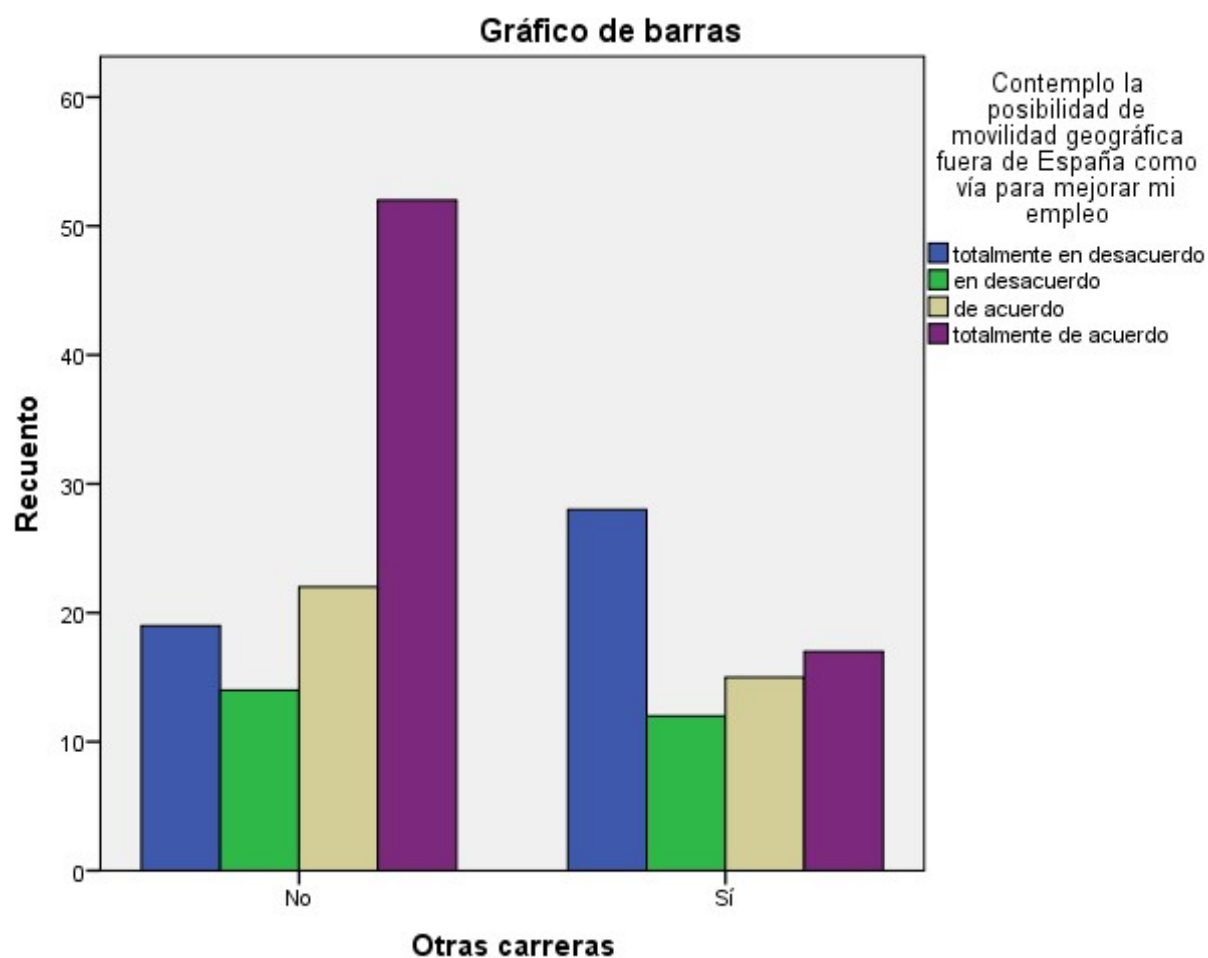


Tabla 7.92.

Otras carreras vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Otras carreras	No	Recuento	19	14	22	52	107
		Recuento esperado	28,1	15,5	22,1	41,2	107,0
		Residuo estandarizado	-1,7	-,4	,0	1,7	
	Sí	Recuento	28	12	15	17	72
		Recuento esperado	18,9	10,5	14,9	27,8	72,0
		Residuo estandarizado	2,1	,5	,0	-2,0	
Total		Recuento	47	26	37	69	179
		Recuento esperado	47,0	26,0	37,0	69,0	179,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,673 ^a	3	,002
Razón de verosimilitud	14,939	3	,002
Asociación lineal por lineal	13,711	1	,000
N de casos válidos	179		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,46.

Figura 7.85.

Otras carreras vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

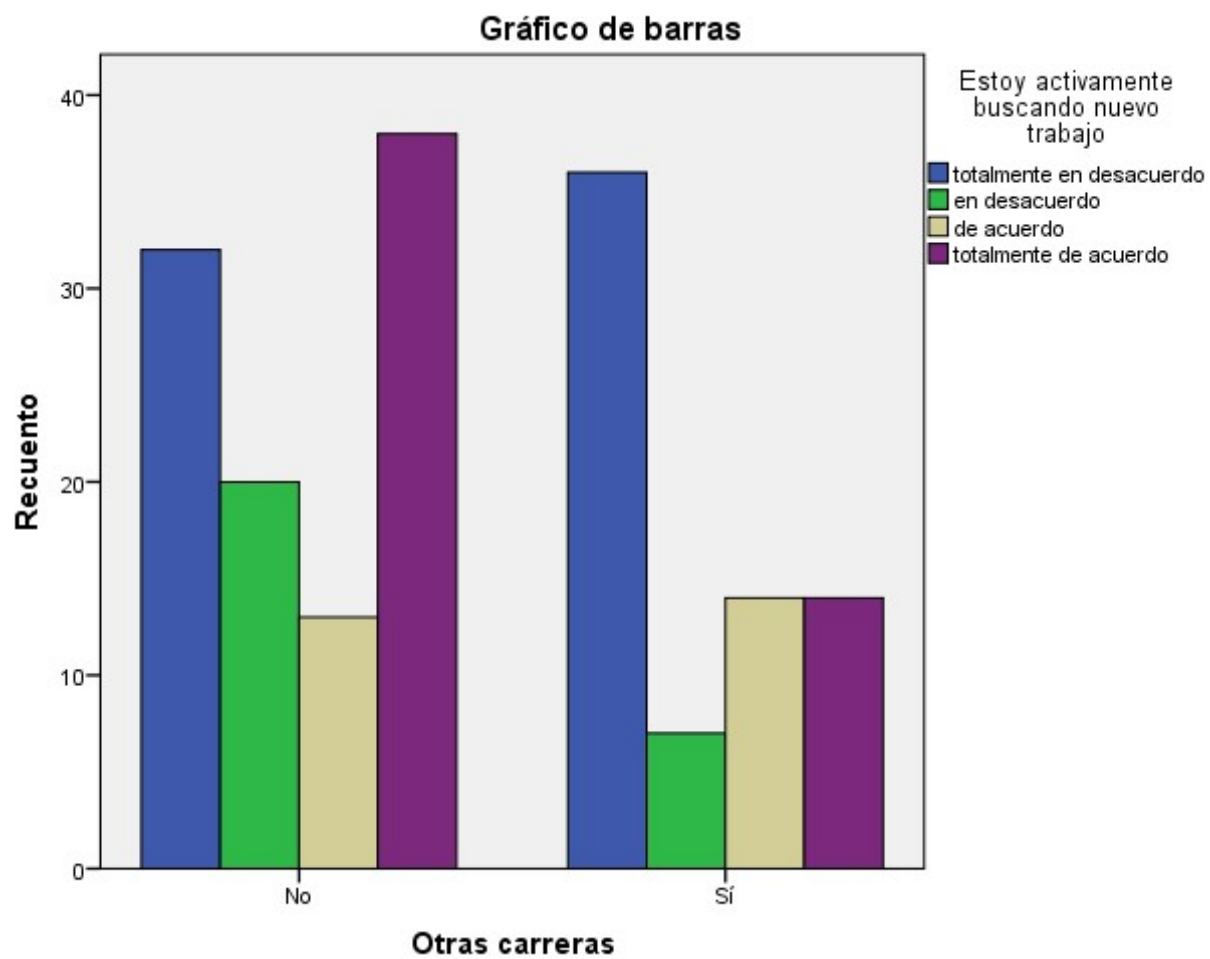


Tabla 7.93.*Otras carreras vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Tabla cruzada							
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Otras carreras	No	Recuento	32	20	13	38	103
		Recuento esperado	40,3	16,0	16,0	30,8	103,0
		Residuo estandarizado	-1,3	1,0	-,7	1,3	
	Sí	Recuento	36	7	14	14	71
		Recuento esperado	27,7	11,0	11,0	21,2	71,0
		Residuo estandarizado	1,6	-1,2	,9	-1,6	
Total		Recuento	68	27	27	52	174
		Recuento esperado	68,0	27,0	27,0	52,0	174,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,134 ^a	3	,007
Razón de verosimilitud	12,389	3	,006
Asociación lineal por lineal	4,468	1	,035
N de casos válidos	174		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,02.

Figura 7.86.

Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

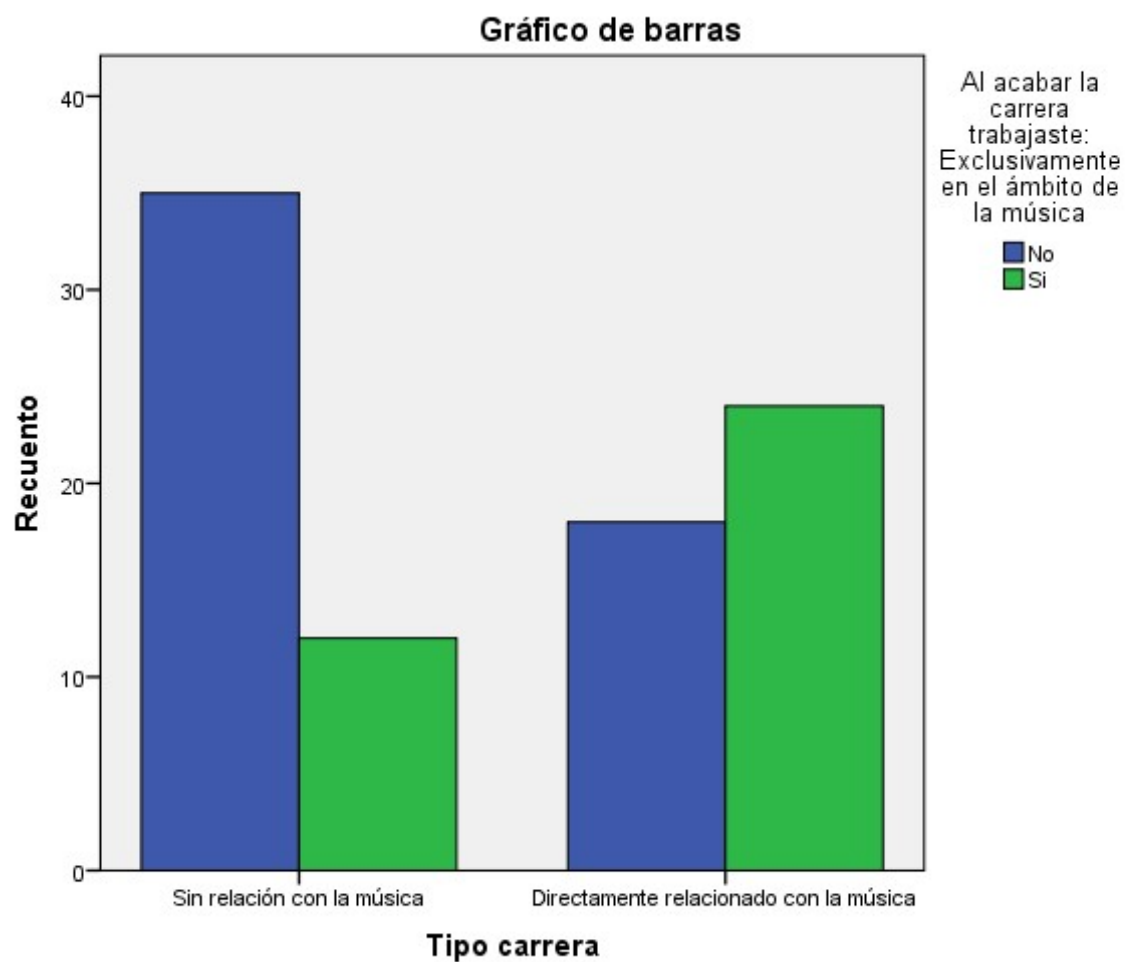


Tabla 7.94.

Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
Tipo carrera	Sin relación con la música	Recuento	35	12	47
		Recuento esperado	28,0	19,0	47,0
		Residuo estandarizado	1,3	-1,6	
	Directamente relacionado con la música	Recuento	18	24	42
		Recuento esperado	25,0	17,0	42,0
		Residuo estandarizado	-1,4	1,7	
Total		Recuento	53	36	89
		Recuento esperado	53,0	36,0	89,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significació n exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,201 ^a	1	,002		
Corrección de continuidad ^b	7,935	1	,005		
Razón de verosimilitud	9,347	1	,002		
Prueba exacta de Fisher				,005	,002
Asociación lineal por lineal	9,098	1	,003		
N de casos válidos	89				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 16,99.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.87.

Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.

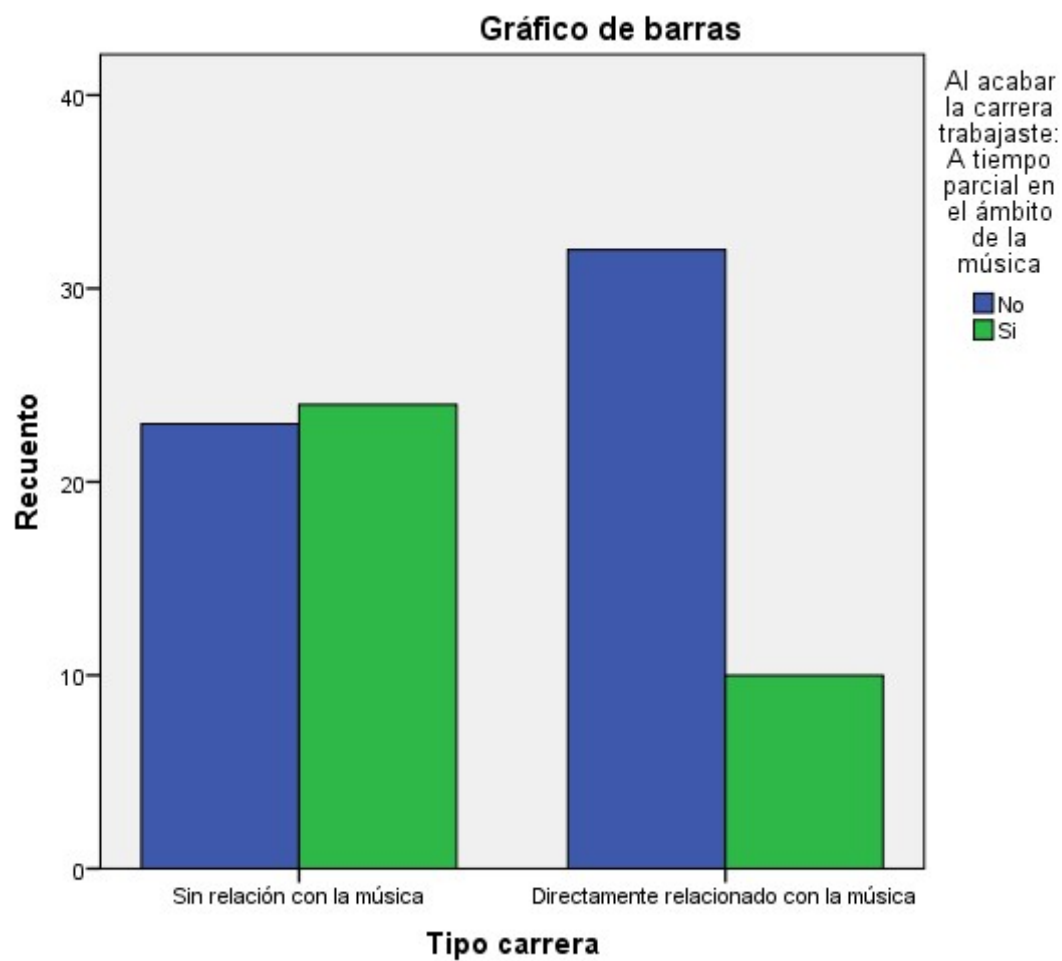


Tabla 7.95.

Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
Tipo carrera	Sin relación con la música	Recuento	23	24	47
		Recuento esperado	29,0	18,0	47,0
		Residuo estandarizado	-1,1	1,4	
	Directamente relacionado con la música	Recuento	32	10	42
		Recuento esperado	26,0	16,0	42,0
		Residuo estandarizado	1,2	-1,5	
Total		Recuento	55	34	89
		Recuento esperado	55,0	34,0	89,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,979 ^a	1	,008		
Corrección de continuidad ^b	5,872	1	,015		
Razón de verosimilitud	7,138	1	,008		
Prueba exacta de Fisher				,010	,007
Asociación lineal por lineal	6,900	1	,009		
N de casos válidos	89				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 16,04.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.88.

Tipo carrera vs. Grado de multiactividad.

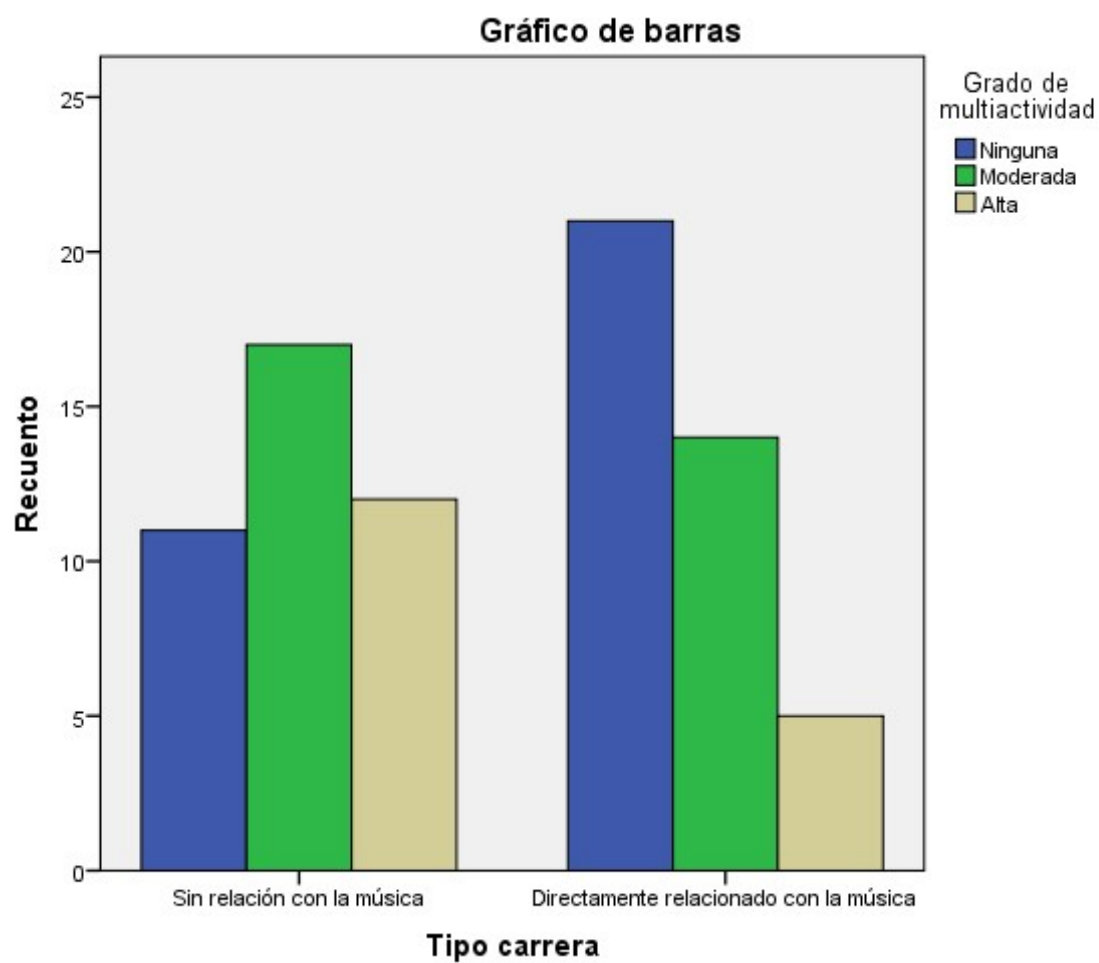


Tabla 7.96.*Tipo carrera vs. Grado de multiactividad.*

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Tipo carrera	Sin relación con la música	Recuento	11	17	12	40
		Recuento esperado	16,0	15,5	8,5	40,0
		Residuo estandarizado	-1,3	,4	1,2	
	Directamente relacionado con la música	Recuento	21	14	5	40
		Recuento esperado	16,0	15,5	8,5	40,0
		Residuo estandarizado	1,3	-,4	-1,2	
Total		Recuento	32	31	17	80
		Recuento esperado	32,0	31,0	17,0	80,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,298 ^a	2	,043
Razón de verosimilitud	6,439	2	,040
Asociación lineal por lineal	6,179	1	,013
N de casos válidos	80		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,50.

Tabla 7.97.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.

Tabla cruzada					
			Tiempo en encontrar el primer empleo		Total
			Menos de 6 meses	Más de 6 meses	
¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?	No	Recuento	7	23	30
		Recuento esperado	17,2	12,8	30,0
		Residuo estandarizado	-2,5	2,8	
	Si	Recuento	104	60	164
		Recuento esperado	93,8	70,2	164,0
		Residuo estandarizado	1,0	-1,2	
	Total		111	83	194
			111,0	83,0	194,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,644 ^a	1	,000		
Corrección de continuidad ^b	15,047	1	,000		
Razón de verosimilitud	16,888	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	16,558	1	,000		
N de casos válidos	194				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,84.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.89.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

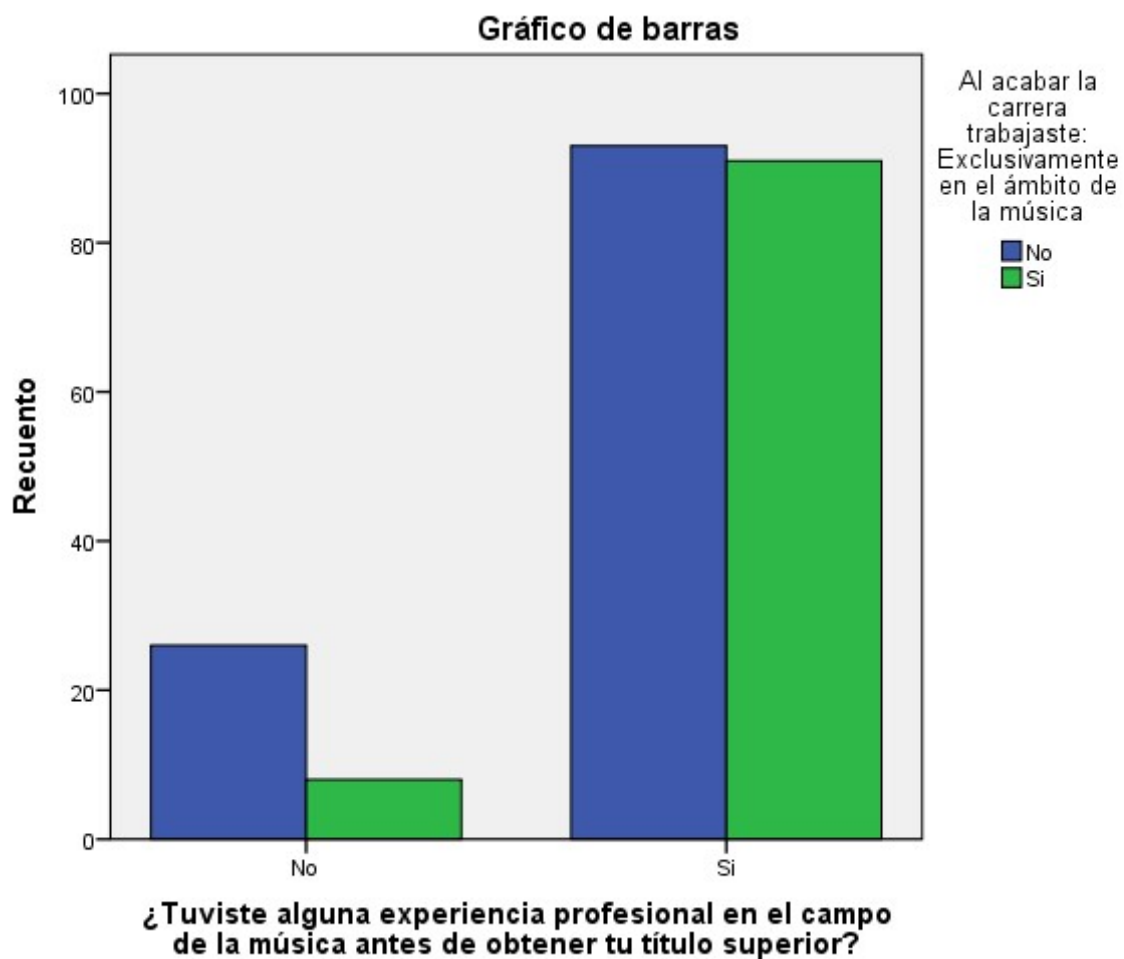


Tabla 7.98.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?	No	Recuento	26	8	34
		Recuento esperado	18,6	15,4	34,0
		Residuo estandarizado	1,7	-1,9	
	Si	Recuento	93	91	184
		Recuento esperado	100,4	83,6	184,0
		Residuo estandarizado	-,7	,8	
Total		Recuento	119	99	218
		Recuento esperado	119,0	99,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,782 ^a	1	,005		
Corrección de continuidad ^b	6,771	1	,009		
Razón de verosimilitud	8,218	1	,004		
Prueba exacta de Fisher				,008	,004
Asociación lineal por lineal	7,746	1	,005		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,44.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.90.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.

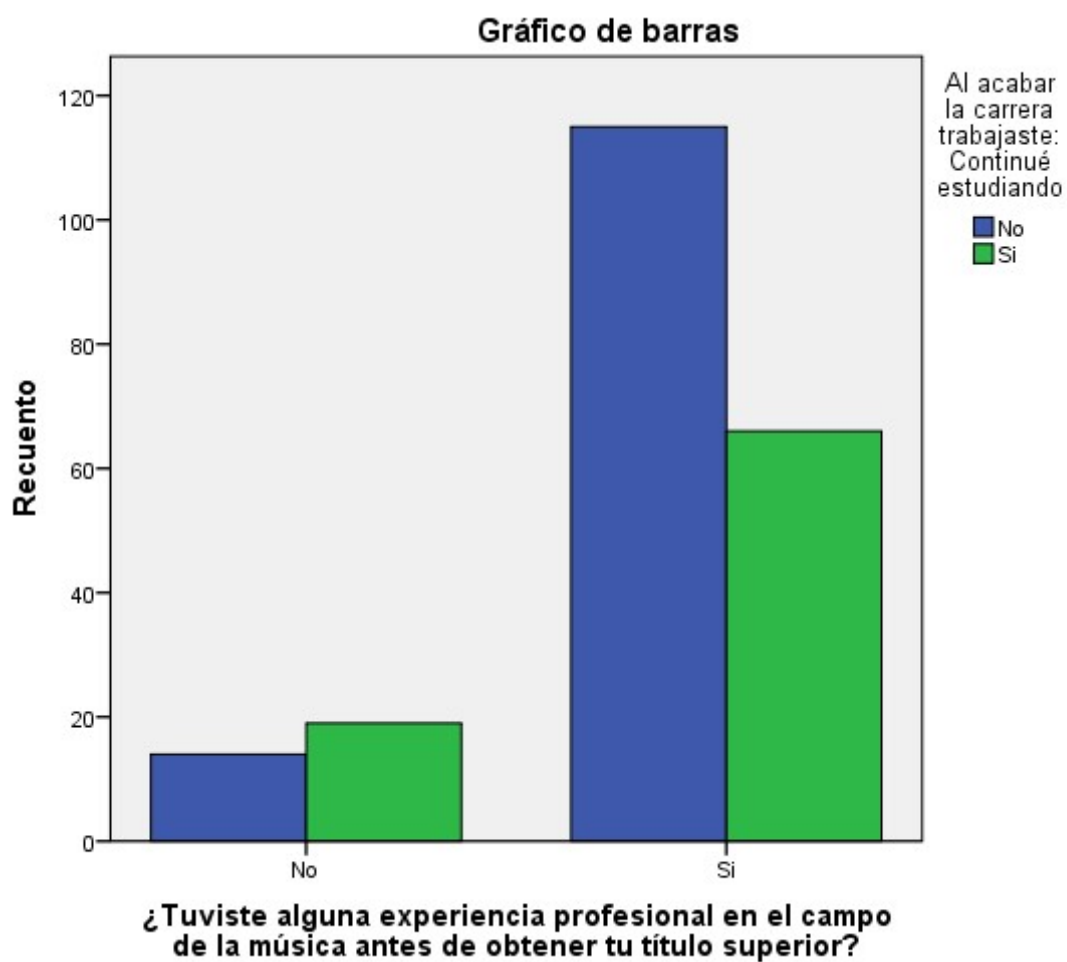


Tabla 7.99.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando		Total
			No	Si	
¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?	No	Recuento	14	19	33
		Recuento esperado	19,9	13,1	33,0
		Residuo estandarizado	-1,3	1,6	
	Si	Recuento	115	66	181
		Recuento esperado	109,1	71,9	181,0
		Residuo estandarizado	,6	-,7	
Total		Recuento	129	85	214
		Recuento esperado	129,0	85,0	214,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,196 ^a	1	,023		
Corrección de continuidad ^b	4,351	1	,037		
Razón de verosimilitud	5,081	1	,024		
Prueba exacta de Fisher				,032	,019
Asociación lineal por lineal	5,171	1	,023		
N de casos válidos	214				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,11.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.91.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Duración del principal empleo actual.

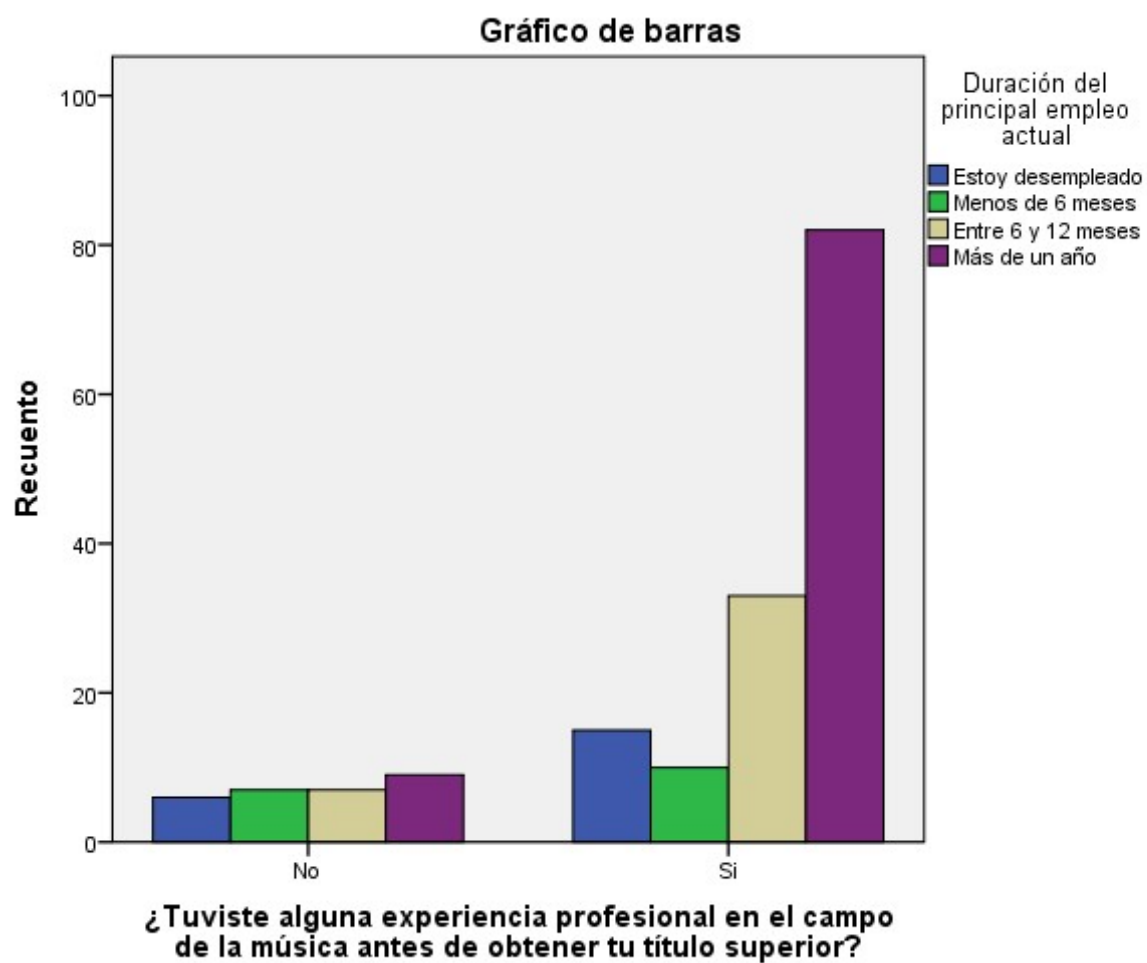


Tabla 7.100.

¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Duración del principal empleo actual.

Tabla cruzada								
			Duración del principal empleo actual				Total	
			Estoy desempleado	Menos de 6 meses	Entre 6 y 12 meses	Más de un año		
¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?	No	Recuento	6	7	7	9	29	
		Recuento esperado	3,6	2,9	6,9	15,6	29,0	
		Residuo estandarizado	1,3	2,4	,1	-1,7		
	Si	Recuento	15	10	33	82	140	
		Recuento esperado	17,4	14,1	33,1	75,4	140,0	
		Residuo estandarizado	-,6	-1,1	,0	,8		
	Total		Recuento	21	17	40	91	169
			Recuento esperado	21,0	17,0	40,0	91,0	169,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,208 ^a	3	,007
Razón de verosimilitud	10,958	3	,012
Asociación lineal por lineal	9,025	1	,003
N de casos válidos	169		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,92.

Figura 7.92.

Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Vía de acceso al primer empleo.

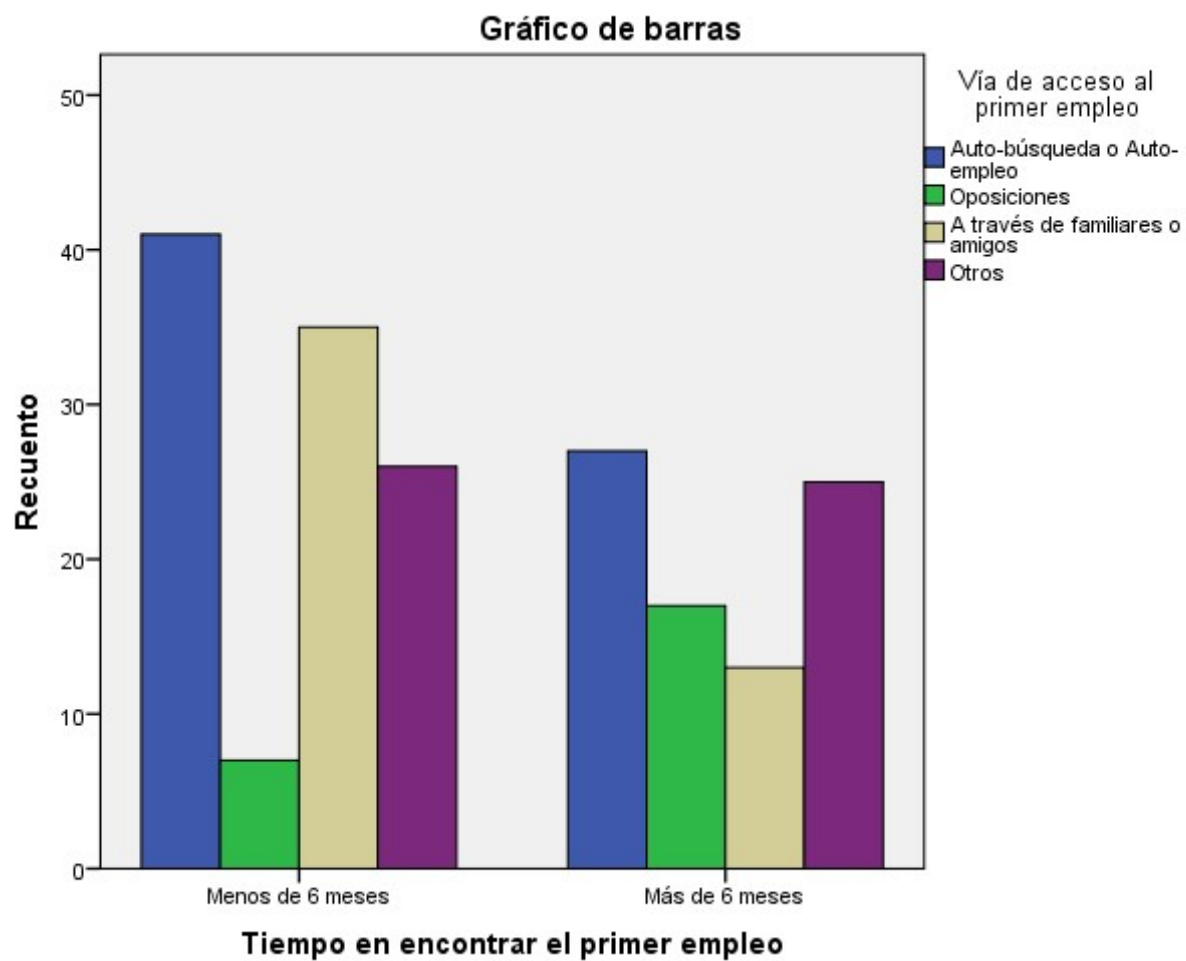


Tabla 7.101 .*Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Vía de acceso al primer empleo.*

Tabla cruzada							
			Vía de acceso al primer empleo				Total
			Auto- búsqueda o Auto-empleo	Oposiciones	A través de familiares o amigos	Otros	
Tiempo en encontrar el primer empleo	Menos de 6 meses	Recuento	41	7	35	26	109
		Recuento esperado	38,8	13,7	27,4	29,1	109,0
		Residuo estandarizado	,4	-1,8	1,5	-,6	
	Más de 6 meses	Recuento	27	17	13	25	82
		Recuento esperado	29,2	10,3	20,6	21,9	82,0
		Residuo estandarizado	-,4	2,1	-1,7	,7	
Total		Recuento	68	24	48	51	191
		Recuento esperado	68,0	24,0	48,0	51,0	191,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,607 ^a	3	,003
Razón de verosimilitud	13,859	3	,003
Asociación lineal por lineal	,009	1	,924
N de casos válidos	191		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,30.

Figura 7.93.

Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

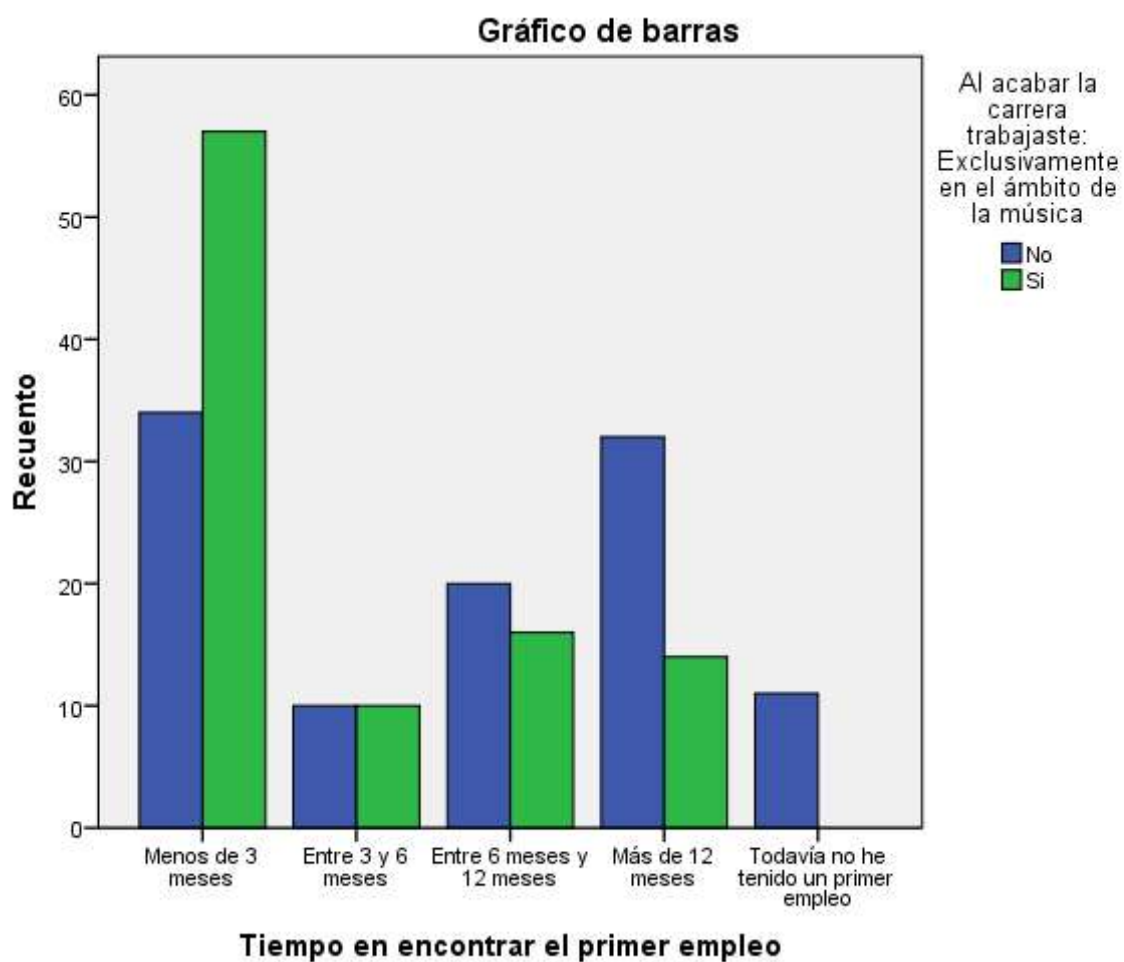


Tabla 7.102.

Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
Tiempo en encontrar el primer empleo	Menos de 3 meses	Recuento	34	57	91
		Recuento esperado	47,7	43,3	91,0
		Residuo estandarizado	-2,0	2,1	
	Entre 3 y 6 meses	Recuento	10	10	20
		Recuento esperado	10,5	9,5	20,0
		Residuo estandarizado	-,2	,2	
	Entre 6 meses y 12 meses	Recuento	20	16	36
		Recuento esperado	18,9	17,1	36,0
		Residuo estandarizado	,3	-,3	
	Más de 12 meses	Recuento	32	14	46
		Recuento esperado	24,1	21,9	46,0
		Residuo estandarizado	1,6	-1,7	
	Todavía no he tenido un primer empleo	Recuento	11	0	11
		Recuento esperado	5,8	5,2	11,0
		Residuo estandarizado	2,2	-2,3	
Total		Recuento	107	97	204
		Recuento esperado	107,0	97,0	204,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,868 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	28,316	4	,000
Asociación lineal por lineal	22,145	1	,000
N de casos válidos	204		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,23.

Figura 7.94.

Vía de acceso al primer empleo vs. Trabajo principal.

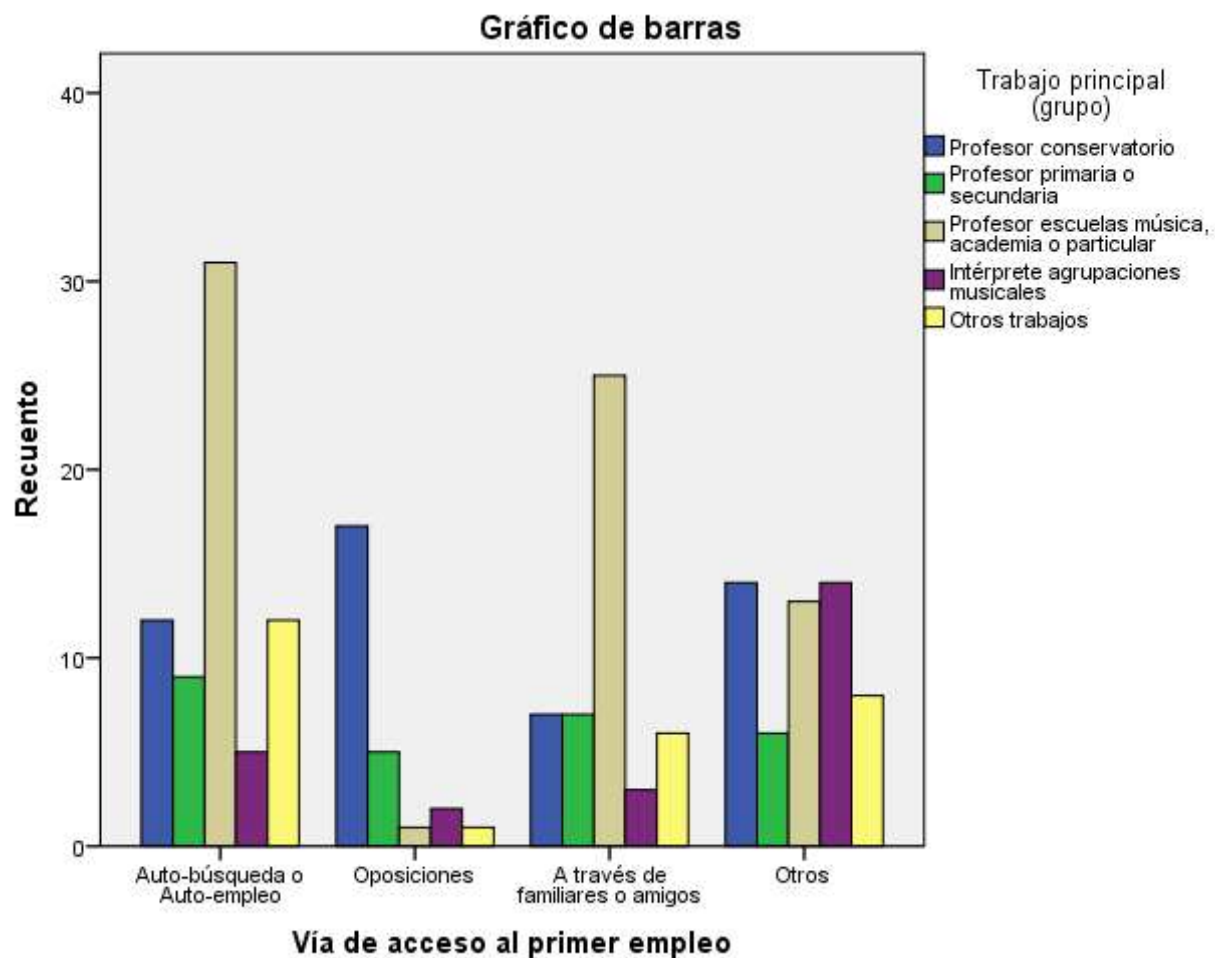


Tabla 7.103.*Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Trabajo principal.*

Tabla cruzada								
			Trabajo principal					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Tiempo en encontrar el primer empleo	Menos de 6 meses	Recuento	23	7	50	14	15	109
		Recuento esperado	27,5	15,5	39,0	12,0	14,9	109,0
		Residuo estandarizado	-,9	-2,2	1,8	,6	,0	
	Más de 6 meses	Recuento	25	20	18	7	11	81
		Recuento esperado	20,5	11,5	29,0	9,0	11,1	81,0
		Residuo estandarizado	1,0	2,5	-2,0	-,7	,0	
Total		Recuento	48	27	68	21	26	190
		Recuento esperado	48,0	27,0	68,0	21,0	26,0	190,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,673 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	21,136	4	,000
Asociación lineal por lineal	4,763	1	,029
N de casos válidos	190		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,95.

Figura 7.95.

Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Participación en conciertos.

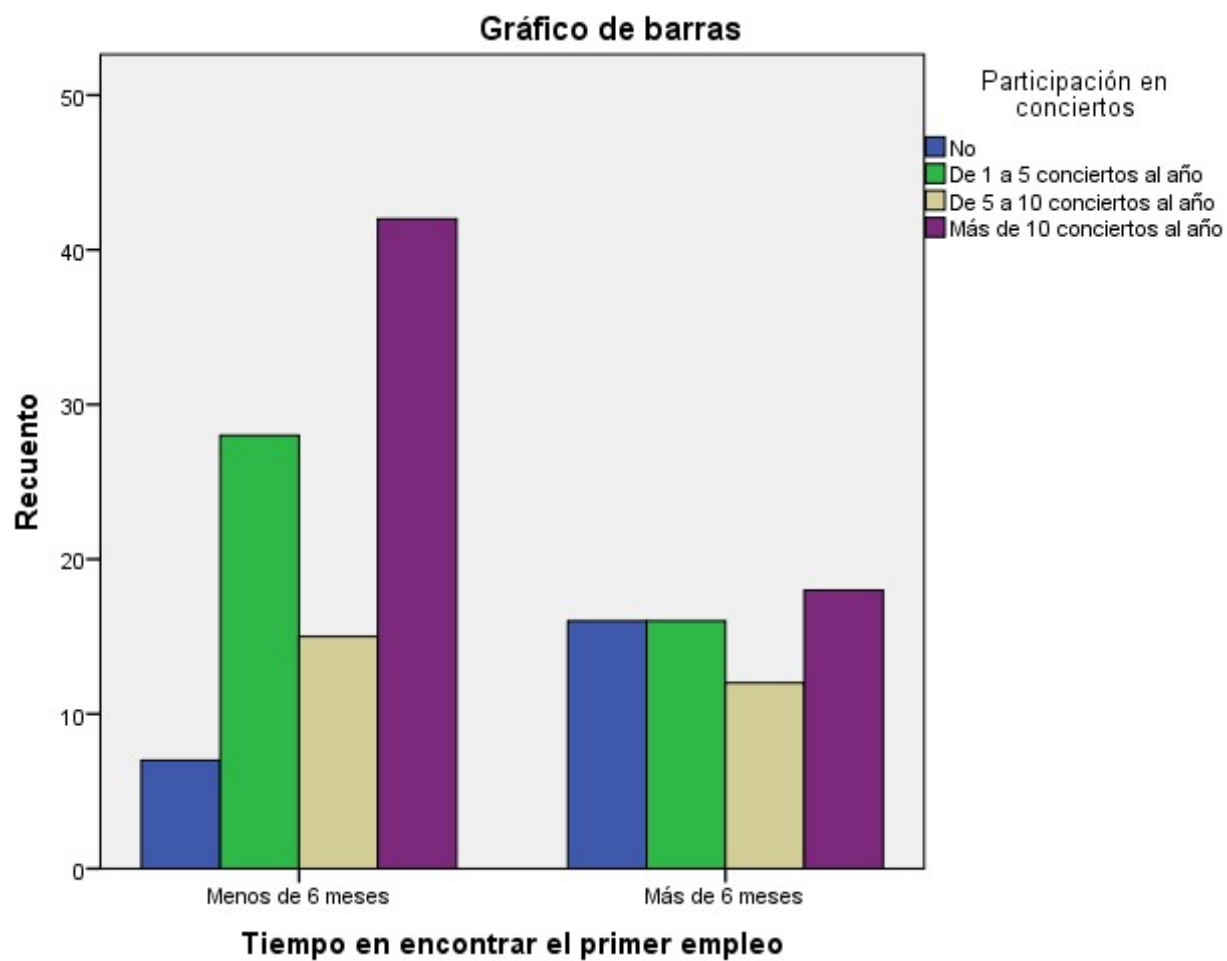


Tabla 7.104.*Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Participación en conciertos.*

Tabla cruzada							
			Participación en conciertos				Total
			No	De 1 a 5 conciertos al año	De 5 a 10 conciertos al año	Más de 10 conciertos al año	
Tiempo en encontrar el primer empleo	Menos de 6 meses	Recuento	7	28	15	42	92
		Recuento esperado	13,7	26,3	16,1	35,8	92,0
		Residuo estandarizado	-1,8	,3	-,3	1,0	
	Más de 6 meses	Recuento	16	16	12	18	62
		Recuento esperado	9,3	17,7	10,9	24,2	62,0
		Residuo estandarizado	2,2	-,4	,3	-1,3	
Total		Recuento	23	44	27	60	154
		Recuento esperado	23,0	44,0	27,0	60,0	154,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,313 ^a	3	,010
Razón de verosimilitud	11,258	3	,010
Asociación lineal por lineal	6,977	1	,008
N de casos válidos	154		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,26.

Figura 7.96.

Vía de acceso al primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.

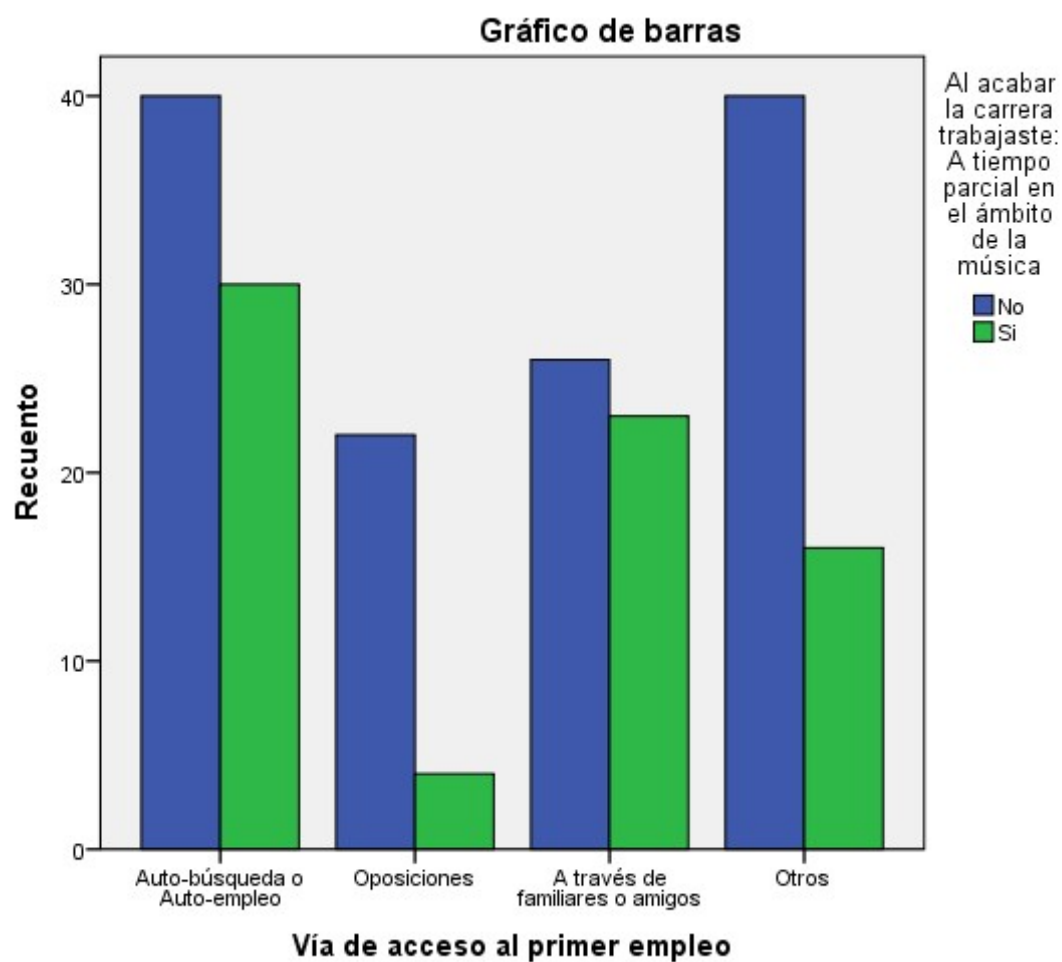


Tabla 7.105.

Vía de acceso al primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.

Tabla cruzada					
			Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música		Total
			No	Si	
Vía de acceso al primer empleo	Auto-búsqueda o Auto-empleo	Recuento	40	30	70
		Recuento esperado	44,6	25,4	70,0
		Residuo estandarizado	-,7	,9	
	Oposiciones	Recuento	22	4	26
		Recuento esperado	16,6	9,4	26,0
		Residuo estandarizado	1,3	-1,8	
	A través de familiares o amigos	Recuento	26	23	49
		Recuento esperado	31,2	17,8	49,0
		Residuo estandarizado	-,9	1,2	
	Otros	Recuento	40	16	56
		Recuento esperado	35,7	20,3	56,0
		Residuo estandarizado	,7	-1,0	
Total		Recuento	128	73	201
		Recuento esperado	128,0	73,0	201,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,063 ^a	3	,018
Razón de verosimilitud	10,719	3	,013
Asociación lineal por lineal	,924	1	,337
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,44.

Figura 7.97.
Vía de acceso al primer empleo vs. Trabajo principal.

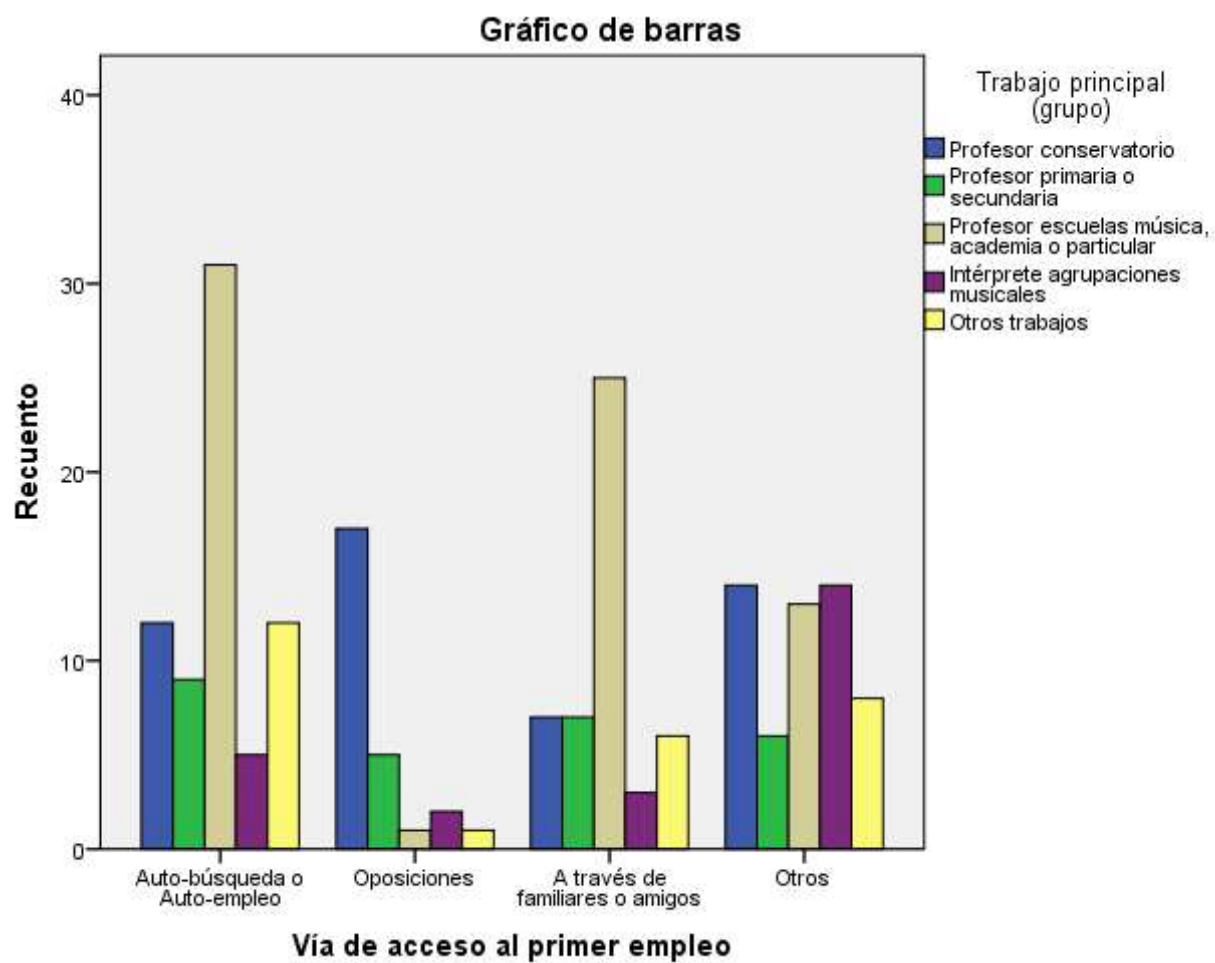


Tabla 7.106.*Vía de acceso al primer empleo vs. Trabajo principal.*

Tabla cruzada								
			Trabajo principal (grupo)					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Vía de acceso al primer empleo	Auto-búsqueda o Auto-empleo	Recuento	12	9	31	5	12	69
		Recuento esperado	17,4	9,4	24,4	8,4	9,4	69,0
		Residuo estandarizado	-1,3	-,1	1,3	-1,2	,8	
	Oposiciones	Recuento	17	5	1	2	1	26
		Recuento esperado	6,6	3,5	9,2	3,2	3,5	26,0
		Residuo estandarizado	4,1	,8	-2,7	-,6	-1,4	
	A través de familiares o amigos	Recuento	7	7	25	3	6	48
		Recuento esperado	12,1	6,5	17,0	5,8	6,5	48,0
		Residuo estandarizado	-1,5	,2	1,9	-1,2	-,2	
	Otros	Recuento	14	6	13	14	8	55
		Recuento esperado	13,9	7,5	19,4	6,7	7,5	55,0
		Residuo estandarizado	,0	-,5	-1,5	2,8	,2	
Total		Recuento	50	27	70	24	27	198
		Recuento esperado	50,0	27,0	70,0	24,0	27,0	198,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,232 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	49,289	12	,000
Asociación lineal por lineal	,277	1	,599
N de casos válidos	198		

a. 3 casillas (15,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,15.

Tabla 7.107.*Vía de acceso al primer empleo vs. Grado de multiactividad.*

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Vía de acceso al primer empleo	Auto-búsqueda o Auto-empleo	Recuento	25	17	25	67
		Recuento esperado	29,2	17,7	20,1	67,0
		Residuo estandarizado	-,8	-,2	1,1	
	Oposiciones	Recuento	19	4	2	25
		Recuento esperado	10,9	6,6	7,5	25,0
		Residuo estandarizado	2,5	-1,0	-2,0	
	A través de familiares o amigos	Recuento	20	10	19	49
		Recuento esperado	21,3	12,9	14,7	49,0
		Residuo estandarizado	-,3	-,8	1,1	
	Otros	Recuento	20	20	12	52
		Recuento esperado	22,6	13,7	15,6	52,0
		Residuo estandarizado	-,6	1,7	-,9	
Total		Recuento	84	51	58	193
		Recuento esperado	84,0	51,0	58,0	193,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,923 ^a	6	,004
Razón de verosimilitud	19,298	6	,004
Asociación lineal por lineal	,142	1	,706
N de casos válidos	193		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,61.

Figura 7.98.

Vía de acceso al primer empleo vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.

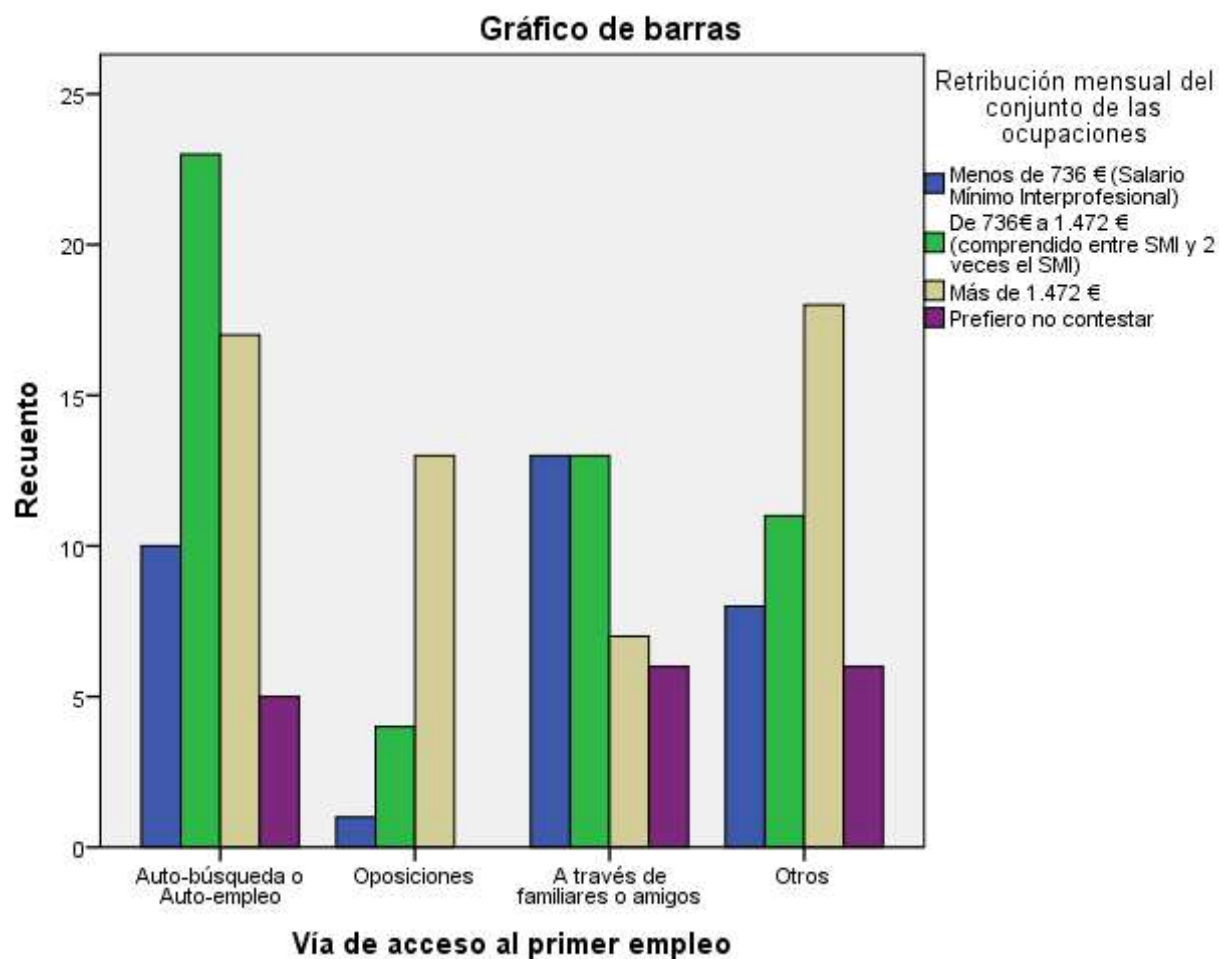


Tabla 7.108.

Vía de acceso al primer empleo vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.

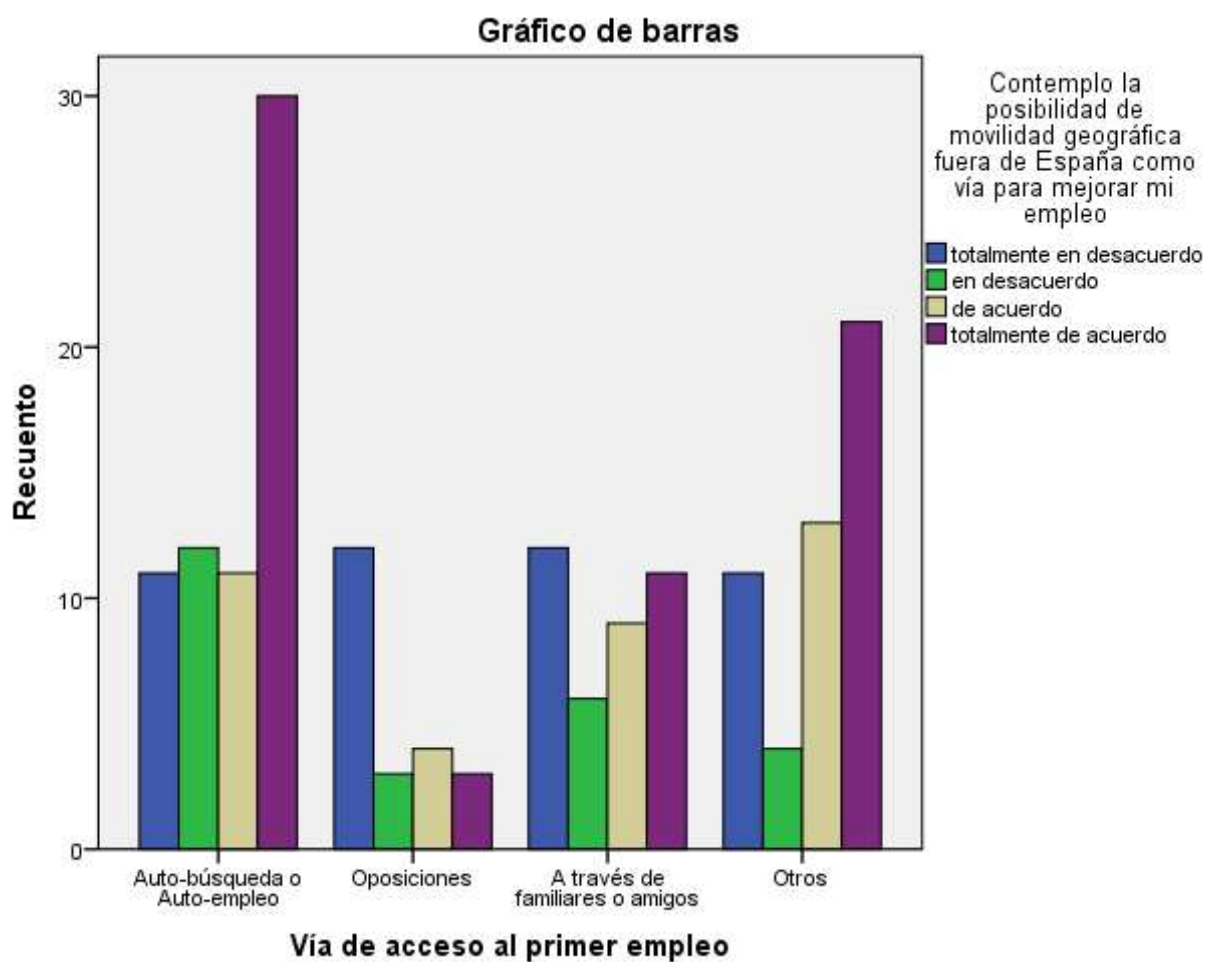
Tabla cruzada							
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesiona l)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar	
Vía de acceso al primer empleo	Auto- búsqueda o Auto-empleo	Recuento	10	23	17	5	55
		Recuento esperado	11,4	18,1	19,5	6,0	55,0
		Residuo estandarizado	-,4	1,2	-,6	-,4	
	Oposiciones	Recuento	1	4	13	0	18
		Recuento esperado	3,7	5,9	6,4	2,0	18,0
		Residuo estandarizado	-1,4	-,8	2,6	-1,4	
	A través de familiares o amigos	Recuento	13	13	7	6	39
		Recuento esperado	8,1	12,8	13,8	4,3	39,0
		Residuo estandarizado	1,7	,0	-1,8	,8	
	Otros	Recuento	8	11	18	6	43
		Recuento esperado	8,9	14,1	15,3	4,7	43,0
		Residuo estandarizado	-,3	-,8	,7	,6	
Total		Recuento	32	51	55	17	155
		Recuento esperado	32,0	51,0	55,0	17,0	155,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,168 ^a	9	,008
Razón de verosimilitud	23,579	9	,005
Asociación lineal por lineal	,258	1	,611
N de casos válidos	155		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,97.

Figura 7.99.

Vía de acceso al primer empleo vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.



Vía de acceso al primer empleo vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,761 ^a	9	,027
Razón de verosimilitud	18,758	9	,027
Asociación lineal por lineal	,002	1	,966
N de casos válidos	173		

603

Figura 7.100.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Duración del principal empleo actual.

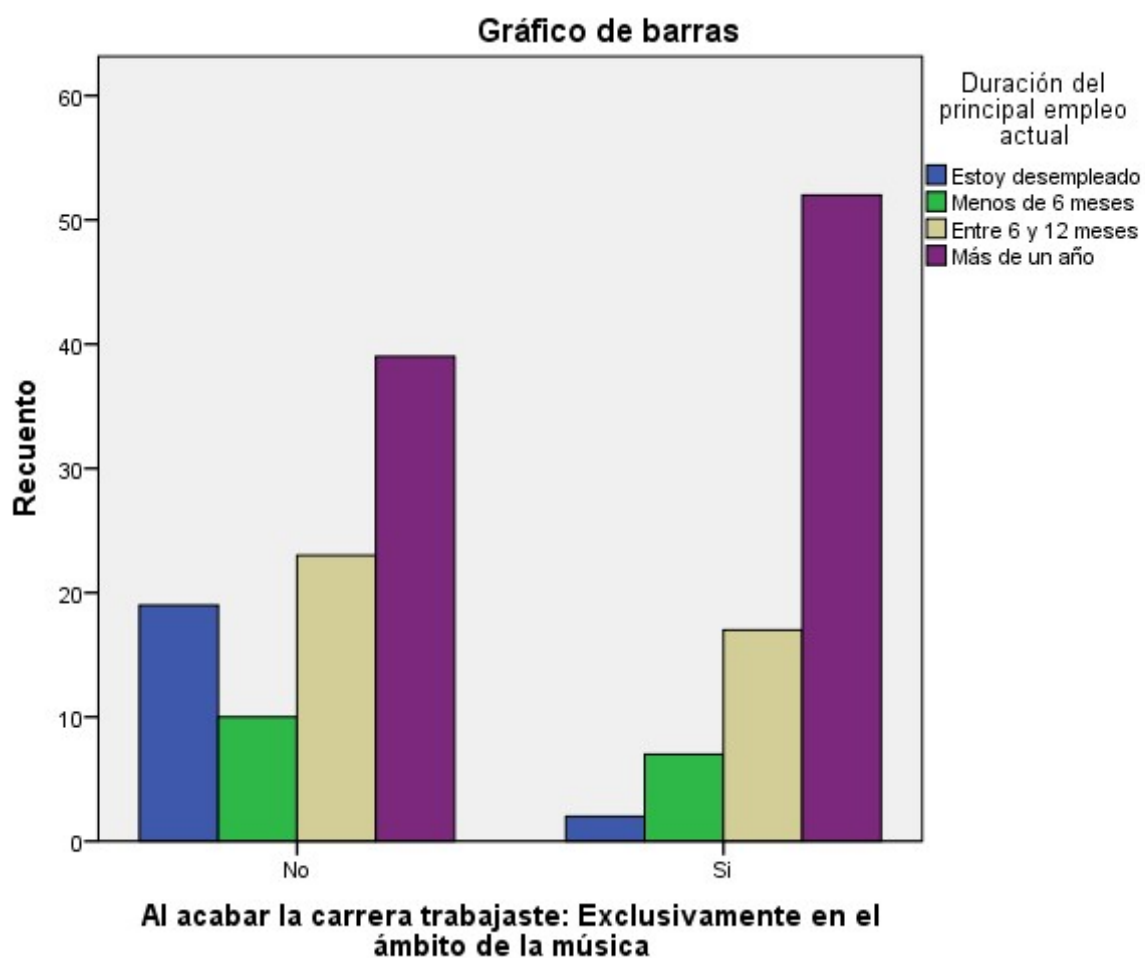


Tabla 7.110.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Duración del principal empleo actual.

Tabla cruzada							
			Duración del principal empleo actual				Total
			Estoy desempleado	Menos de 6 meses	Entre 6 y 12 meses	Más de un año	
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	19	10	23	39	91
		Recuento esperado	11,3	9,2	21,5	49,0	91,0
		Residuo estandarizado	2,3	,3	,3	-1,4	
	Si	Recuento	2	7	17	52	78
		Recuento esperado	9,7	7,8	18,5	42,0	78,0
		Residuo estandarizado	-2,5	-,3	-,3	1,5	
	Total	Recuento	21	17	40	91	169
		Recuento esperado	21,0	17,0	40,0	91,0	169,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,144 ^a	3	,001
Razón de verosimilitud	18,202	3	,000
Asociación lineal por lineal	14,802	1	,000
N de casos válidos	169		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,85.

Figura 7.101.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.

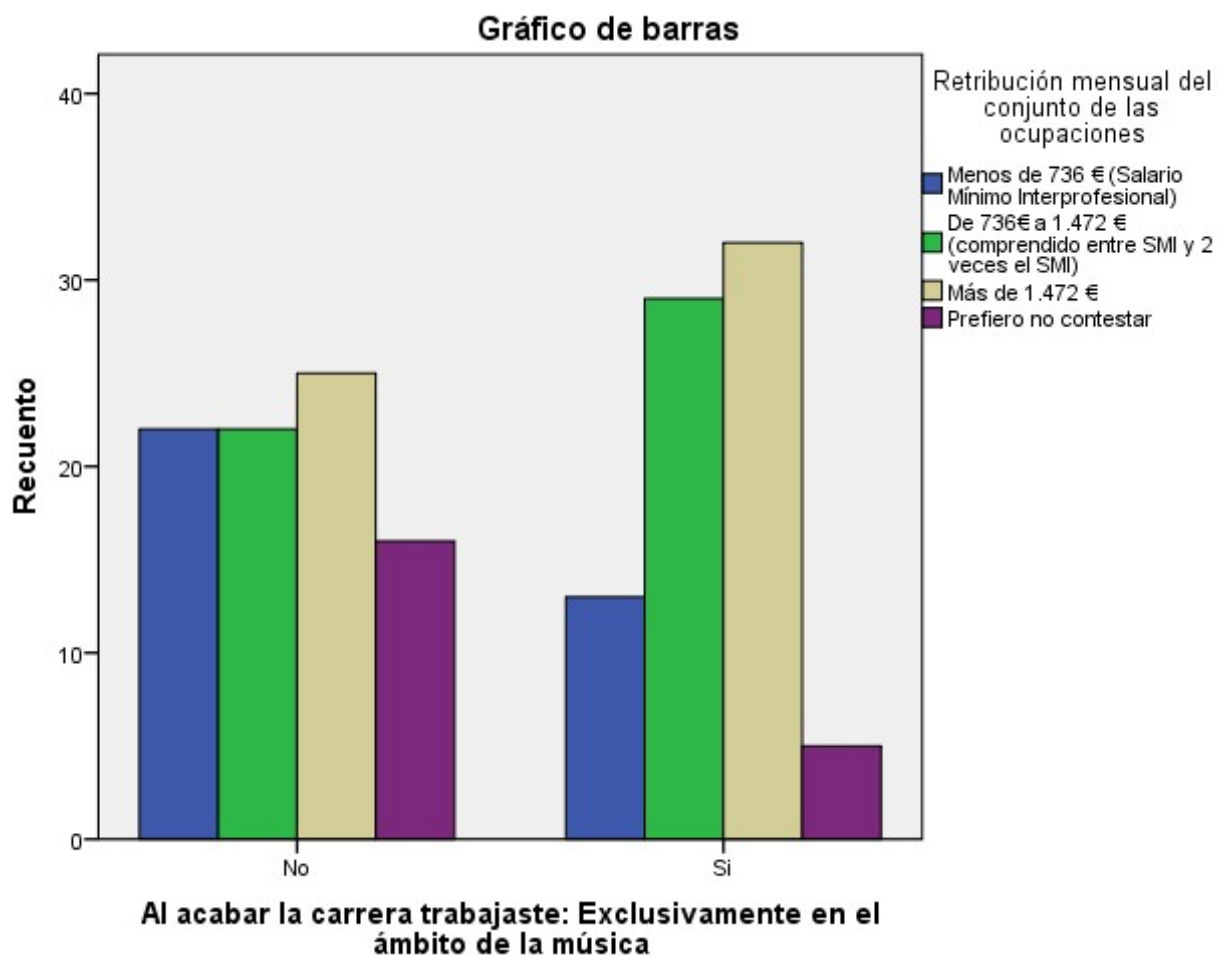


Tabla 7.111.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.

Tabla cruzada							
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesional)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar	
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	22	22	25	16	85
		Recuento esperado	18,1	26,4	29,5	10,9	85,0
		Residuo estandarizado	,9	-,9	-,8	1,6	
	Si	Recuento	13	29	32	5	79
		Recuento esperado	16,9	24,6	27,5	10,1	79,0
		Residuo estandarizado	-,9	,9	,9	-1,6	
Total		Recuento	35	51	57	21	164
		Recuento esperado	35,0	51,0	57,0	21,0	164,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,690 ^a	3	,021
Razón de verosimilitud	10,006	3	,019
Asociación lineal por lineal	,088	1	,766
N de casos válidos	164		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,12.

Figura 7.102.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Participación en conciertos.

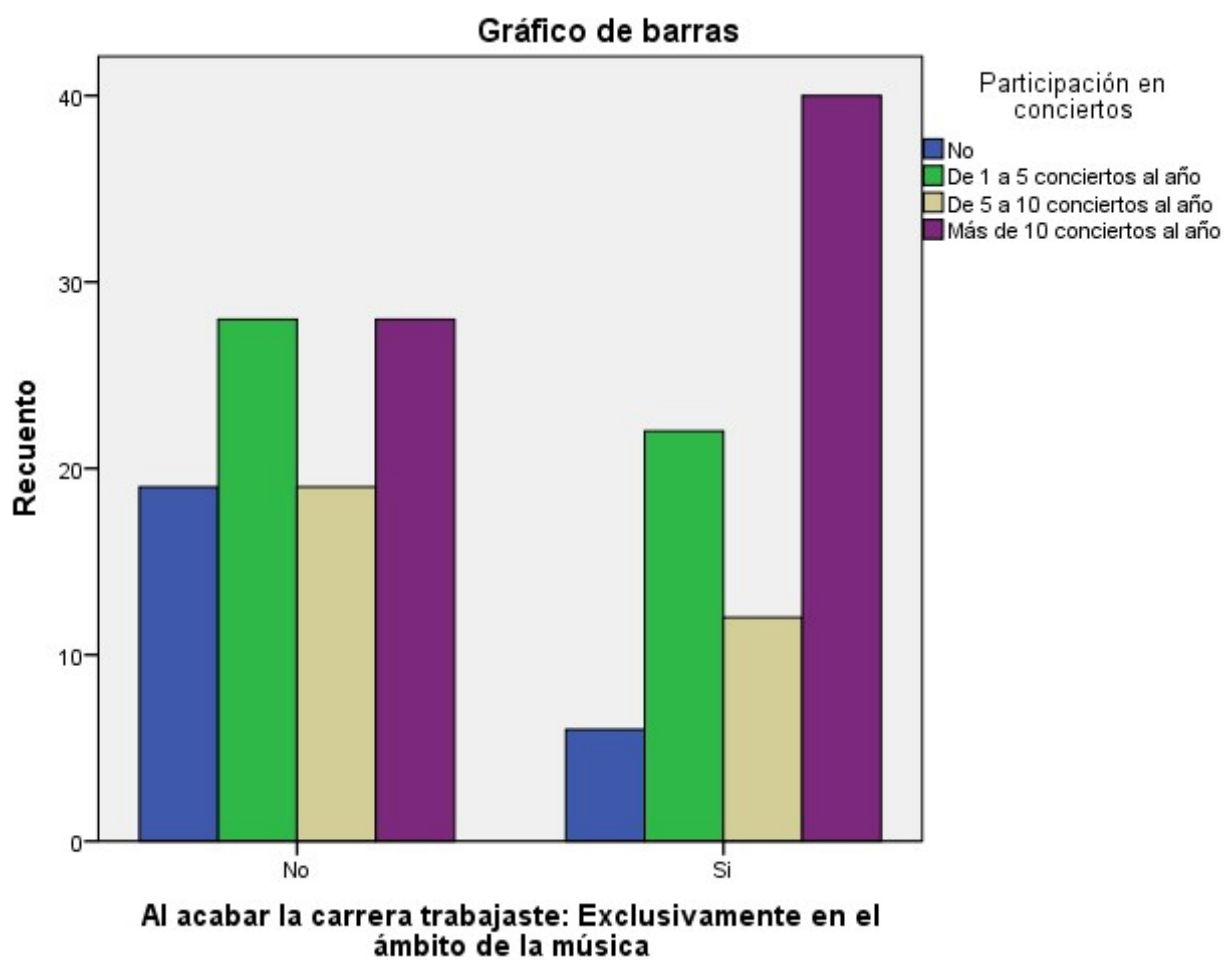


Tabla 7.112.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Participación en conciertos.

Tabla cruzada								
			Participación en conciertos				Total	
			No	De 1 a 5 conciertos al año	De 5 a 10 conciertos al año	Más de 10 conciertos al año		
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	19	28	19	28	94	
		Recuento esperado	13,5	27,0	16,7	36,7	94,0	
		Residuo estandarizado	1,5	,2	,6	-1,4		
	Si	Recuento	6	22	12	40	80	
		Recuento esperado	11,5	23,0	14,3	31,3	80,0	
		Residuo estandarizado	-1,6	-,2	-,6	1,6		
	Total		Recuento	25	50	31	68	174
			Recuento esperado	25,0	50,0	31,0	68,0	174,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,117 ^a	3	,018
Razón de verosimilitud	10,421	3	,015
Asociación lineal por lineal	8,096	1	,004
N de casos válidos	174		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,49.

Tabla 7.113.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

Tabla cruzada							
			Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	26	27	13	12	78
		Recuento esperado	18,0	22,6	19,5	18,0	78,0
		Residuo estandarizado	1,9	,9	-1,5	-1,4	
	Si	Recuento	9	17	25	23	74
		Recuento esperado	17,0	21,4	18,5	17,0	74,0
		Residuo estandarizado	-1,9	-1,0	1,5	1,4	
	Total	Recuento	35	44	38	35	152
		Recuento esperado	35,0	44,0	38,0	35,0	152,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,683 ^a	3	,001
Razón de verosimilitud	18,176	3	,000
Asociación lineal por lineal	16,651	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,04.

Figura 7.103.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está ...

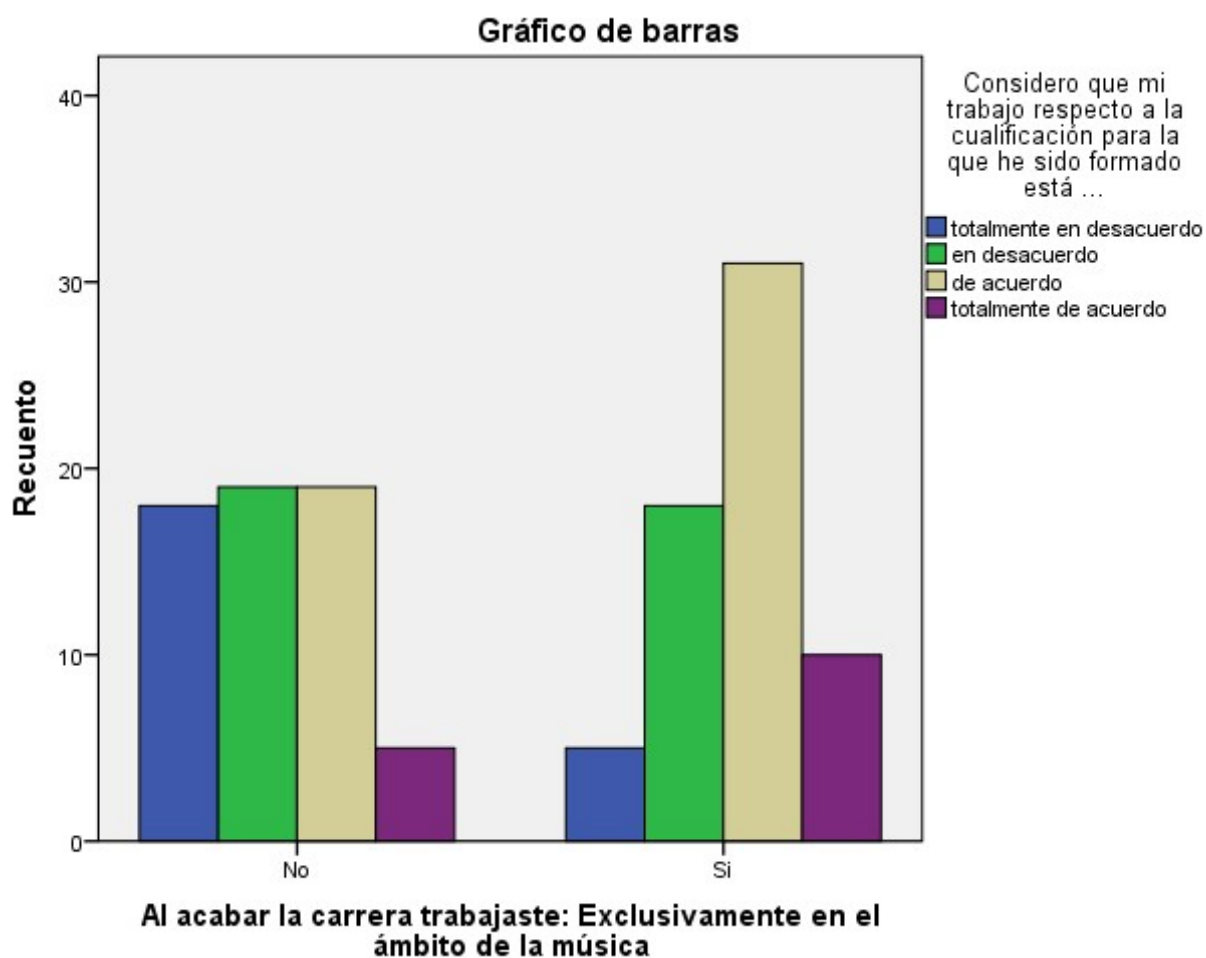


Tabla 7.114.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está ...

Tabla cruzada							
			Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está ...				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	18	19	19	5	61
		Recuento esperado	11,2	18,1	24,4	7,3	61,0
		Residuo estandarizado	2,0	,2	-1,1	-,9	
	Si	Recuento	5	18	31	10	64
		Recuento esperado	11,8	18,9	25,6	7,7	64,0
		Residuo estandarizado	-2,0	-,2	1,1	,8	
	Total		23	37	50	15	125
			23,0	37,0	50,0	15,0	125,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,856 ^a	3	,008
Razón de verosimilitud	12,362	3	,006
Asociación lineal por lineal	10,004	1	,002
N de casos válidos	125		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,32.

Figura 7.104.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

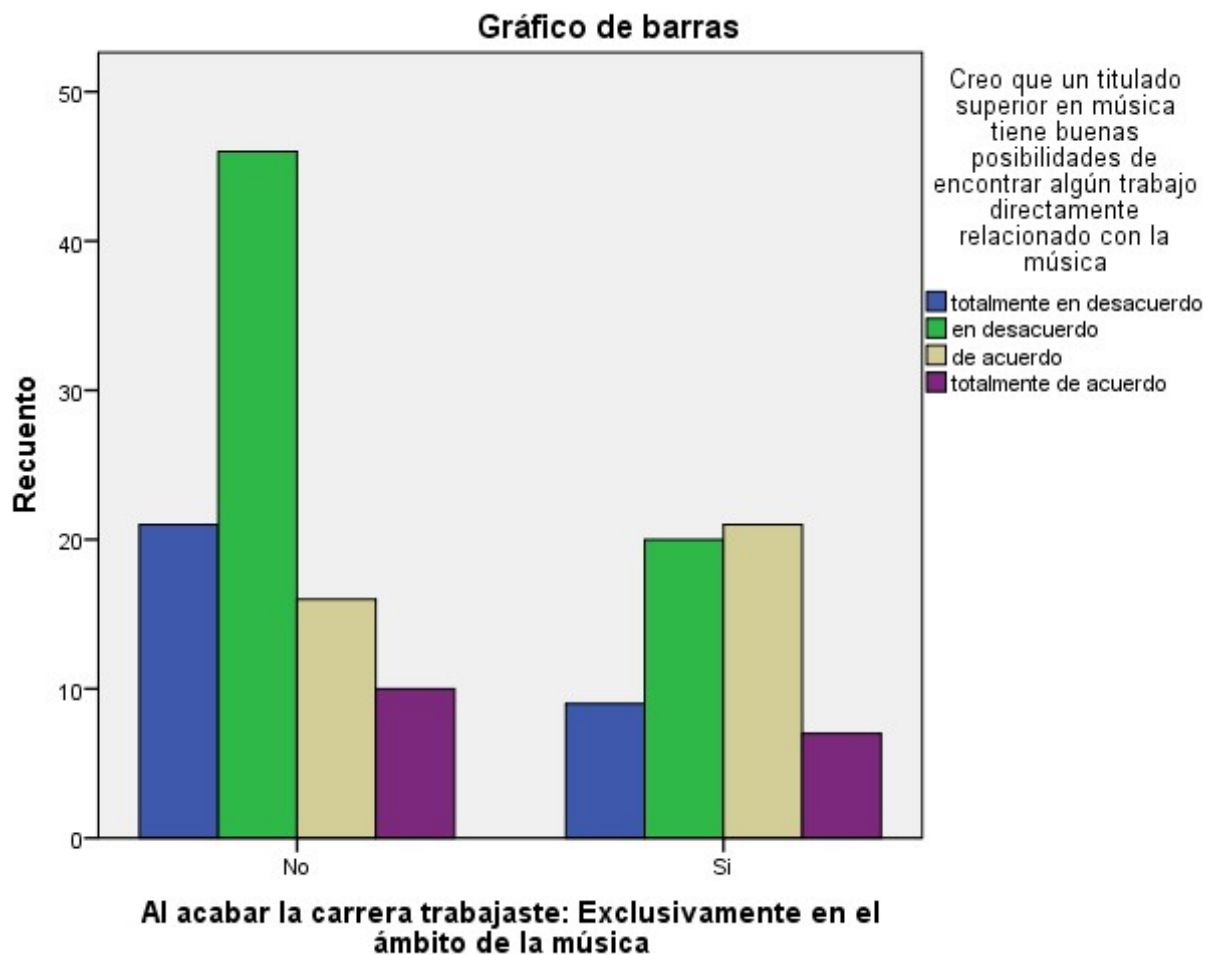


Tabla 7.115.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

Tabla cruzada							
			Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	21	46	16	10	93
		Recuento esperado	18,6	40,9	22,9	10,5	93,0
		Residuo estandarizado	,6	,8	-1,4	-,2	
	Si	Recuento	9	20	21	7	57
		Recuento esperado	11,4	25,1	14,1	6,5	57,0
		Residuo estandarizado	-,7	-1,0	1,9	,2	
	Total		Recuento	30	66	37	17
Recuento esperado			30,0	66,0	37,0	17,0	150,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,072 ^a	3	,045
Razón de verosimilitud	7,947	3	,047
Asociación lineal por lineal	4,988	1	,026
N de casos válidos	150		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,46.

Figura 7.105.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable.

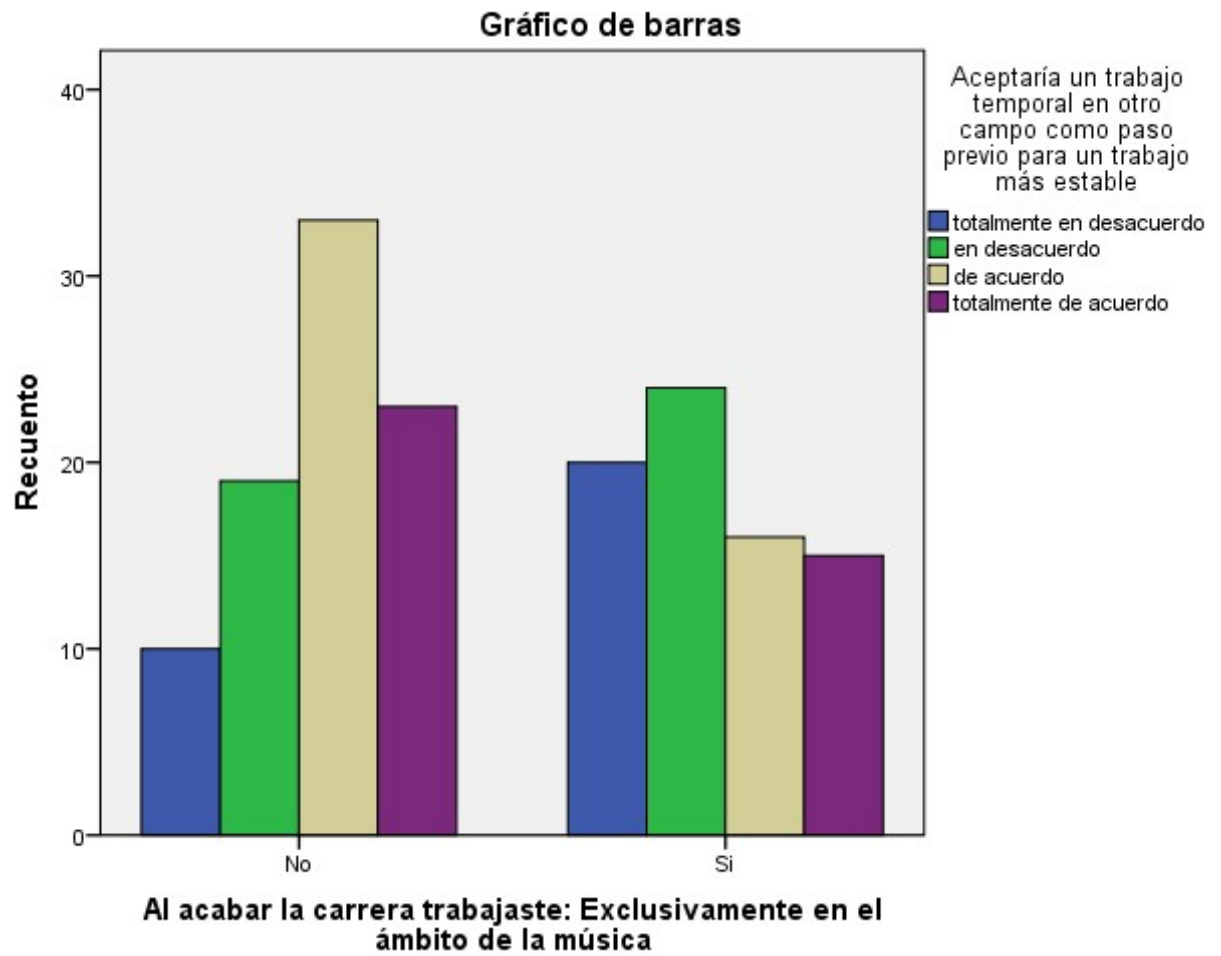


Tabla 7.116.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable.

Tabla cruzada							
			Aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	10	19	33	23	85
		Recuento esperado	15,9	22,8	26,0	20,2	85,0
		Residuo estandarizado	-1,5	-,8	1,4	,6	
	Si	Recuento	20	24	16	15	75
		Recuento esperado	14,1	20,2	23,0	17,8	75,0
		Residuo estandarizado	1,6	,9	-1,5	-,7	
Total		Recuento	30	43	49	38	160
		Recuento esperado	30,0	43,0	49,0	38,0	160,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,915 ^a	3	,012
Razón de verosimilitud	11,075	3	,011
Asociación lineal por lineal	8,862	1	,003
N de casos válidos	160		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,06.

Figura 7.106.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo.

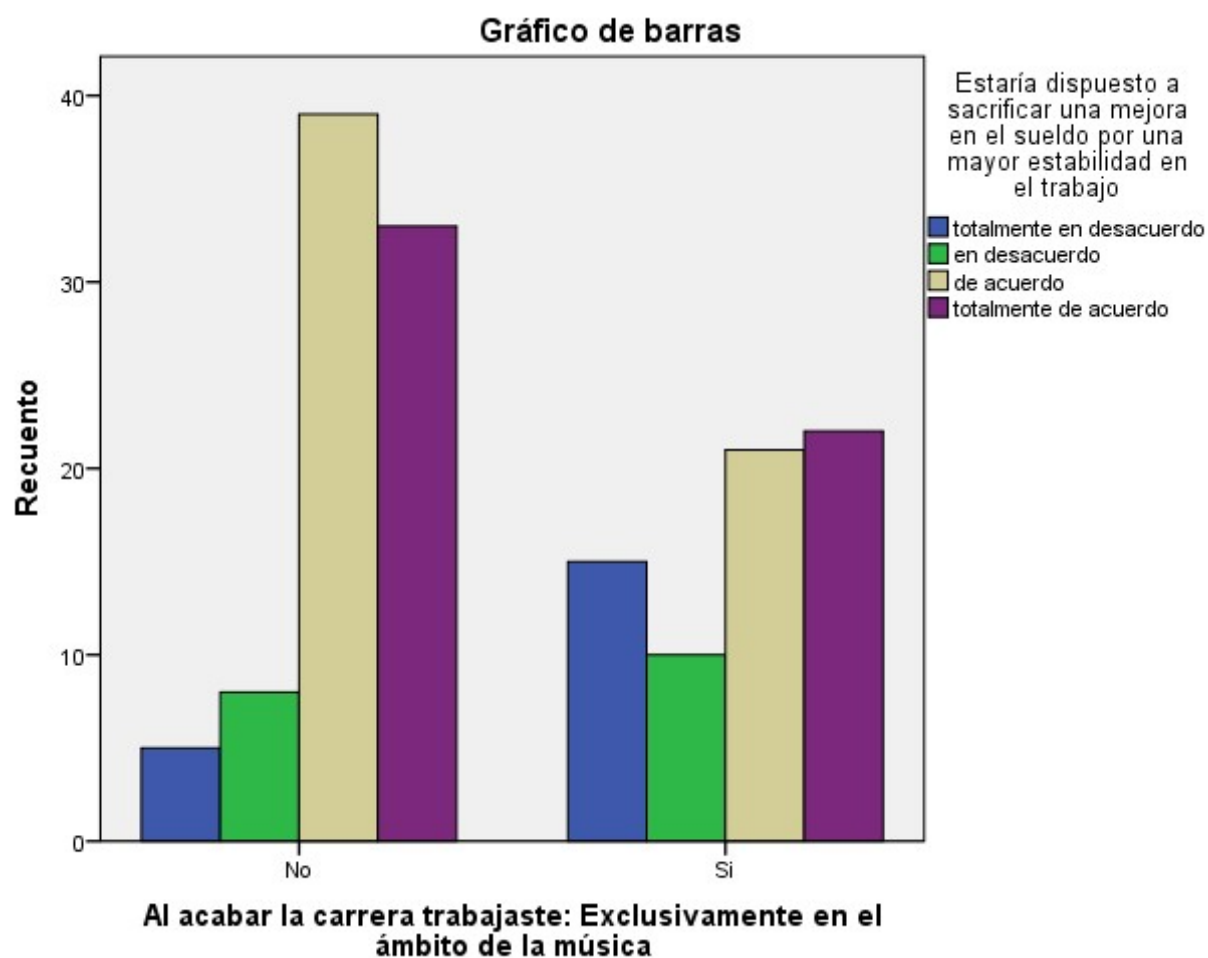


Tabla 7.117.

Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo.

Tabla cruzada							
			Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música	No	Recuento	5	8	39	33	85
		Recuento esperado	11,1	10,0	33,3	30,6	85,0
		Residuo estandarizado	-1,8	-,6	1,0	,4	
	Si	Recuento	15	10	21	22	68
		Recuento esperado	8,9	8,0	26,7	24,4	68,0
		Residuo estandarizado	2,0	,7	-1,1	-,5	
	Total		20	18	60	55	153
			20,0	18,0	60,0	55,0	153,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,070 ^a	3	,011
Razón de verosimilitud	11,261	3	,010
Asociación lineal por lineal	8,345	1	,004
N de casos válidos	153		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,00.

Figura 7.107.

Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música vs. Grado de multiactividad.

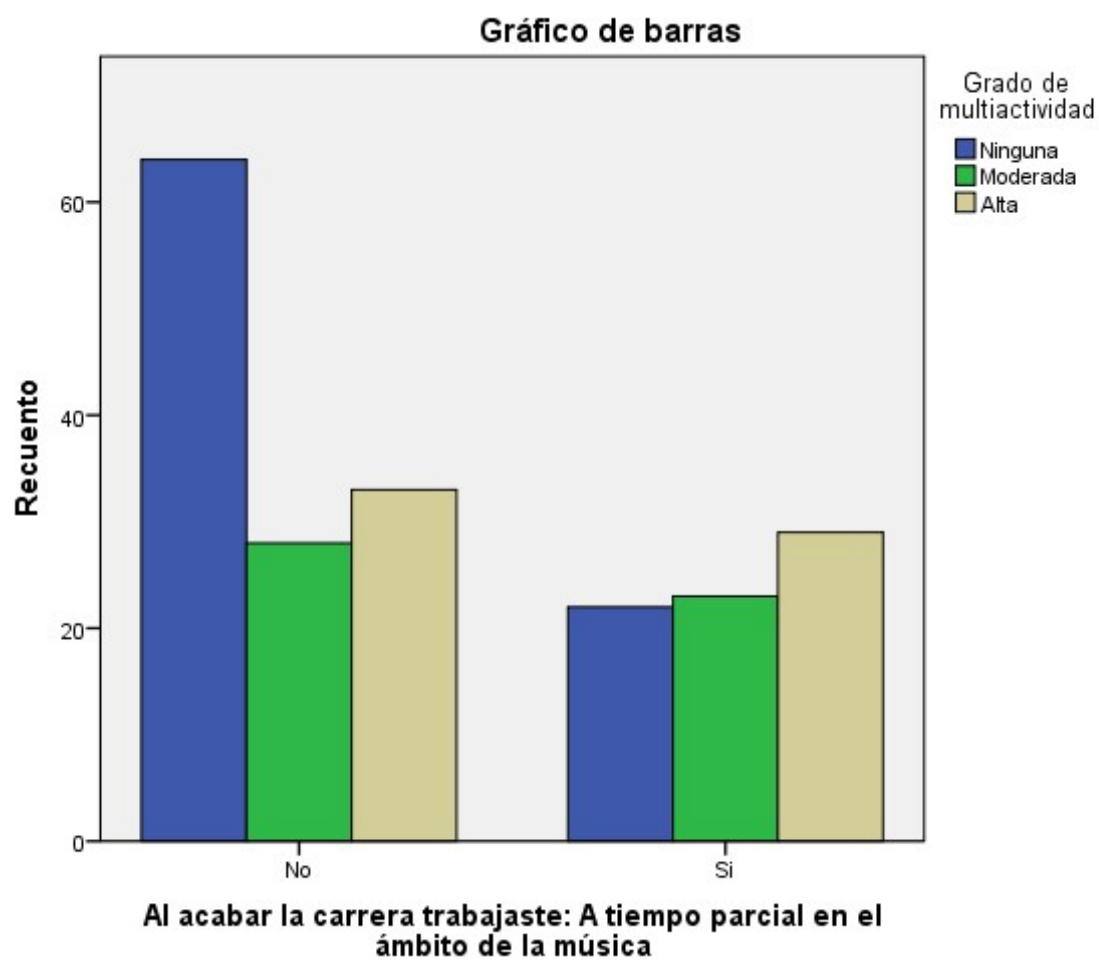


Tabla 7.118.

Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música vs. Grado de multiactividad.

Tabla cruzada							
			Grado de multiactividad			Total	
			Ninguna	Moderada	Alta		
Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música	No	Recuento	64	28	33	125	
		Recuento esperado	54,0	32,0	38,9	125,0	
		Residuo estandarizado	1,4	-,7	-1,0		
	Si	Recuento	22	23	29	74	
		Recuento esperado	32,0	19,0	23,1	74,0	
		Residuo estandarizado	-1,8	,9	1,2		
	Total		Recuento	86	51	62	199
			Recuento esperado	86,0	51,0	62,0	199,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,765 ^a	2	,012
Razón de verosimilitud	8,948	2	,011
Asociación lineal por lineal	7,444	1	,006
N de casos válidos	199		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,96.

Figura 7.108.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Trabajo principal.

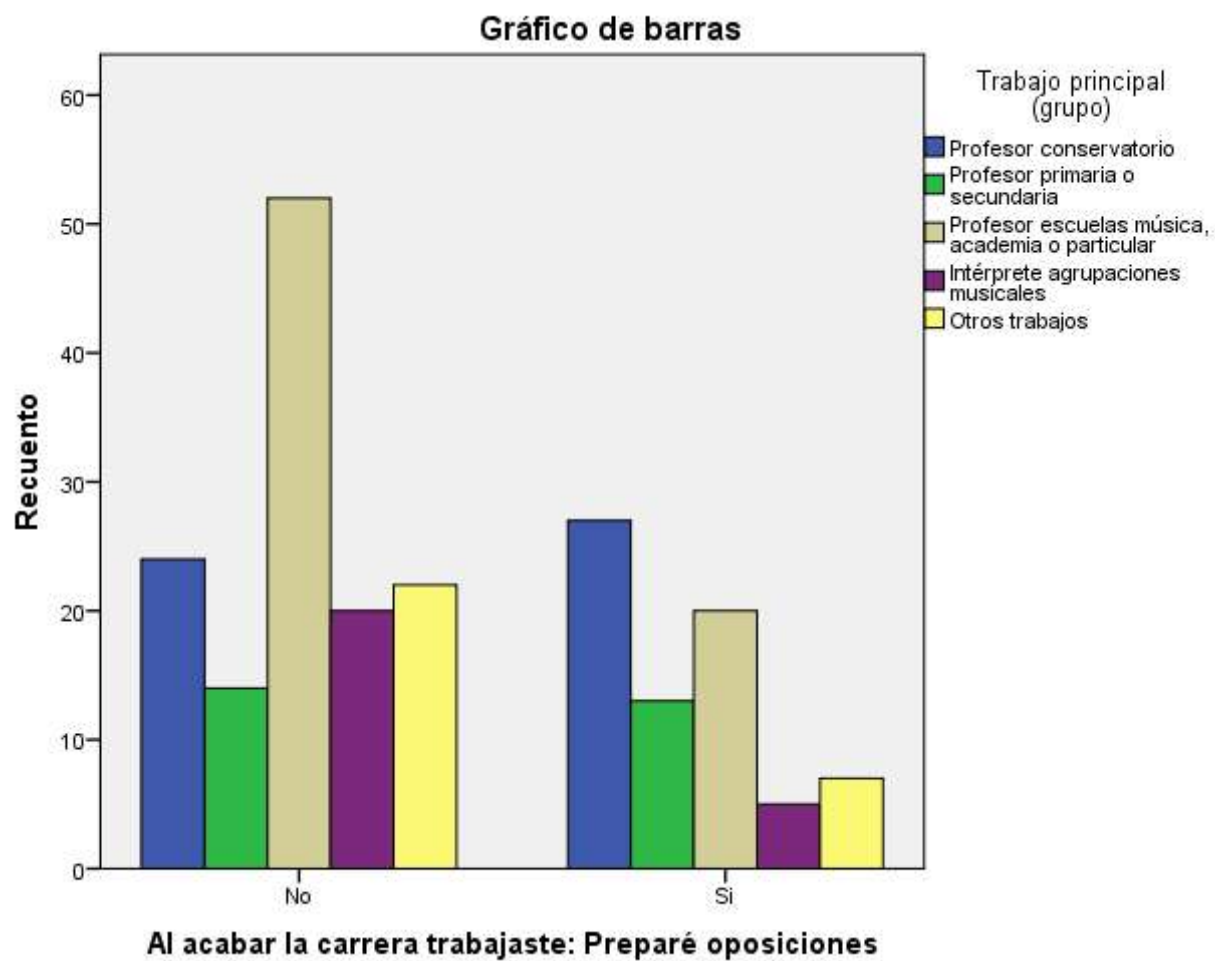


Tabla 7.119.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Trabajo principal.

Tabla cruzada								
			Trabajo principal					Total
			Profesor conservatorio	Profesor primaria o secundaria	Profesor escuelas música, academia o particular	Intérprete agrupaciones musicales	Otros trabajos	
Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones	No	Recuento	24	14	52	20	22	132
		Recuento esperado	33,0	17,5	46,6	16,2	18,8	132,0
		Residuo estandarizado	-1,6	-,8	,8	1,0	,7	
	Si	Recuento	27	13	20	5	7	72
		Recuento esperado	18,0	9,5	25,4	8,8	10,2	72,0
		Residuo estandarizado	2,1	1,1	-1,1	-1,3	-1,0	
Total		Recuento	51	27	72	25	29	204
		Recuento esperado	51,0	27,0	72,0	25,0	29,0	204,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,830 ^a	4	,005
Razón de verosimilitud	14,820	4	,005
Asociación lineal por lineal	12,158	1	,000
N de casos válidos	204		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,82.

Figura 7.109.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Grado de multiactividad.

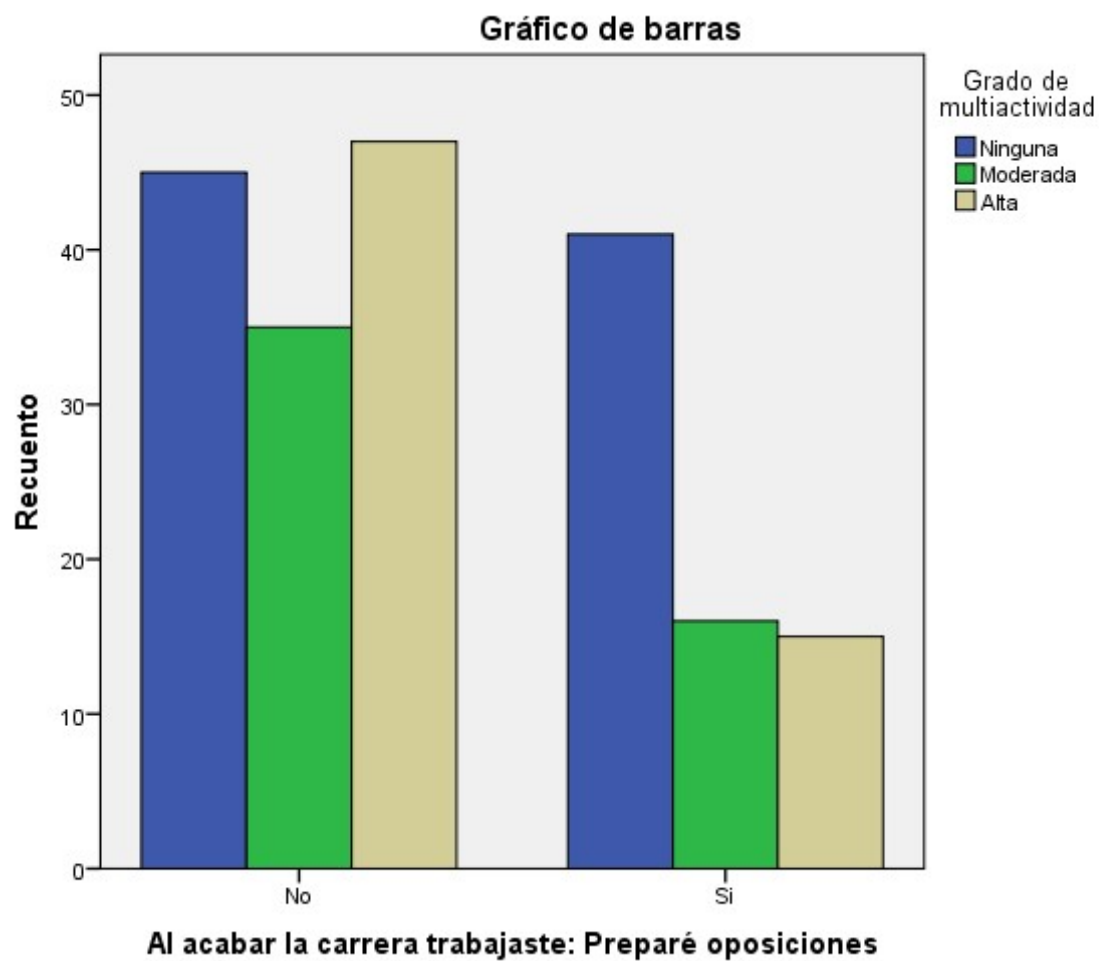


Tabla 7.120.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Grado de multiactividad.

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones	No	Recuento	45	35	47	127
		Recuento esperado	54,9	32,5	39,6	127,0
		Residuo estandarizado	-1,3	,4	1,2	
	Si	Recuento	41	16	15	72
		Recuento esperado	31,1	18,5	22,4	72,0
		Residuo estandarizado	1,8	-,6	-1,6	
Total		Recuento	86	51	62	199
		Recuento esperado	86,0	51,0	62,0	199,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,289 ^a	2	,010
Razón de verosimilitud	9,378	2	,009
Asociación lineal por lineal	8,905	1	,003
N de casos válidos	199		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,45.

Tabla 7.121.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.

Tabla cruzada							
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesional)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar	
Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones	No	Recuento	22	41	29	14	106
		Recuento esperado	22,9	33,4	36,6	13,1	106,0
		Residuo estandarizado	-,2	1,3	-1,3	,3	
	Si	Recuento	13	10	27	6	56
		Recuento esperado	12,1	17,6	19,4	6,9	56,0
		Residuo estandarizado	,3	-1,8	1,7	-,3	
	Total	Recuento	35	51	56	20	162
		Recuento esperado	35,0	51,0	56,0	20,0	162,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,944 ^a	3	,019
Razón de verosimilitud	10,236	3	,017
Asociación lineal por lineal	,717	1	,397
N de casos válidos	162		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,91.

Figura 7.110.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

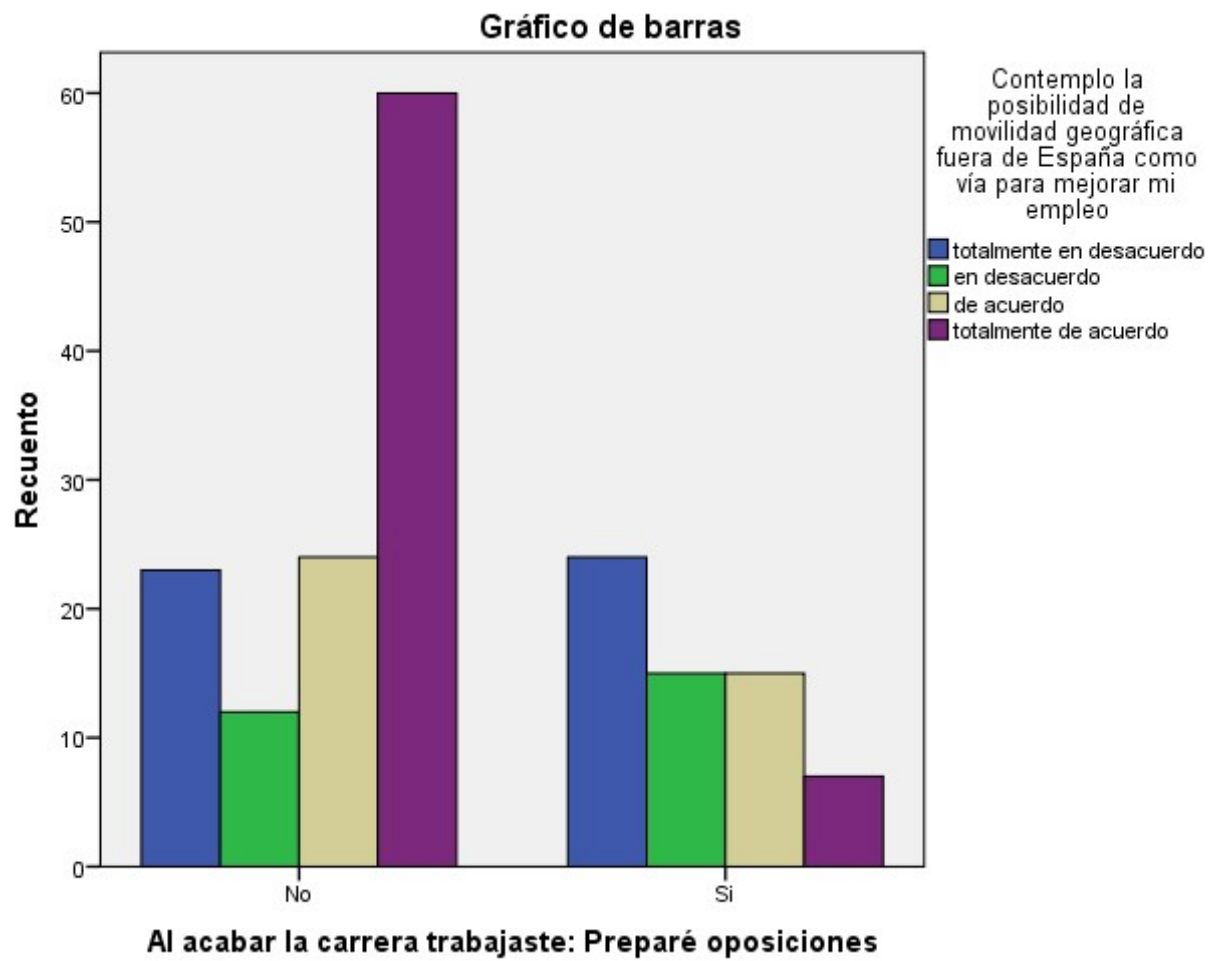


Tabla 7.122.

Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones	No	Recuento	23	12	24	60	119
		Recuento esperado	31,1	17,9	25,8	44,3	119,0
		Residuo estandarizado	-1,4	-1,4	-,4	2,4	
	Si	Recuento	24	15	15	7	61
		Recuento esperado	15,9	9,2	13,2	22,7	61,0
		Residuo estandarizado	2,0	1,9	,5	-3,3	
Total		Recuento	47	27	39	67	180
		Recuento esperado	47,0	27,0	39,0	67,0	180,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,642 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	31,442	3	,000
Asociación lineal por lineal	23,331	1	,000
N de casos válidos	180		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,15.

Figura 7.111.

Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Duración del principal empleo actual.

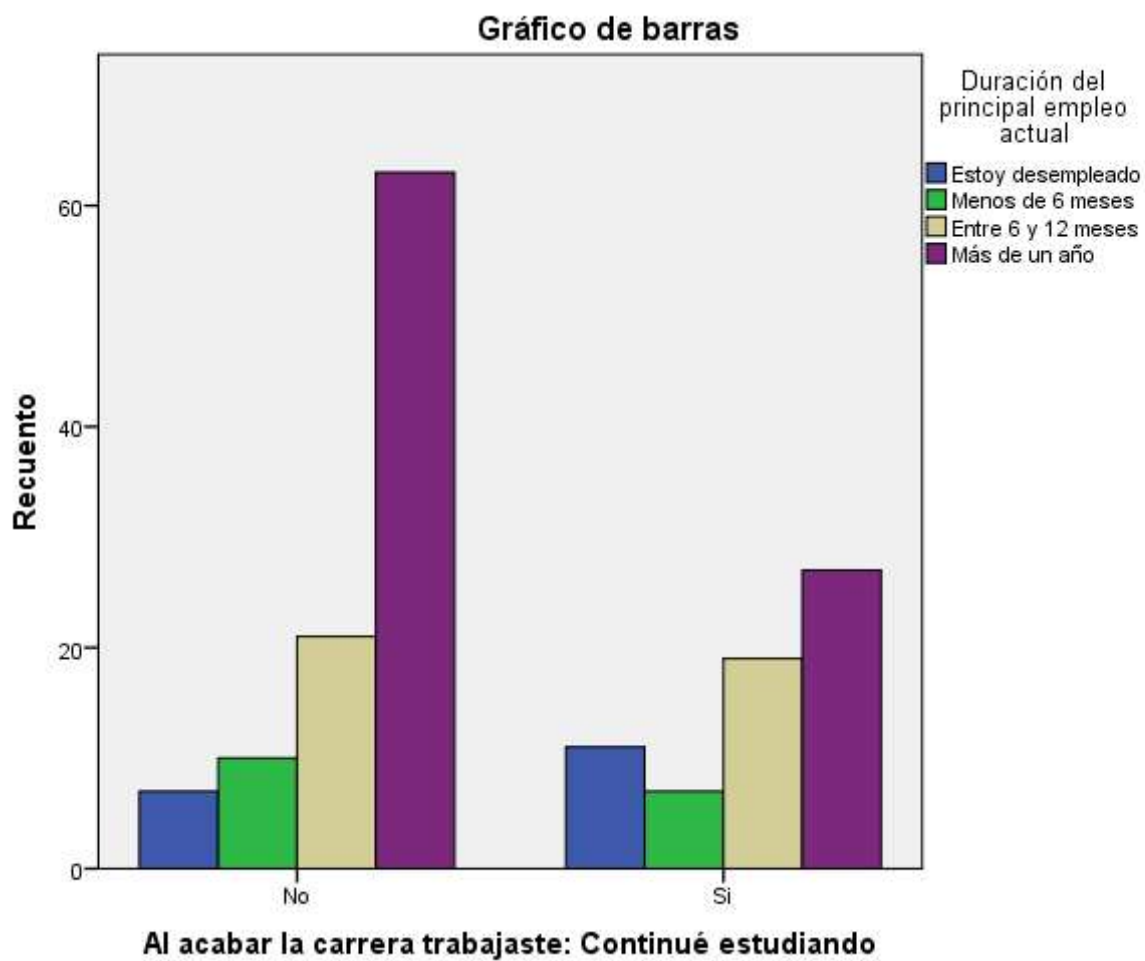


Tabla 7.123.

Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Duración del principal empleo actual.

Tabla cruzada							
			Duración del principal empleo actual				Total
			Estoy desempleado	Menos de 6 meses	Entre 6 y 12 meses	Más de un año	
Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando	No	Recuento	7	10	21	63	101
		Recuento esperado	11,0	10,4	24,5	55,1	101,0
		Residuo estandarizado	-1,2	-,1	-,7	1,1	
	Si	Recuento	11	7	19	27	64
		Recuento esperado	7,0	6,6	15,5	34,9	64,0
		Residuo estandarizado	1,5	,2	,9	-1,3	
	Total	Recuento	18	17	40	90	165
		Recuento esperado	18,0	17,0	40,0	90,0	165,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,025 ^a	3	,046
Razón de verosimilitud	7,972	3	,047
Asociación lineal por lineal	6,557	1	,010
N de casos válidos	165		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,59.

Figura 7.112.

Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

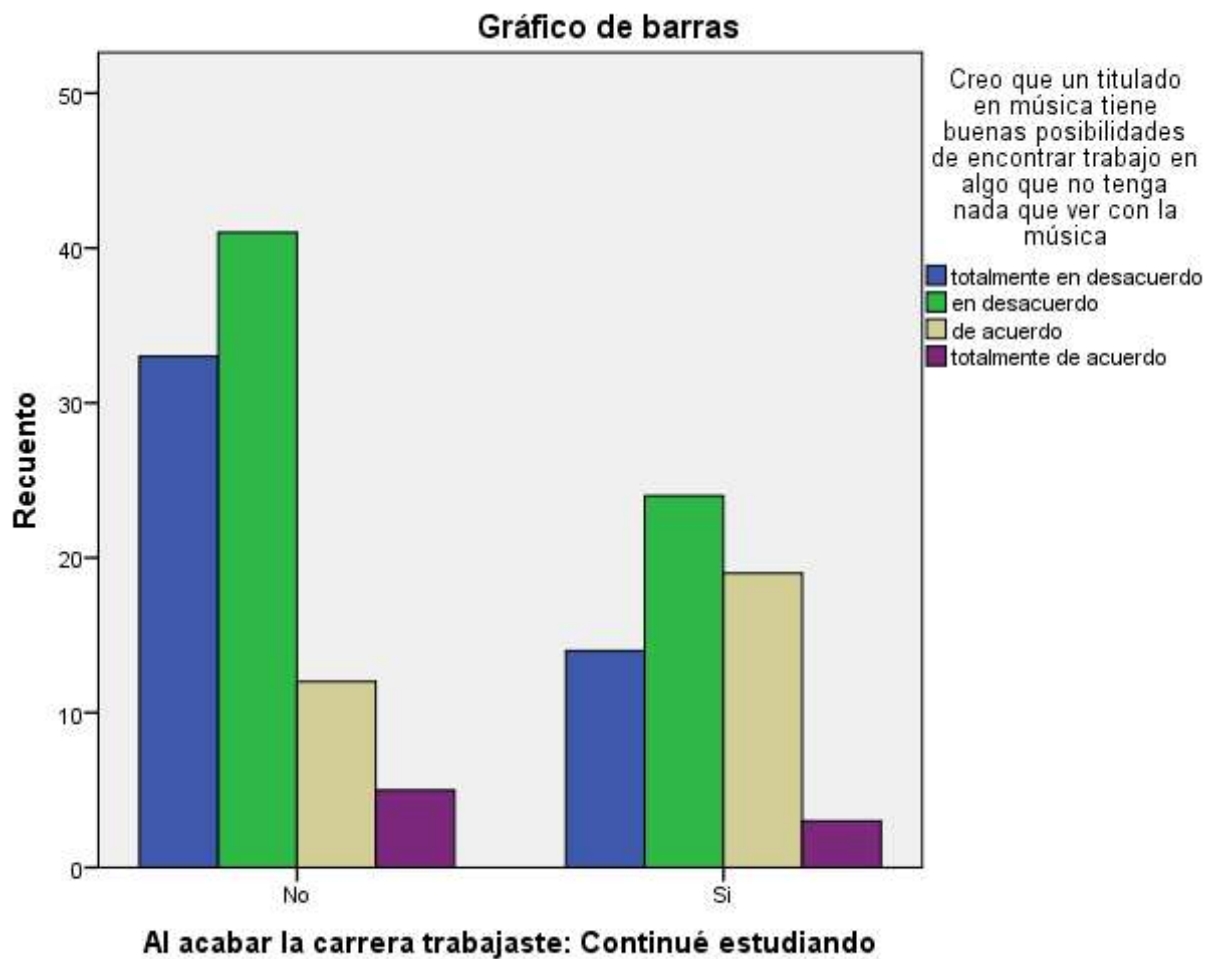


Tabla 7.124.

Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

Tabla cruzada							
			Creo que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo en algo que no tenga nada que ver con la música				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando	No	Recuento	33	41	12	5	91
		Recuento esperado	28,3	39,2	18,7	4,8	91,0
		Residuo estandarizado	,9	,3	-1,5	,1	
	Si	Recuento	14	24	19	3	60
		Recuento esperado	18,7	25,8	12,3	3,2	60,0
		Residuo estandarizado	-1,1	-,4	1,9	-,1	
Total		Recuento	47	65	31	8	151
		Recuento esperado	47,0	65,0	31,0	8,0	151,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,189 ^a	3	,042
Razón de verosimilitud	8,093	3	,044
Asociación lineal por lineal	5,456	1	,019
N de casos válidos	151		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,18.

Figura 7.113.

Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.

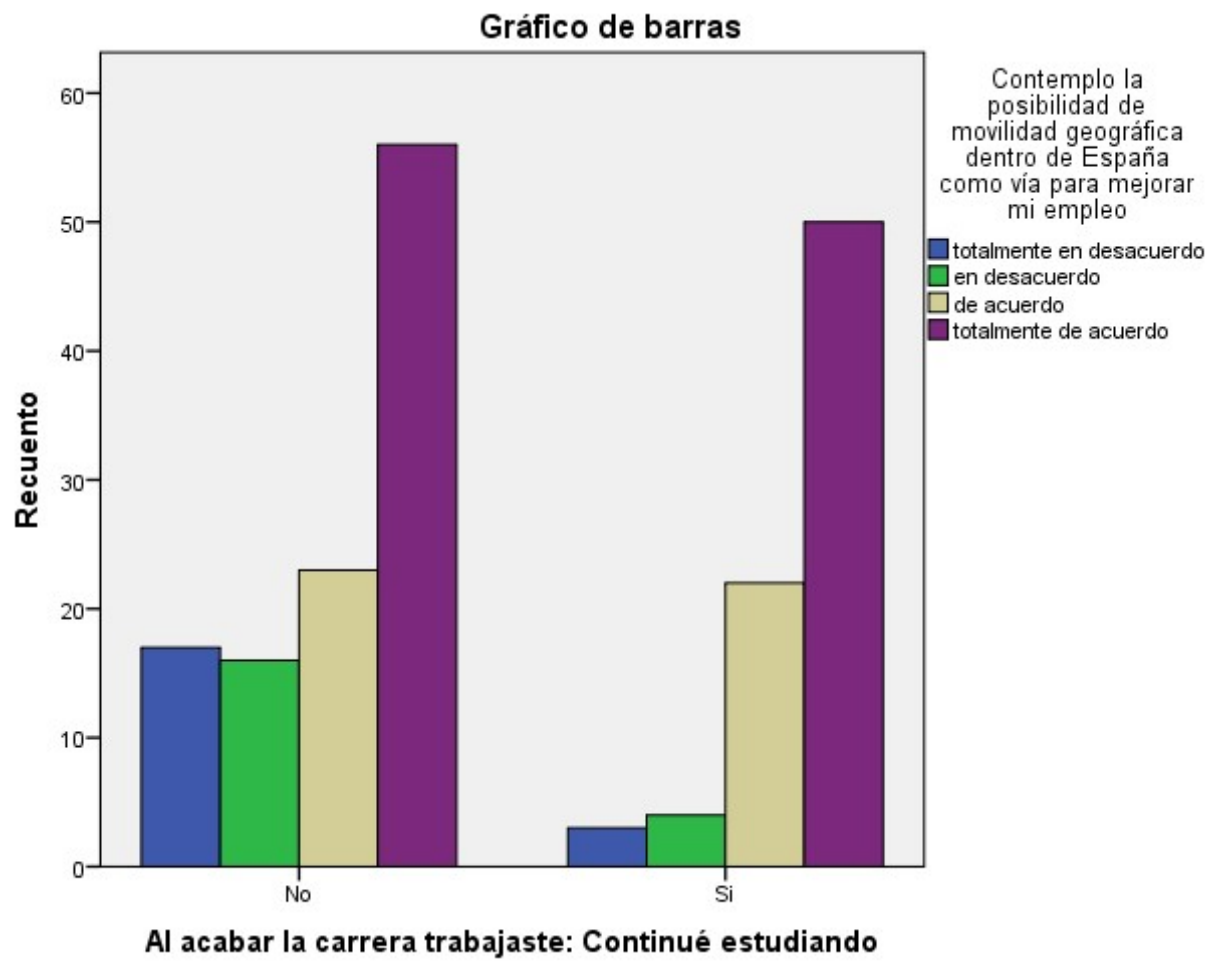


Tabla 7.125.

Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando	No	Recuento	17	16	23	56	112
		Recuento esperado	11,7	11,7	26,4	62,2	112,0
		Residuo estandarizado	1,5	1,2	-,7	-,8	
	Si	Recuento	3	4	22	50	79
		Recuento esperado	8,3	8,3	18,6	43,8	79,0
		Residuo estandarizado	-1,8	-1,5	,8	,9	
	Total		20	20	45	106	191
			20,0	20,0	45,0	106,0	191,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,019 ^a	3	,007
Razón de verosimilitud	13,159	3	,004
Asociación lineal por lineal	10,443	1	,001
N de casos válidos	191		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,27.

Tabla 7.126.*Trabajo principal vs. Grado de multiactividad.*

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Trabajo principal	Profesor conservatorio	Recuento	31	7	12	50
		Recuento esperado	21,6	12,8	15,6	50,0
		Residuo estandarizado	2,0	-1,6	-,9	
	Profesor primaria o secundaria	Recuento	13	8	6	27
		Recuento esperado	11,7	6,9	8,4	27,0
		Residuo estandarizado	,4	,4	-,8	
	Profesor escuelas música, academia o particular	Recuento	17	21	32	70
		Recuento esperado	30,3	17,9	21,8	70,0
		Residuo estandarizado	-2,4	,7	2,2	
	Intérprete agrupaciones musicales	Recuento	10	6	9	25
		Recuento esperado	10,8	6,4	7,8	25,0
		Residuo estandarizado	-,2	-,2	,4	
	Otros trabajos	Recuento	15	9	3	27
		Recuento esperado	11,7	6,9	8,4	27,0
		Residuo estandarizado	1,0	,8	-1,9	
Total		Recuento	86	51	62	199
		Recuento esperado	86,0	51,0	62,0	199,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,976 ^a	8	,002
Razón de verosimilitud	26,632	8	,001
Asociación lineal por lineal	,791	1	,374
N de casos válidos	199		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,41.

Tabla 7.127.*Trabajo principal vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.*

Tabla cruzada							
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesiona l)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar	
Trabajo principal (grupo)	Profesor conservatorio	Recuento	1	9	30	0	40
		Recuento esperado	8,6	12,9	14,4	4,1	40,0
		Residuo estandarizado	-2,6	-1,1	4,1	-2,0	
	Profesor primaria o secundaria	Recuento	3	2	8	2	15
		Recuento esperado	3,2	4,8	5,4	1,5	15,0
		Residuo estandarizado	-,1	-1,3	1,1	,4	
	Profesor escuelas música, academia o particular	Recuento	23	25	5	10	63
		Recuento esperado	13,6	20,3	22,7	6,4	63,0
		Residuo estandarizado	2,6	1,0	-3,7	1,4	
	Intérprete agrupaciones musicales	Recuento	4	6	6	2	18
		Recuento esperado	3,9	5,8	6,5	1,8	18,0
		Residuo estandarizado	,1	,1	-,2	,1	
	Otros trabajos	Recuento	3	9	8	2	22
		Recuento esperado	4,7	7,1	7,9	2,2	22,0
		Residuo estandarizado	-,8	,7	,0	-,2	
Total		Recuento	34	51	57	16	158
		Recuento esperado	34,0	51,0	57,0	16,0	158,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,594 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	66,267	12	,000
Asociación lineal por lineal	4,187	1	,041
N de casos válidos	158		

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,52.

Figura 7.114.
Trabajo principal vs. Participación en conciertos.

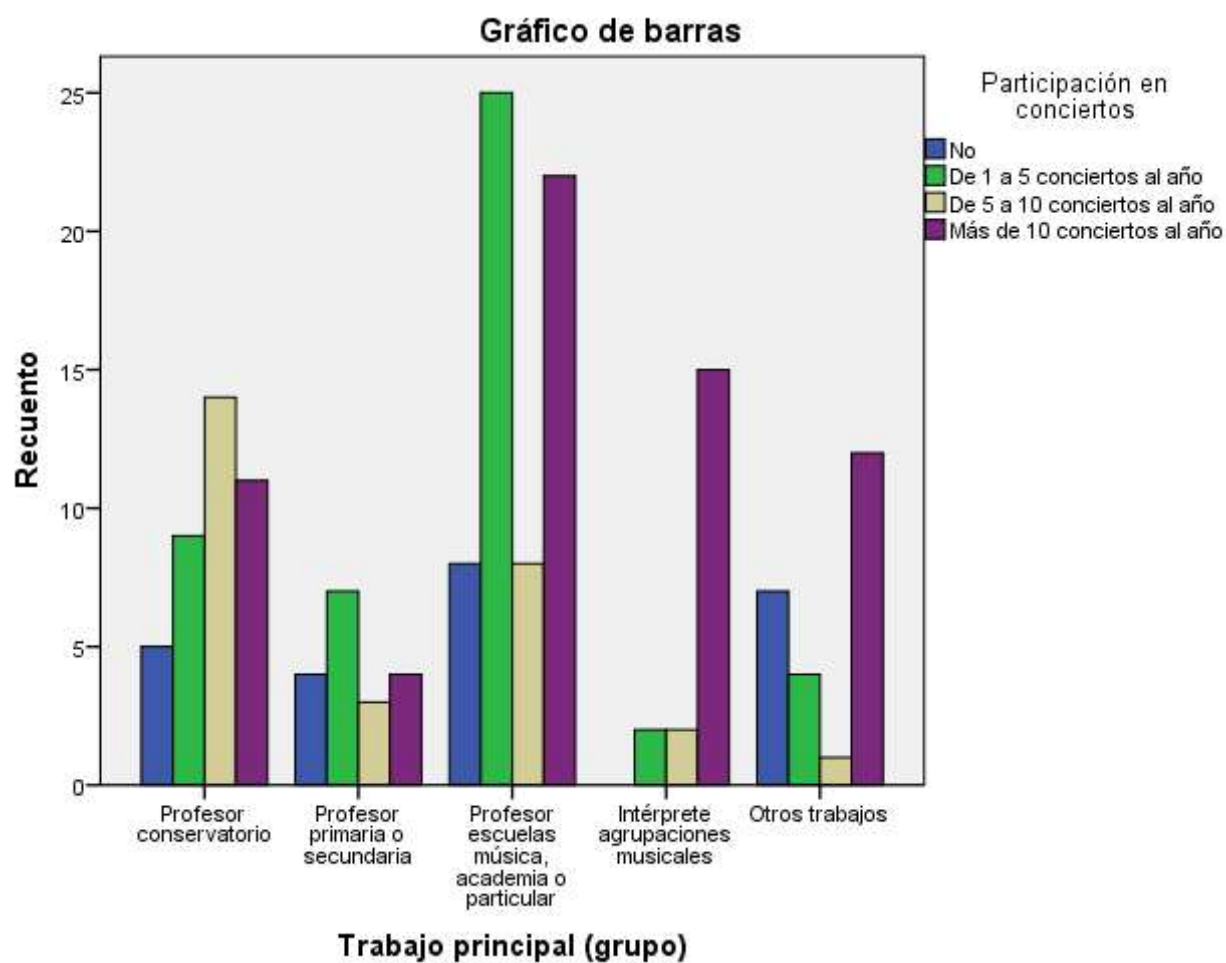


Tabla 7.128.

Trabajo principal vs. Participación en conciertos.

Tabla cruzada							
			Participación en conciertos				Total
			No	De 1 a 5 conciertos al año	De 5 a 10 conciertos al año	Más de 10 conciertos al año	
Trabajo principal (grupo)	Profesor conservatorio	Recuento	5	9	14	11	39
		Recuento esperado	5,7	11,2	6,7	15,3	39,0
		Residuo estandarizado	-,3	-,7	2,8	-1,1	
	Profesor primaria o secundaria	Recuento	4	7	3	4	18
		Recuento esperado	2,7	5,2	3,1	7,1	18,0
		Residuo estandarizado	,8	,8	-,1	-1,2	
	Profesor escuelas música, academia o particular	Recuento	8	25	8	22	63
		Recuento esperado	9,3	18,2	10,8	24,7	63,0
		Residuo estandarizado	-,4	1,6	-,9	-,6	
	Intérprete agrupaciones musicales	Recuento	0	2	2	15	19
		Recuento esperado	2,8	5,5	3,3	7,5	19,0
		Residuo estandarizado	-1,7	-1,5	-,7	2,8	
	Otros trabajos	Recuento	7	4	1	12	24
		Recuento esperado	3,5	6,9	4,1	9,4	24,0
		Residuo estandarizado	1,8	-1,1	-1,5	,8	
Total		Recuento	24	47	28	64	163
		Recuento esperado	24,0	47,0	28,0	64,0	163,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,971 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	37,436	12	,000
Asociación lineal por lineal	1,435	1	,231
N de casos válidos	163		

a. 6 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,65.

Tabla 7.129.

Trabajo principal vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

Tabla cruzada							
			Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Trabajo principal (grupo)	Profesor conservatorio	Recuento	1	6	16	19	42
		Recuento esperado	8,9	12,3	10,9	10,0	42,0
		Residuo estandarizado	-2,6	-1,8	1,6	2,8	
	Profesor primaria o secundaria	Recuento	4	8	3	3	18
		Recuento esperado	3,8	5,3	4,7	4,3	18,0
		Residuo estandarizado	,1	1,2	-,8	-,6	
	Profesor escuelas música, academia o particular	Recuento	12	16	11	1	40
		Recuento esperado	8,4	11,7	10,3	9,5	40,0
		Residuo estandarizado	1,2	1,3	,2	-2,8	
	Intérprete agrupaciones musicales	Recuento	1	5	7	8	21
		Recuento esperado	4,4	6,1	5,4	5,0	21,0
		Residuo estandarizado	-1,6	-,5	,7	1,3	
	Otros trabajos	Recuento	13	8	1	4	26
		Recuento esperado	5,5	7,6	6,7	6,2	26,0
		Residuo estandarizado	3,2	,1	-2,2	-,9	
Total		Recuento	31	43	38	35	147
		Recuento esperado	31,0	43,0	38,0	35,0	147,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,976 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	63,497	12	,000
Asociación lineal por lineal	19,439	1	,000
N de casos válidos	147		

a. 4 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,80.

Figura 7.115.

Trabajo principal vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

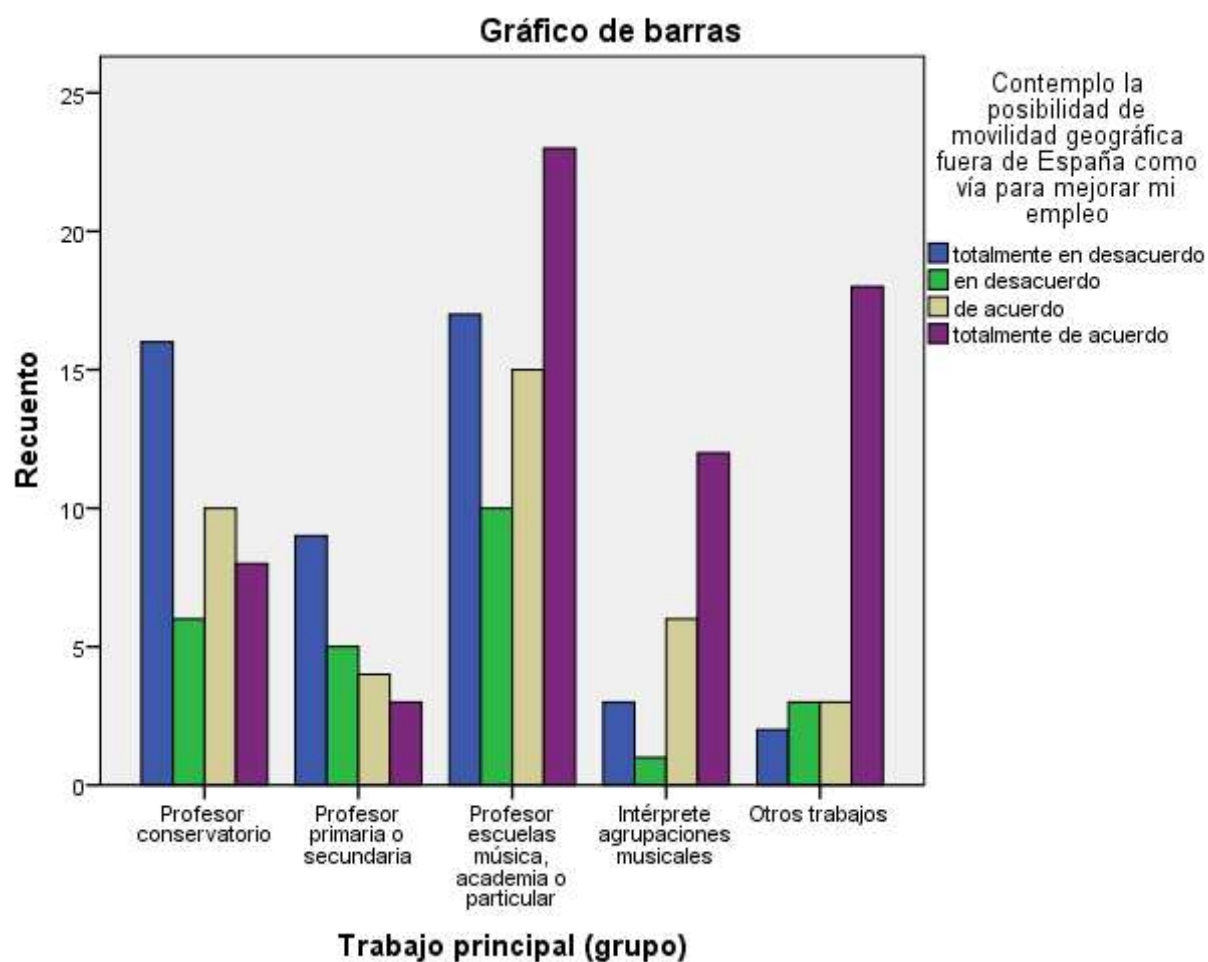


Tabla 7.130.

Trabajo principal vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Trabajo principal (grupo)	Profesor conservatorio	Recuento	16	6	10	8	40
		Recuento esperado	10,8	5,7	8,7	14,7	40,0
		Residuo estandarizado	1,6	,1	,4	-1,8	
	Profesor primaria o secundaria	Recuento	9	5	4	3	21
		Recuento esperado	5,7	3,0	4,6	7,7	21,0
		Residuo estandarizado	1,4	1,1	-,3	-1,7	
	Profesor escuelas música, academia o particular	Recuento	17	10	15	23	65
		Recuento esperado	17,6	9,3	14,2	23,9	65,0
		Residuo estandarizado	-,1	,2	,2	-,2	
	Intérprete agrupaciones musicales	Recuento	3	1	6	12	22
		Recuento esperado	5,9	3,2	4,8	8,1	22,0
		Residuo estandarizado	-1,2	-1,2	,5	1,4	
	Otros trabajos	Recuento	2	3	3	18	26
		Recuento esperado	7,0	3,7	5,7	9,6	26,0
		Residuo estandarizado	-1,9	-,4	-1,1	2,7	
Total		Recuento	47	25	38	64	174
		Recuento esperado	47,0	25,0	38,0	64,0	174,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,682 ^a	12	,003
Razón de verosimilitud	31,091	12	,002
Asociación lineal por lineal	19,923	1	,000
N de casos válidos	174		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,02.

Figura 7.116.

Trabajo principal vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

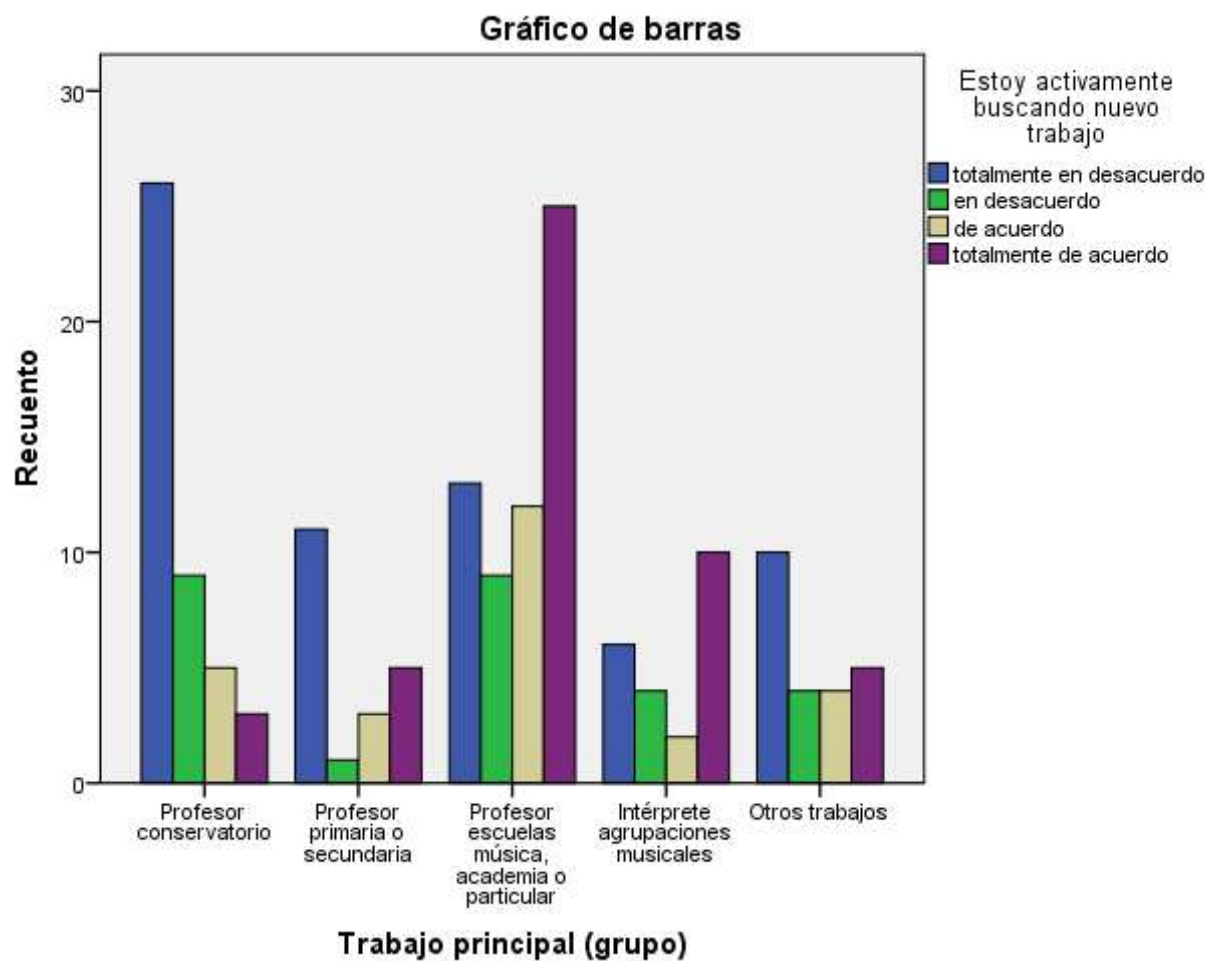


Tabla 7.131.*Trabajo principal vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Tabla cruzada							
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Trabajo principal (grupo)	Profesor conservatorio	Recuento	26	9	5	3	43
		Recuento esperado	17,0	7,0	6,7	12,4	43,0
		Residuo estandarizado	2,2	,8	-,7	-2,7	
	Profesor primaria o secundaria	Recuento	11	1	3	5	20
		Recuento esperado	7,9	3,2	3,1	5,7	20,0
		Residuo estandarizado	1,1	-1,2	-,1	-,3	
	Profesor escuelas música, academia o particular	Recuento	13	9	12	25	59
		Recuento esperado	23,3	9,5	9,2	17,0	59,0
		Residuo estandarizado	-2,1	-,2	,9	2,0	
	Intérprete agrupaciones musicales	Recuento	6	4	2	10	22
		Recuento esperado	8,7	3,6	3,4	6,3	22,0
		Residuo estandarizado	-,9	,2	-,8	1,5	
	Otros trabajos	Recuento	10	4	4	5	23
		Recuento esperado	9,1	3,7	3,6	6,6	23,0
		Residuo estandarizado	,3	,1	,2	-,6	
Total		Recuento	66	27	26	48	167
		Recuento esperado	66,0	27,0	26,0	48,0	167,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,196 ^a	12	,004
Razón de verosimilitud	32,323	12	,001
Asociación lineal por lineal	8,550	1	,003
N de casos válidos	167		

a. 6 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,11.

Figura 7.117.

Trabajo principal: Régimen laboral vs. Grado de multiactividad.

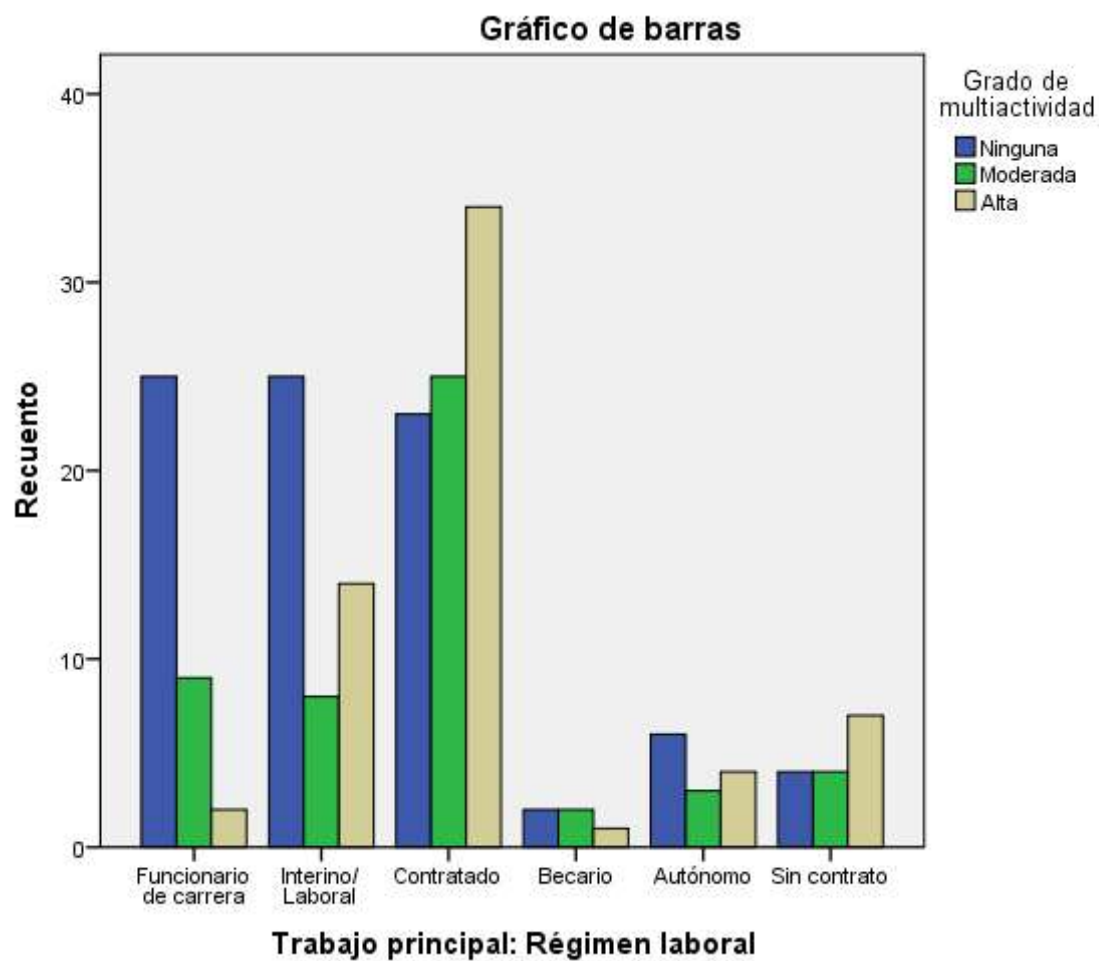


Tabla 7.132.*Trabajo principal: Régimen laboral vs. Grado de multiactividad.*

Tabla cruzada						
			Grado de multiactividad			Total
			Ninguna	Moderada	Alta	
Trabajo principal: Régimen laboral	Funcionario de carrera	Recuento	25	9	2	36
		Recuento esperado	15,5	9,3	11,3	36,0
		Residuo estandarizado	2,4	-,1	-2,8	
	Interino/ Laboral	Recuento	25	8	14	47
		Recuento esperado	20,2	12,1	14,7	47,0
		Residuo estandarizado	1,1	-1,2	-,2	
	Contratado	Recuento	23	25	34	82
		Recuento esperado	35,2	21,1	25,7	82,0
		Residuo estandarizado	-2,1	,8	1,6	
	Becario	Recuento	2	2	1	5
		Recuento esperado	2,1	1,3	1,6	5,0
		Residuo estandarizado	-,1	,6	-,5	
	Autónomo	Recuento	6	3	4	13
		Recuento esperado	5,6	3,3	4,1	13,0
		Residuo estandarizado	,2	-,2	,0	
	Sin contrato	Recuento	4	4	7	15
		Recuento esperado	6,4	3,9	4,7	15,0
		Residuo estandarizado	-1,0	,1	1,1	
Total		Recuento	85	51	62	198
		Recuento esperado	85,0	51,0	62,0	198,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,487 ^a	10	,003
Razón de verosimilitud	29,934	10	,001
Asociación lineal por lineal	11,458	1	,001
N de casos válidos	198		

a. 7 casillas (38,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,29.

Figura 7.118.

Grado de multiactividad vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.

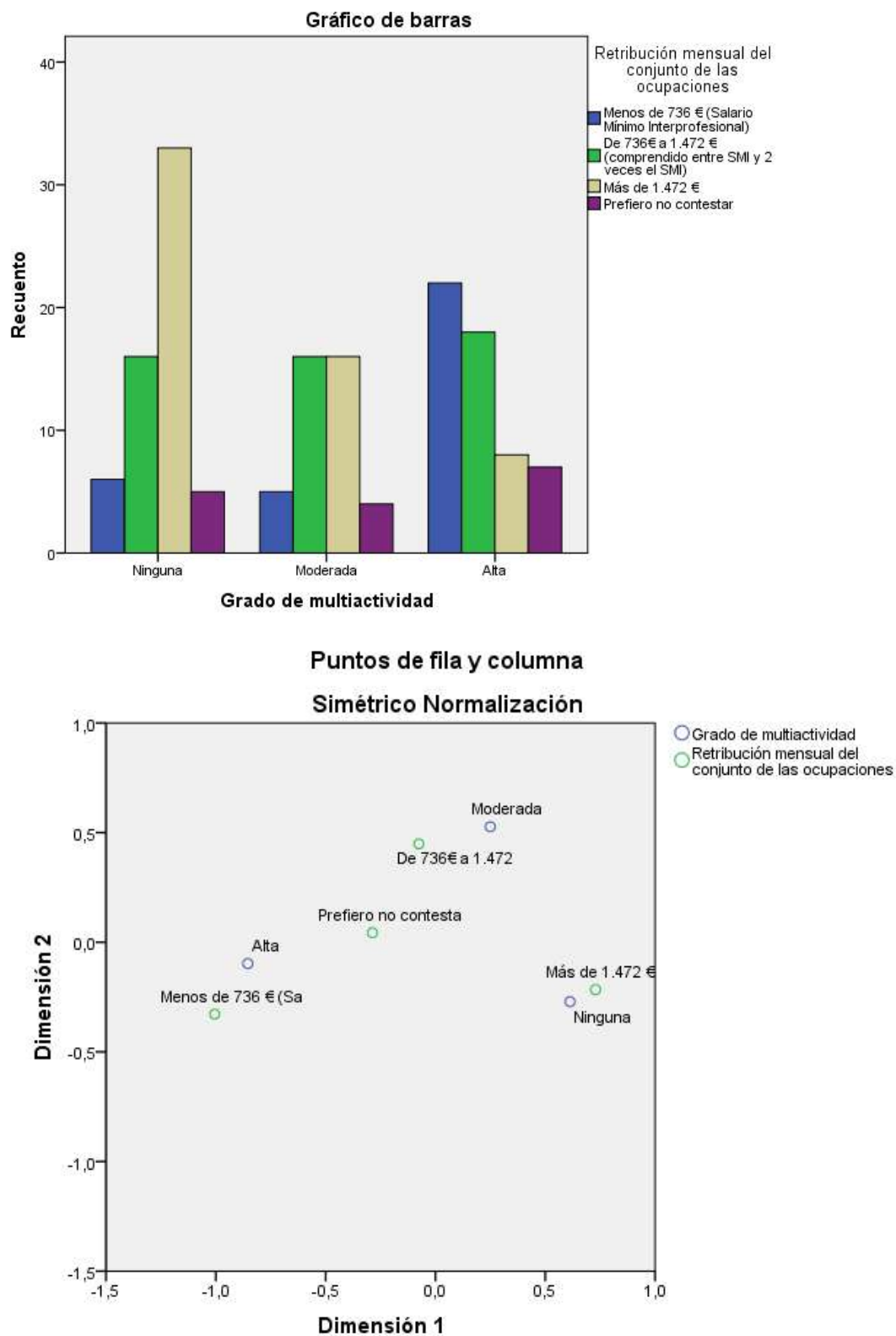


Tabla 7.133.*Grado de multiactividad vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.*

Tabla cruzada								
			Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones				Total	
			Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesiona l)	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Más de 1.472 €	Prefiero no contestar		
Grado de multiactivida d	Ninguna	Recuento	6	16	33	5	60	
		Recuento esperado	12,7	19,2	21,9	6,2	60,0	
		Residuo estandarizado	-1,9	-,7	2,4	-,5		
	Moderada	Recuento	5	16	16	4	41	
		Recuento esperado	8,7	13,1	15,0	4,2	41,0	
		Residuo estandarizado	-1,2	,8	,3	-,1		
	Alta	Recuento	22	18	8	7	55	
		Recuento esperado	11,6	17,6	20,1	5,6	55,0	
		Residuo estandarizado	3,0	,1	-2,7	,6		
	Total		Recuento	33	50	57	16	156
			Recuento esperado	33,0	50,0	57,0	16,0	156,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,992 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	29,603	6	,000
Asociación lineal por lineal	12,493	1	,000
N de casos válidos	156		

a. 1 casillas (8,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,21.

Figura 7.119.

Grado de multiactividad vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

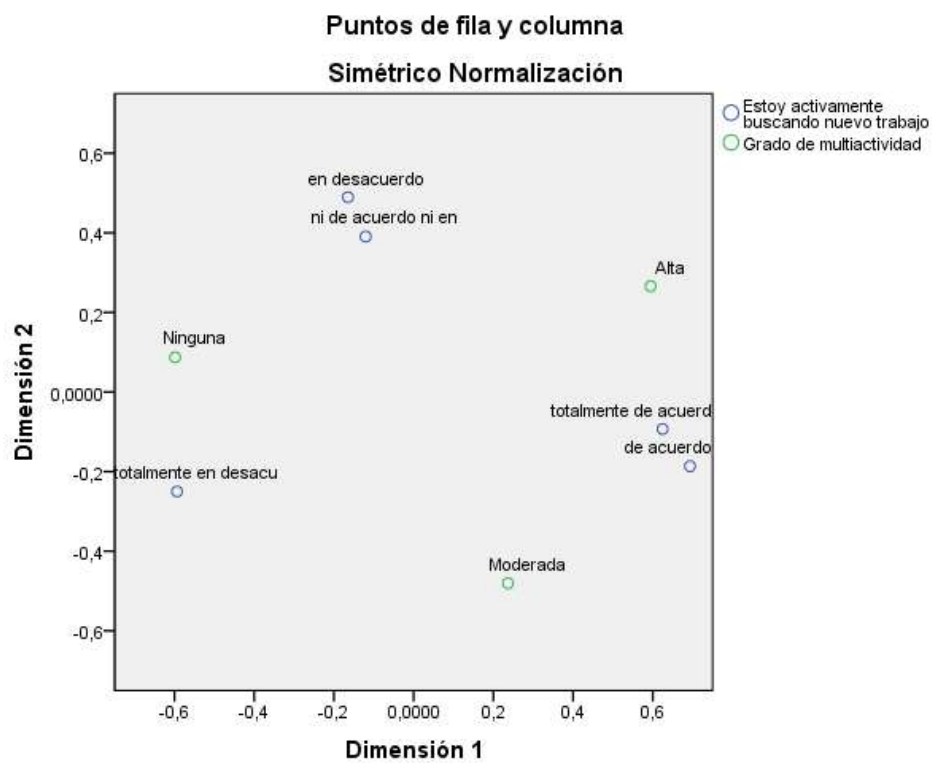
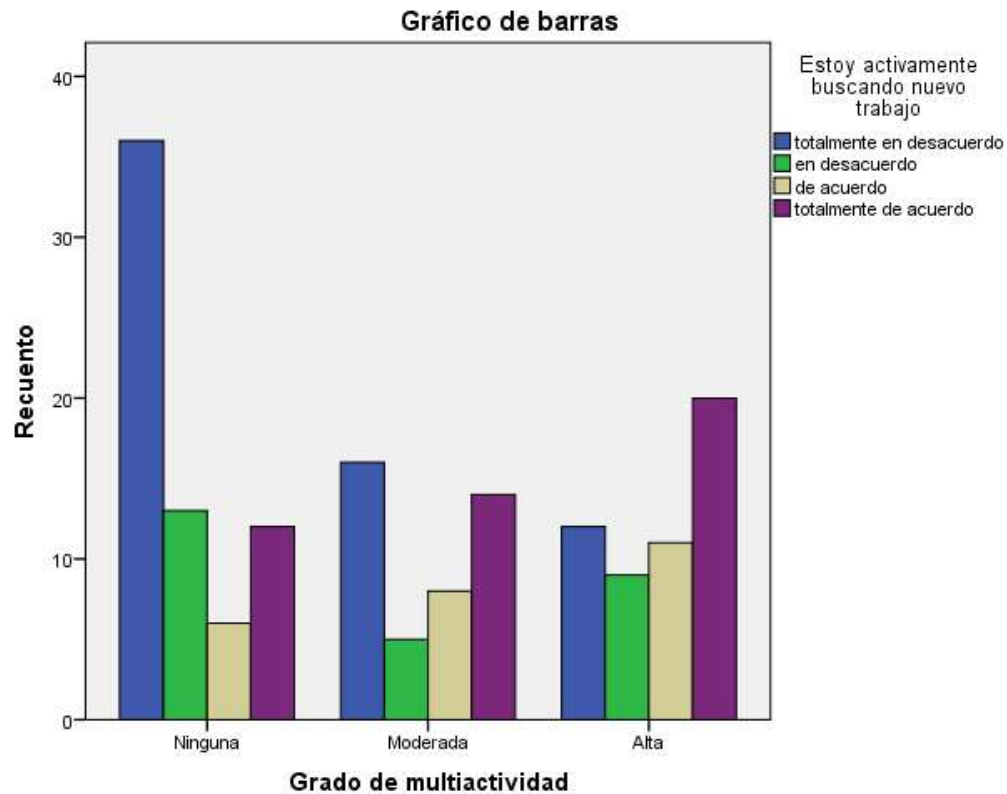


Tabla 7.134.*Grado de multiactividad vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Tabla cruzada							
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Grado de multiactividad	Ninguna	Recuento	36	13	6	12	67
		Recuento esperado	26,5	11,2	10,3	19,0	67,0
		Residuo estandarizado	1,9	,5	-1,3	-1,6	
	Moderada	Recuento	16	5	8	14	43
		Recuento esperado	17,0	7,2	6,6	12,2	43,0
		Residuo estandarizado	-,2	-,8	,5	,5	
	Alta	Recuento	12	9	11	20	52
		Recuento esperado	20,5	8,7	8,0	14,8	52,0
		Residuo estandarizado	-1,9	,1	1,1	1,4	
Total		Recuento	64	27	25	46	162
		Recuento esperado	64,0	27,0	25,0	46,0	162,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,928 ^a	6	,014
Razón de verosimilitud	16,662	6	,011
Asociación lineal por lineal	13,680	1	,000
N de casos válidos	162		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,64.

Figura 7.120.

Duración del principal empleo actual vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

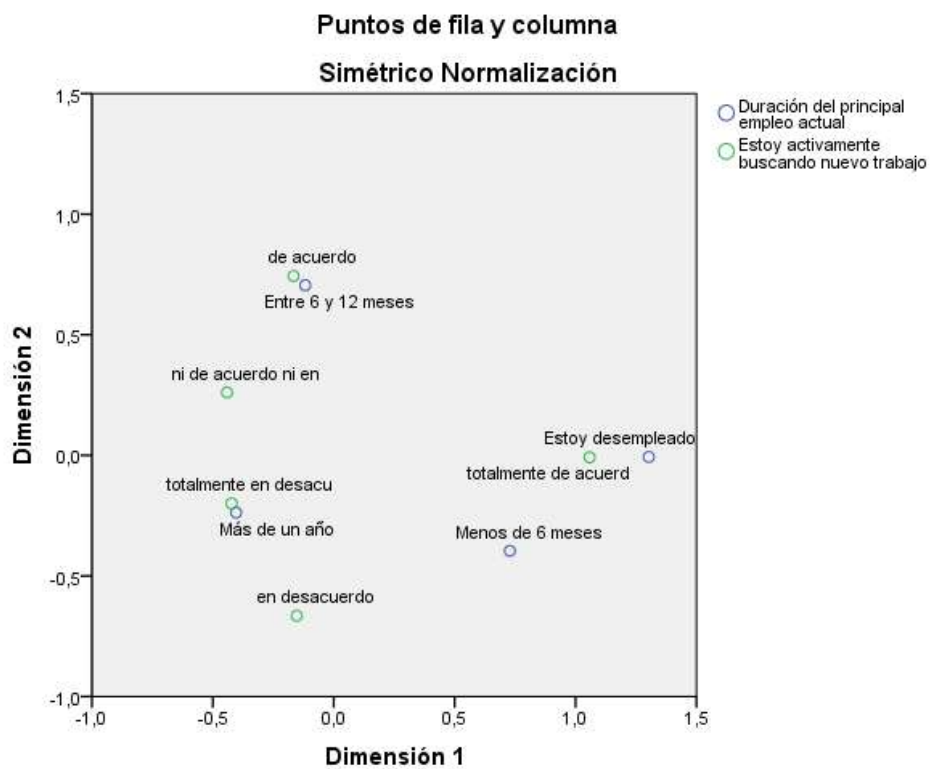
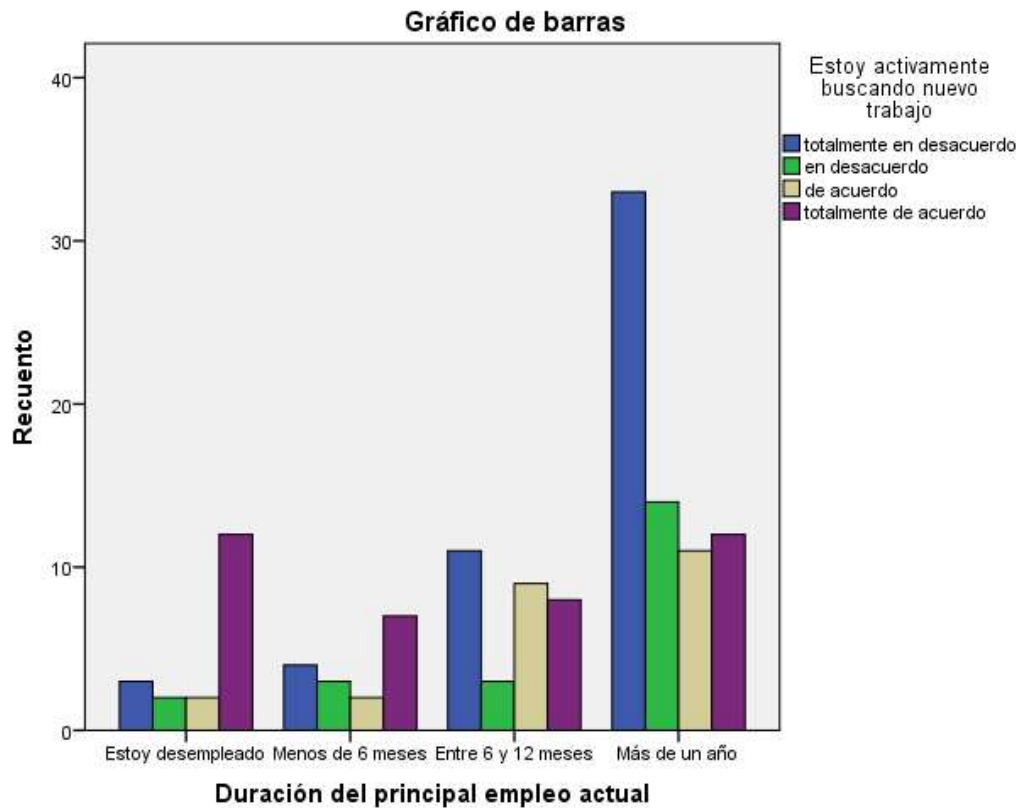


Tabla 7.135.*Duración del principal empleo actual vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.*

Tabla cruzada							
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Duración del principal empleo actual	Estoy desempleado	Recuento	3	2	2	12	19
		Recuento esperado	7,1	3,1	3,4	5,4	19,0
		Residuo estandarizado	-1,5	-,6	-,7	2,8	
	Menos de 6 meses	Recuento	4	3	2	7	16
		Recuento esperado	6,0	2,6	2,8	4,6	16,0
		Residuo estandarizado	-,8	,3	-,5	1,1	
	Entre 6 y 12 meses	Recuento	11	3	9	8	31
		Recuento esperado	11,6	5,0	5,5	8,9	31,0
		Residuo estandarizado	-,2	-,9	1,5	-,3	
	Más de un año	Recuento	33	14	11	12	70
		Recuento esperado	26,3	11,3	12,4	20,1	70,0
		Residuo estandarizado	1,3	,8	-,4	-1,8	
Total		Recuento	51	22	24	39	136
		Recuento esperado	51,0	22,0	24,0	39,0	136,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,400 ^a	9	,008
Razón de verosimilitud	21,271	9	,012
Asociación lineal por lineal	14,576	1	,000
N de casos válidos	136		

a. 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,59.

Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,675 ^a	6	,023
Razón de verosimilitud	14,934	6	,021
Asociación lineal por lineal	11,219	1	,001
N de casos válidos	102		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,73.

Figura 7.121.

Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.

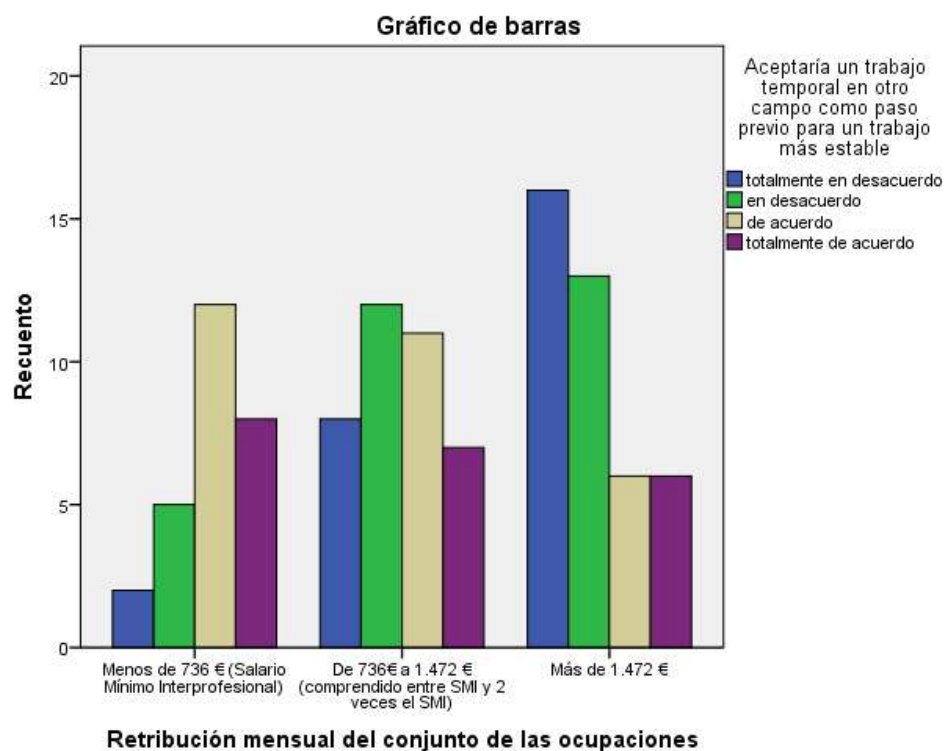


Tabla 7.137.

Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.

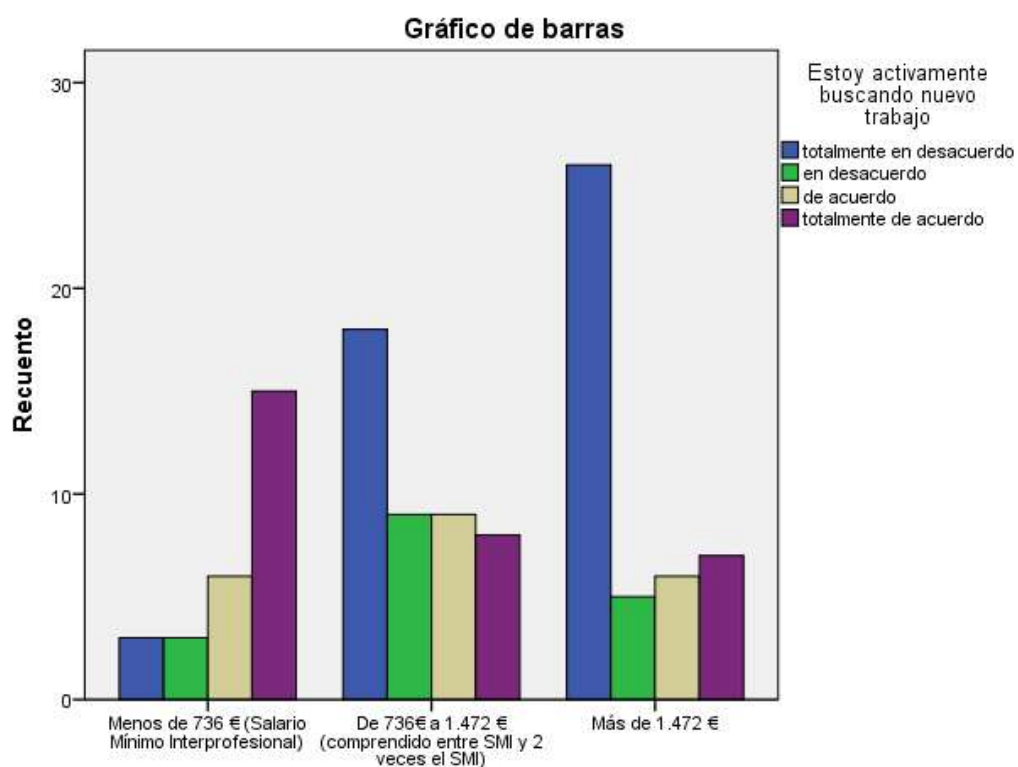
Tabla cruzada							
			Aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones	Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesional)	Recuento	2	5	12	8	27
		Recuento esperado	6,6	7,6	7,4	5,3	27,0
		Residuo estandarizado	-1,8	-1,0	1,7	1,1	
	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Recuento	8	12	11	7	38
		Recuento esperado	9,3	10,8	10,4	7,5	38,0
		Residuo estandarizado	-,4	,4	,2	-,2	
	Más de 1.472 €	Recuento	16	13	6	6	41
		Recuento esperado	10,1	11,6	11,2	8,1	41,0
		Residuo estandarizado	1,9	,4	-1,6	-,7	
	Total		Recuento	26	30	29	21
Recuento esperado			26,0	30,0	29,0	21,0	106,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,400 ^a	6	,017
Razón de verosimilitud	16,133	6	,013
Asociación lineal por lineal	12,812	1	,000
N de casos válidos	106		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,35.

Figura 7.122.

Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.



Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones

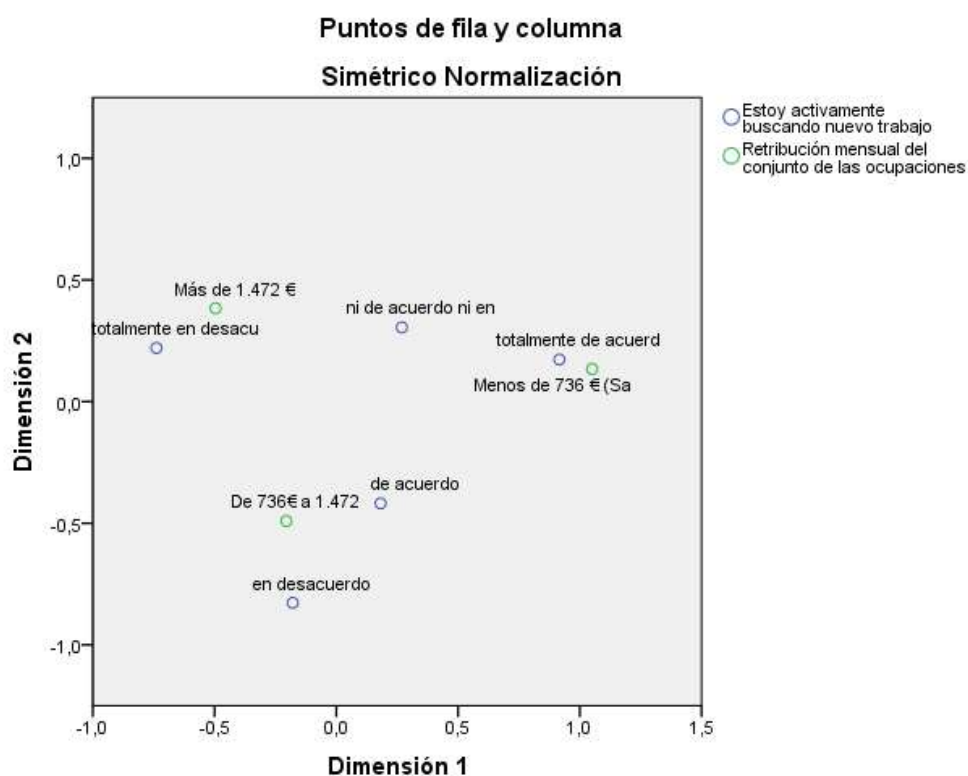


Tabla 7.138.

Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.

Tabla cruzada							
			Estoy activamente buscando nuevo trabajo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones	Menos de 736 € (Salario Mínimo Interprofesional)	Recuento	3	3	6	15	27
		Recuento esperado	11,0	4,0	4,9	7,0	27,0
		Residuo estandarizado	-2,4	-,5	,5	3,0	
	De 736€ a 1.472 € (comprendido entre SMI y 2 veces el SMI)	Recuento	18	9	9	8	44
		Recuento esperado	18,0	6,5	8,0	11,5	44,0
		Residuo estandarizado	,0	1,0	,3	-1,0	
	Más de 1.472 €	Recuento	26	5	6	7	44
		Recuento esperado	18,0	6,5	8,0	11,5	44,0
		Residuo estandarizado	1,9	-,6	-,7	-1,3	
	Total		47	17	21	30	115
			47,0	17,0	21,0	30,0	115,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,629 ^a	6	,001
Razón de verosimilitud	23,767	6	,001
Asociación lineal por lineal	17,464	1	,000
N de casos válidos	115		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,99.

Figura 7.123.

En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad? vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

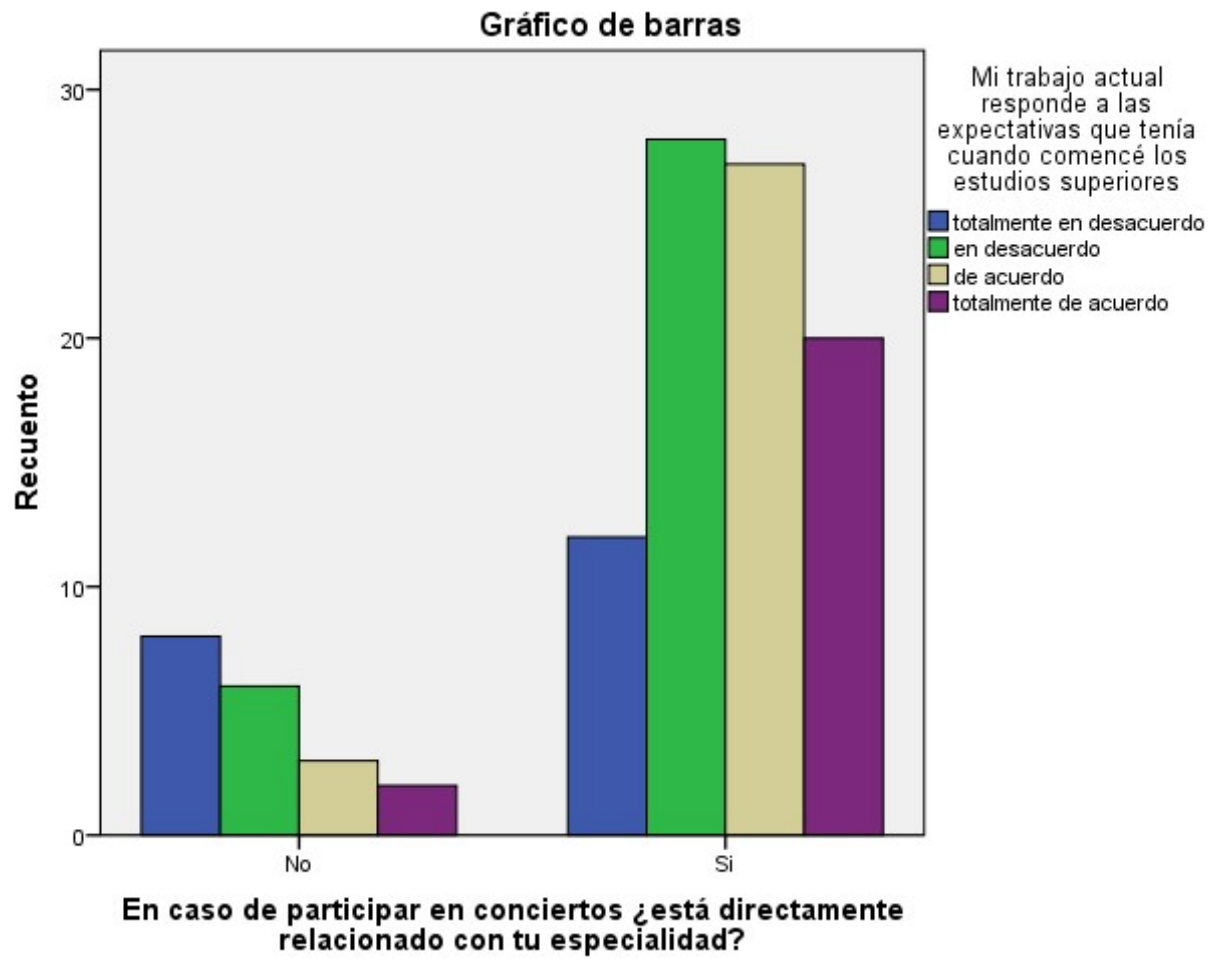


Tabla 7.139.

En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad? vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.

Tabla cruzada							
			Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?	No	Recuento	8	6	3	2	19
		Recuento esperado	3,6	6,1	5,4	3,9	19,0
		Residuo estandarizado	2,3	,0	-1,0	-1,0	
	Si	Recuento	12	28	27	20	87
		Recuento esperado	16,4	27,9	24,6	18,1	87,0
		Residuo estandarizado	-1,1	,0	,5	,5	
	Total		20	34	30	22	106
			20,0	34,0	30,0	22,0	106,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,074 ^a	3	,028
Razón de verosimilitud	8,175	3	,043
Asociación lineal por lineal	6,530	1	,011
N de casos válidos	106		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,58.

Figura 7.124.
Jazz vs. Pop/Rock/Música moderna.

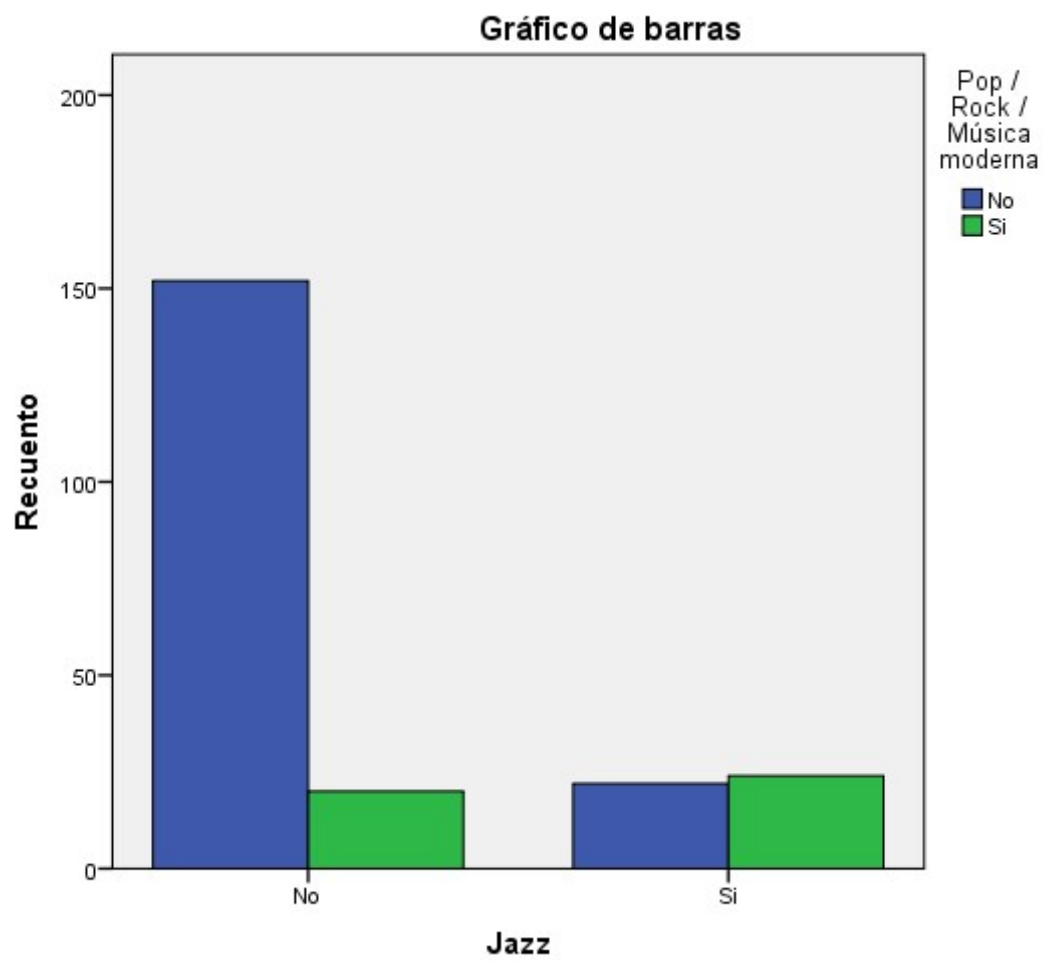


Tabla 7.140.*Jazz vs. Pop/Rock/Música moderna.*

Tabla cruzada							
			Pop / Rock / Música moderna		Total		
			No	Si			
Jazz	No	Recuento	152	20	172		
		Recuento esperado	137,3	34,7	172,0		
		Residuo estandarizado	1,3	-2,5			
	Si	Recuento	22	24	46		
		Recuento esperado	36,7	9,3	46,0		
		Residuo estandarizado	-2,4	4,8			
		Total		Recuento	174	44	218
				Recuento esperado	174,0	44,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,037 ^a	1	,000		
Corrección de continuidad ^b	34,563	1	,000		
Razón de verosimilitud	31,948	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	36,867	1	,000		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,28.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.125.
Jazz vs. Flamenco.

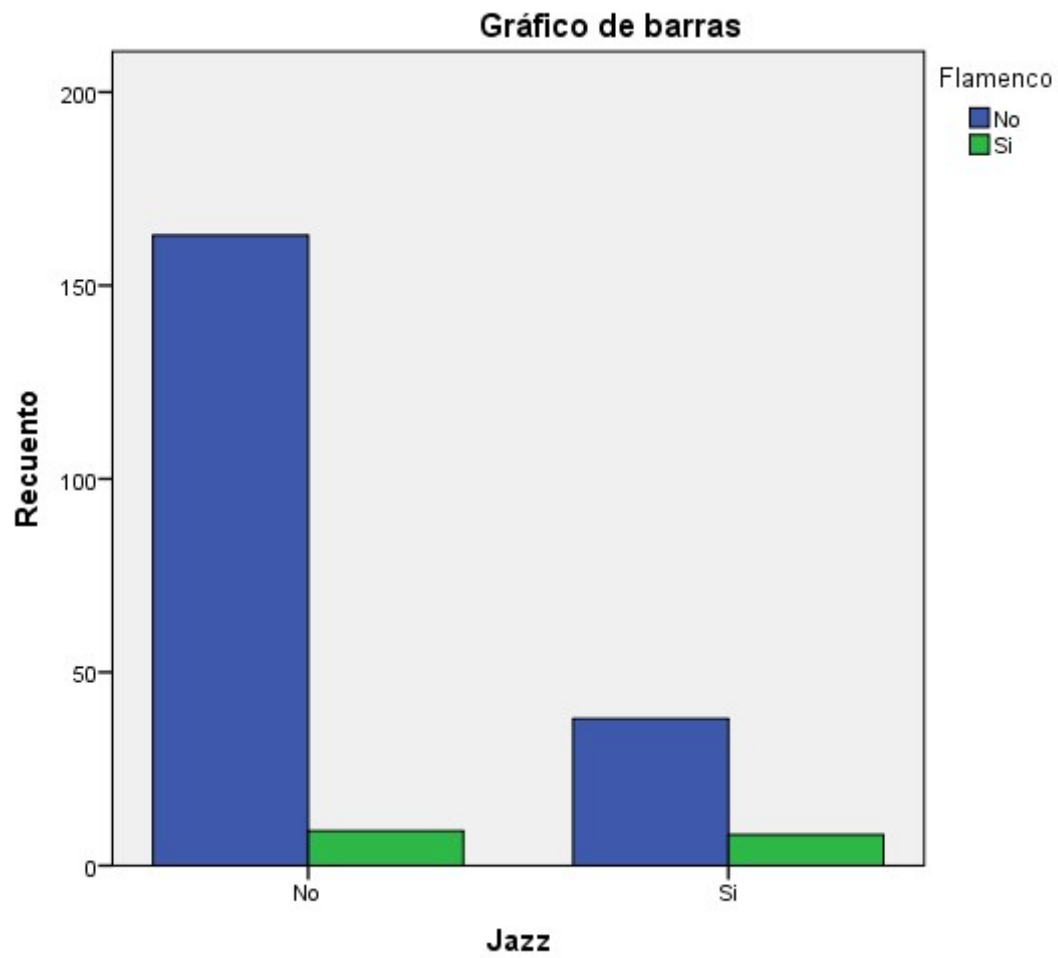


Tabla 7.141.
Jazz vs. Flamenco.

Tabla cruzada					
			Flamenco		Total
			No	Si	
Jazz	No	Recuento	163	9	172
		Recuento esperado	158,6	13,4	172,0
		Residuo estandarizado	,4	-1,2	
	Si	Recuento	38	8	46
		Recuento esperado	42,4	3,6	46,0
		Residuo estandarizado	-,7	2,3	
Total		Recuento	201	17	218
		Recuento esperado	201,0	17,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,462 ^a	1	,006		
Corrección de continuidad ^b	5,867	1	,015		
Razón de verosimilitud	6,249	1	,012		
Prueba exacta de Fisher				,012	,012
Asociación lineal por lineal	7,428	1	,006		
N de casos válidos	218				

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,59.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.126.
Jazz vs. Practica otros estilos.

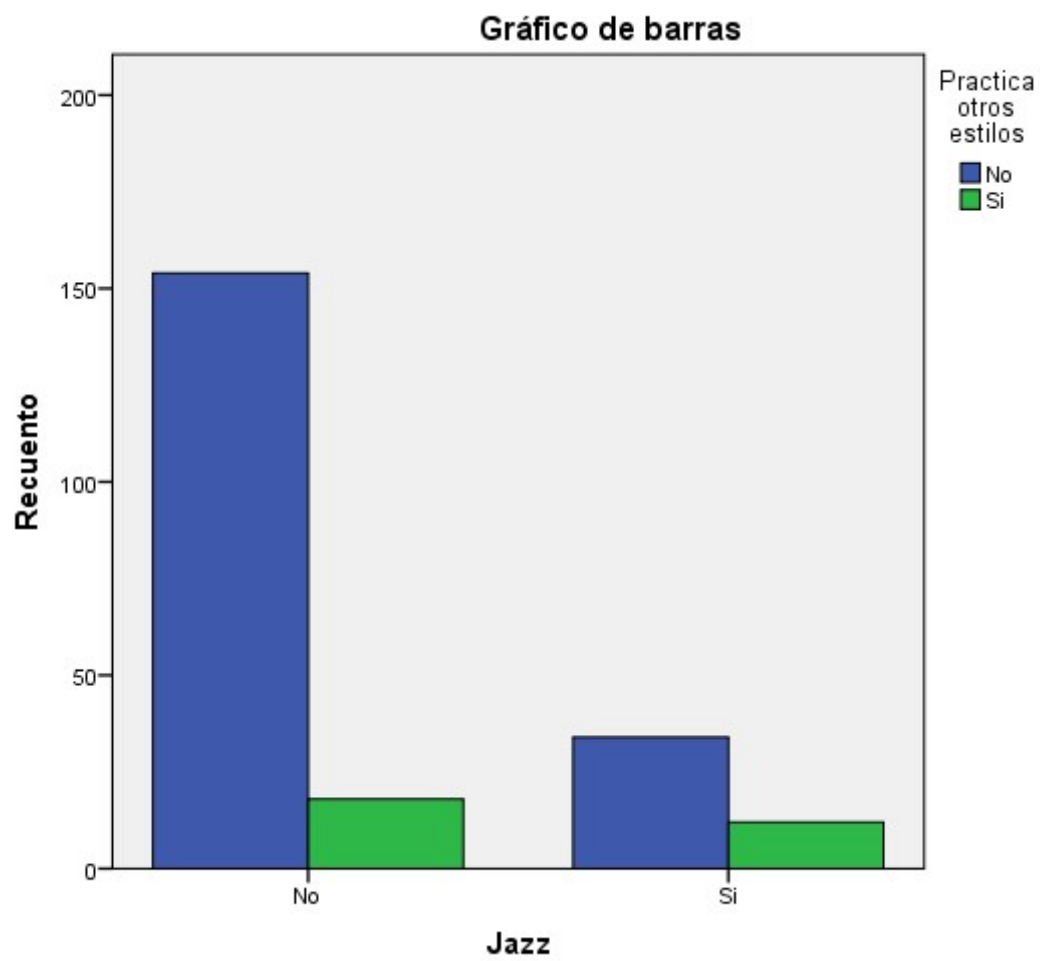


Tabla 7.142.*Jazz vs. Practica otros estilos.*

Tabla cruzada					
			Practica otros estilos		Total
			No	Si	
Jazz	No	Recuento	154	18	172
		Recuento esperado	148,3	23,7	172,0
		Residuo estandarizado	,5	-1,2	
	Si	Recuento	34	12	46
		Recuento esperado	39,7	6,3	46,0
		Residuo estandarizado	-,9	2,3	
Total		Recuento	188	30	218
		Recuento esperado	188,0	30,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,463 ^a	1	,006		
Corrección de continuidad ^b	6,205	1	,013		
Razón de verosimilitud	6,558	1	,010		
Prueba exacta de Fisher				,014	,009
Asociación lineal por lineal	7,429	1	,006		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,33.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.127.

Pop/Rock/Música moderna vs. Practica otros estilos.

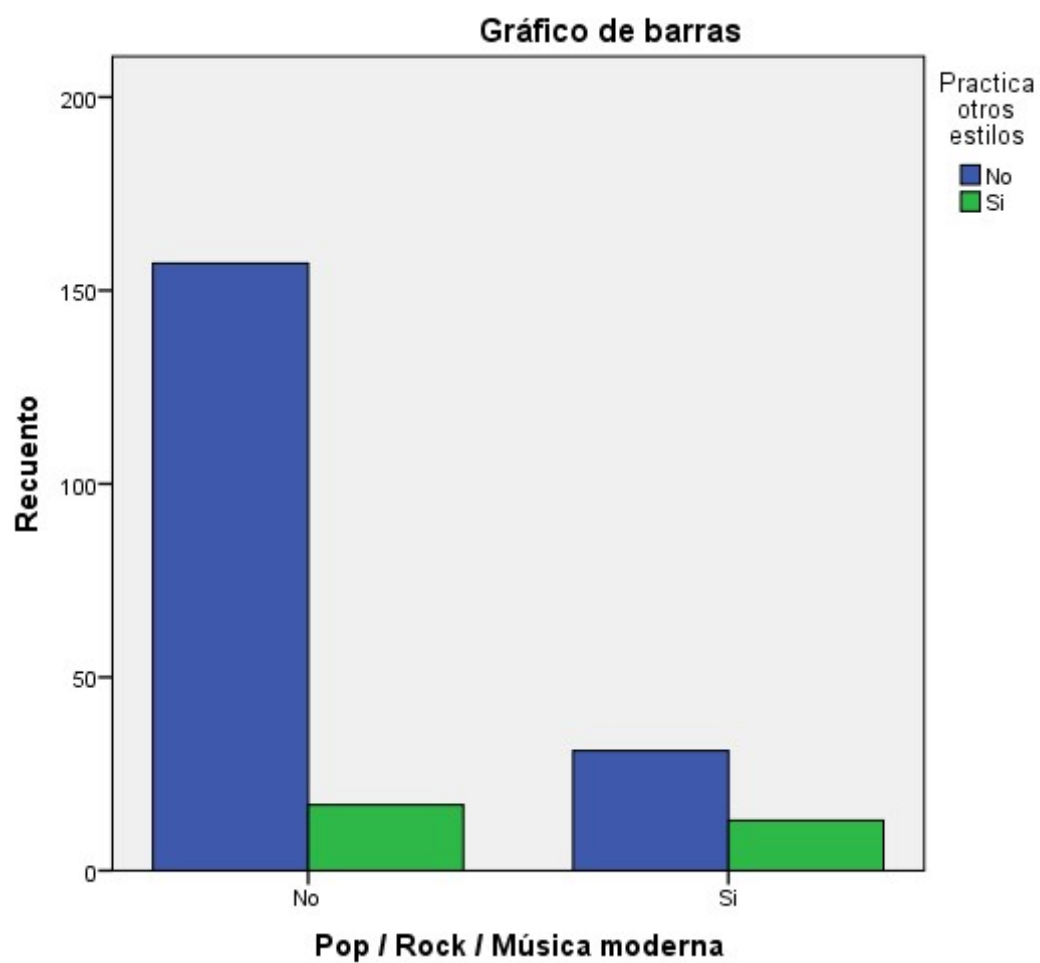


Tabla 7.143.*Pop/Rock/Música moderna vs. Practica otros estilos.*

Tabla cruzada					
			Practica otros estilos		Total
			No	Si	
Pop / Rock / Música moderna	No	Recuento	157	17	174
		Recuento esperado	150,1	23,9	174,0
		Residuo estandarizado	,6	-1,4	
	Si	Recuento	31	13	44
		Recuento esperado	37,9	6,1	44,0
		Residuo estandarizado	-1,1	2,8	
Total		Recuento	188	30	218
		Recuento esperado	188,0	30,0	218,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,573 ^a	1	,001		
Corrección de continuidad ^b	9,966	1	,002		
Razón de verosimilitud	9,892	1	,002		
Prueba exacta de Fisher				,002	,002
Asociación lineal por lineal	11,519	1	,001		
N de casos válidos	218				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,06.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Figura 7.128.

Practica otros estilos vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

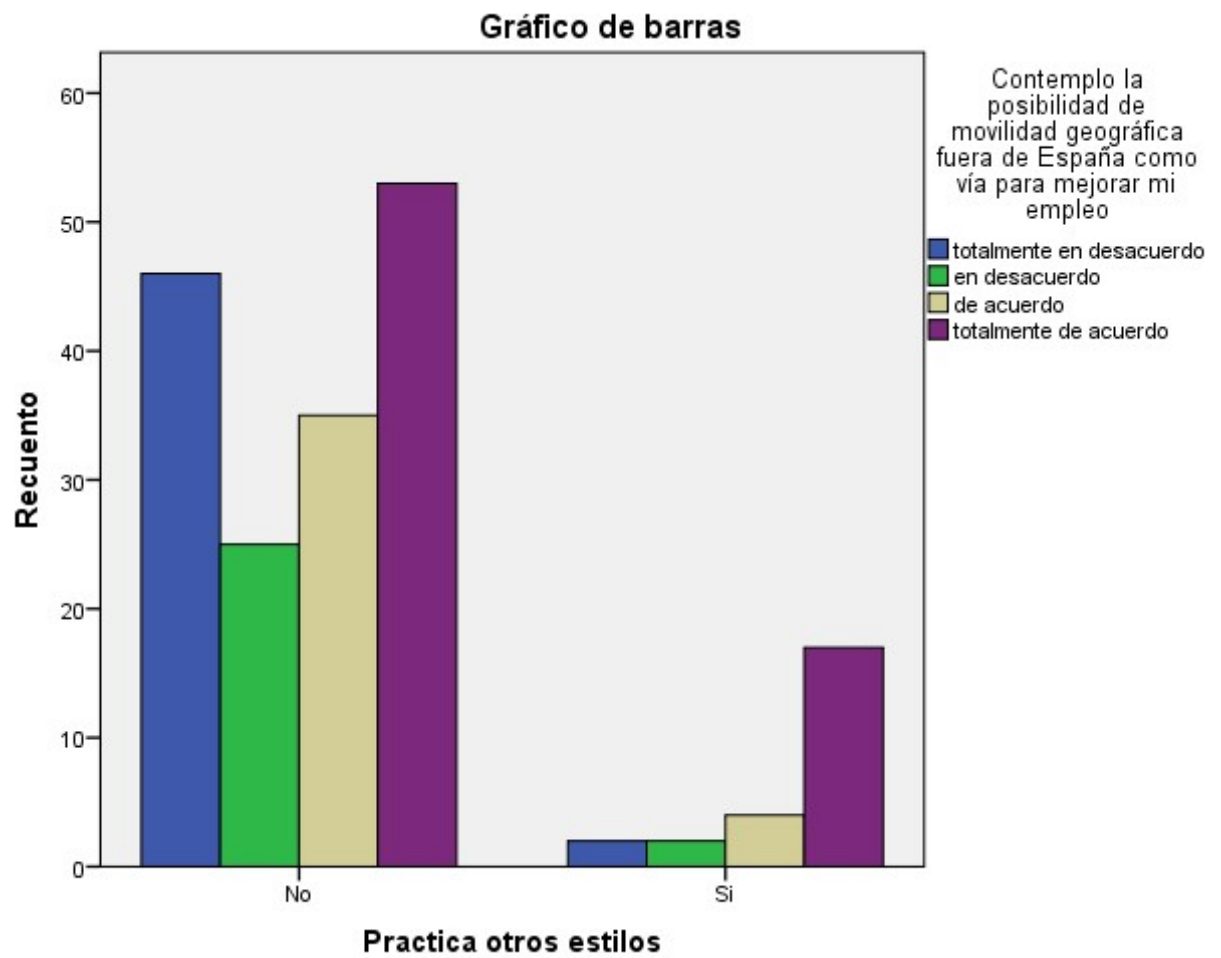


Tabla 7.144.

Practica otros estilos vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.

Tabla cruzada							
			Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Practica otros estilos	No	Recuento	46	25	35	53	159
		Recuento esperado	41,5	23,3	33,7	60,5	159,0
		Residuo estandarizado	,7	,3	,2	-1,0	
	Si	Recuento	2	2	4	17	25
		Recuento esperado	6,5	3,7	5,3	9,5	25,0
		Residuo estandarizado	-1,8	-,9	-,6	2,4	
Total		Recuento	48	27	39	70	184
		Recuento esperado	48,0	27,0	39,0	70,0	184,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,699 ^a	3	,008
Razón de verosimilitud	11,952	3	,008
Asociación lineal por lineal	9,674	1	,002
N de casos válidos	184		

a. 1 casillas (12,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,67.

Figura 7.129.

*Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores
vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está ...*

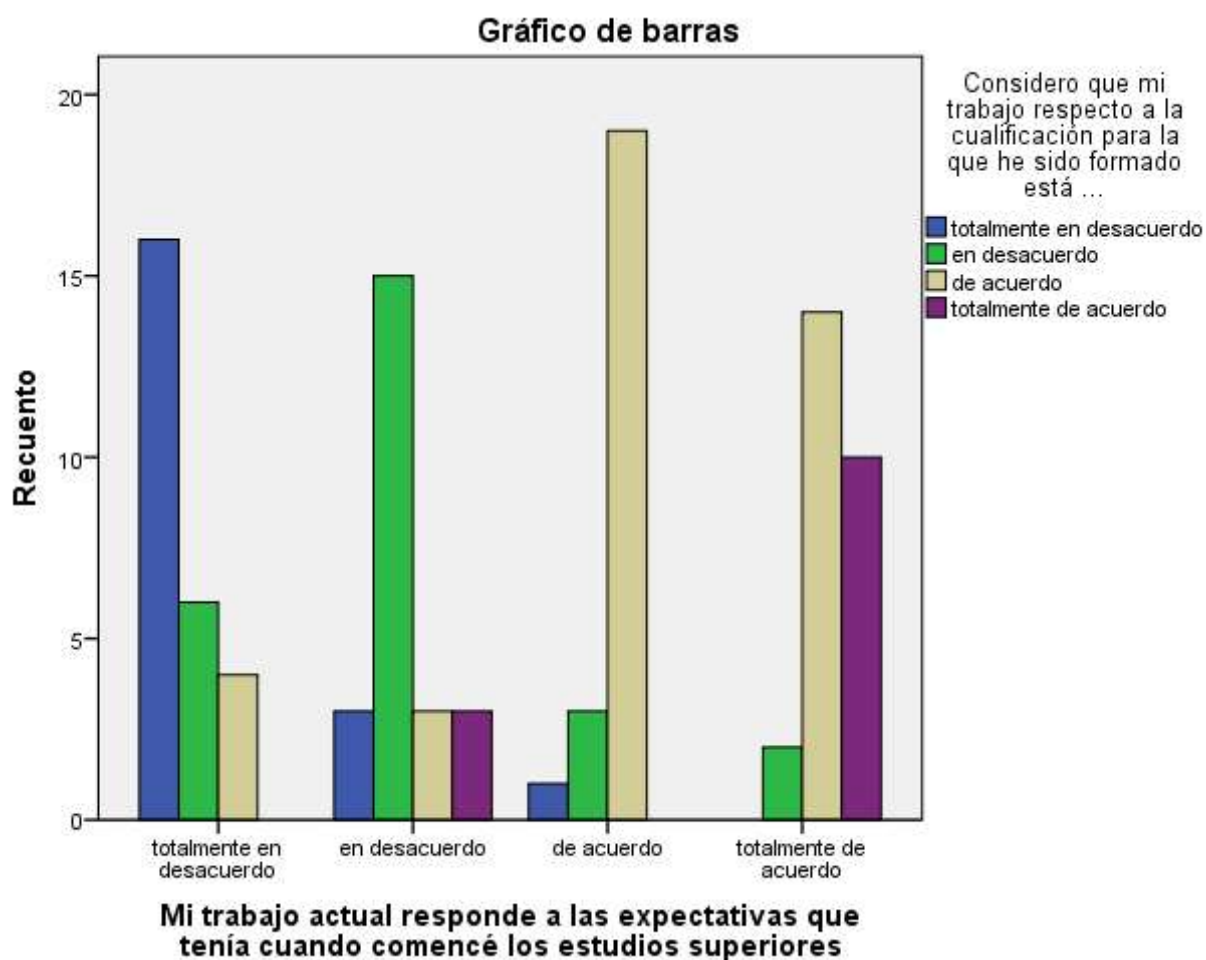


Tabla 7.145.

Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está ...

Tabla cruzada							
			Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está ...				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores	totalmente en desacuerdo	Recuento	16	6	4	0	26
		Recuento esperado	5,3	6,8	10,5	3,4	26,0
		Residuo estandarizado	4,7	-,3	-2,0	-1,8	
	en desacuerdo	Recuento	3	15	3	3	24
		Recuento esperado	4,8	6,3	9,7	3,2	24,0
		Residuo estandarizado	-,8	3,5	-2,2	-,1	
	de acuerdo	Recuento	1	3	19	0	23
		Recuento esperado	4,6	6,0	9,3	3,0	23,0
		Residuo estandarizado	-1,7	-1,2	3,2	-1,7	
	totalmente de acuerdo	Recuento	0	2	14	10	26
		Recuento esperado	5,3	6,8	10,5	3,4	26,0
		Residuo estandarizado	-2,3	-1,8	1,1	3,6	
Total		Recuento	20	26	40	13	99
		Recuento esperado	20,0	26,0	40,0	13,0	99,0

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	86,956 ^a	9	,000
Razón de verosimilitud	86,692	9	,000
Asociación lineal por lineal	48,457	1	,000
N de casos válidos	99		

a. 6 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,02.

Figura 7.130.

Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

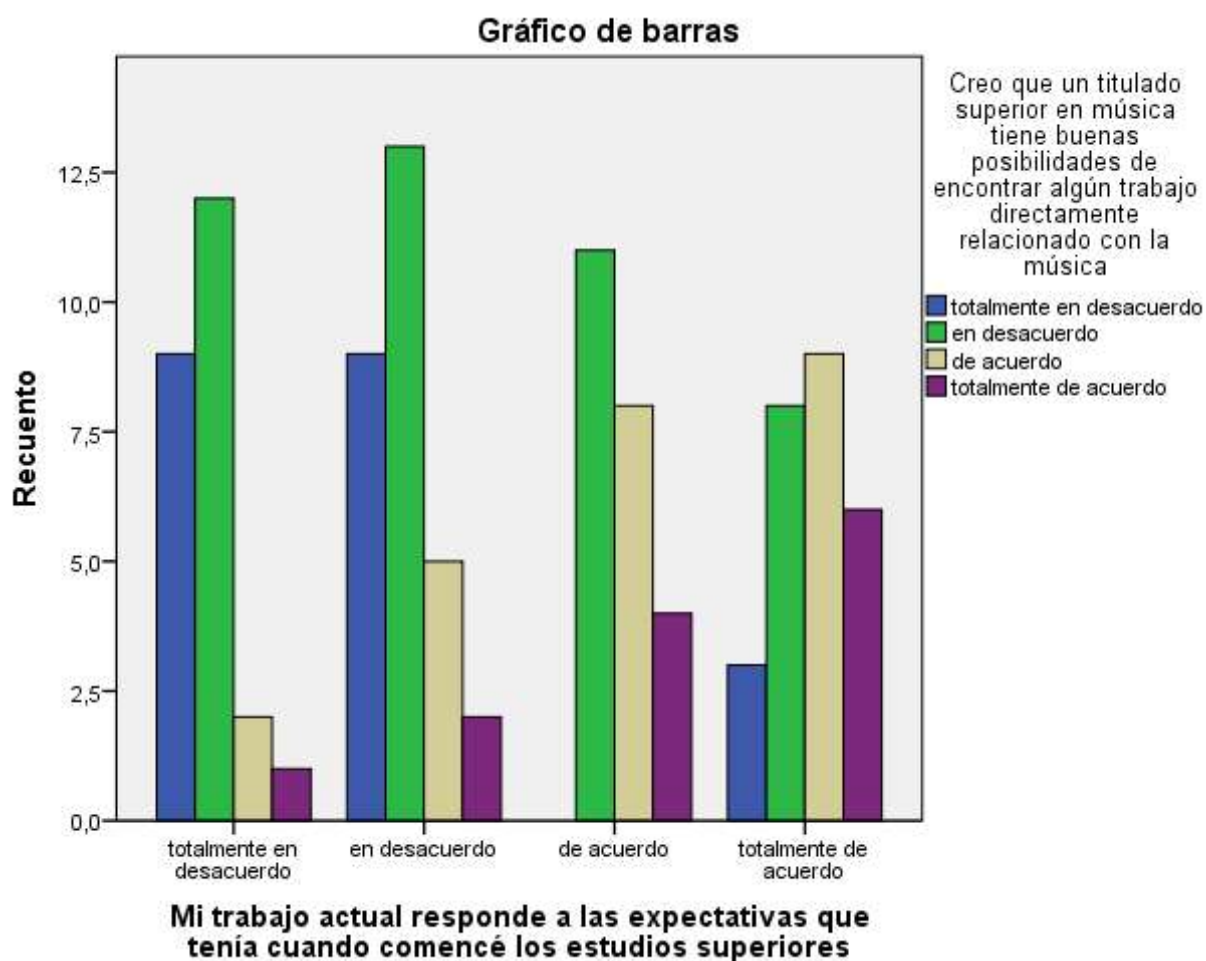


Tabla 7.146.

Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.

Tabla cruzada							
			Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música				Total
			totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	
Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores	totalmente en desacuerdo	Recuento	9	12	2	1	24
		Recuento esperado	4,9	10,4	5,6	3,1	24,0
		Residuo estandarizado	1,8	,5	-1,5	-1,2	
	en desacuerdo	Recuento	9	13	5	2	29
		Recuento esperado	6,0	12,5	6,8	3,7	29,0
		Residuo estandarizado	1,2	,1	-,7	-,9	
	de acuerdo	Recuento	0	11	8	4	23
		Recuento esperado	4,7	9,9	5,4	2,9	23,0
		Residuo estandarizado	-2,2	,3	1,1	,6	
	totalmente de acuerdo	Recuento	3	8	9	6	26
		Recuento esperado	5,4	11,2	6,1	3,3	26,0
		Residuo estandarizado	-1,0	-1,0	1,2	1,5	
Total		Recuento	21	44	24	13	102
		Recuento esperado	21,0	44,0	24,0	13,0	102,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,131 ^a	9	,008
Razón de verosimilitud	26,972	9	,001
Asociación lineal por lineal	17,850	1	,000
N de casos válidos	102		

a. 6 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,93.

8. Capítulo 9. Índices.

Índice de ilustraciones

Ilustración 2.1. <i>Patio del RCSM "Victoria Eugenia" de Granada</i>	31

Índice de tablas

Tabla 2.1. <i>Alumnos matriculados en los conservatorios superiores de Andalucía.</i>	32
Tabla 2.2. <i>Distribución de ECTS mínimos para el Título Superior de Música en Interpretación.</i>	34
Tabla 2.3. <i>Materias Optativas del curso 2017-2018.</i>	35
Tabla 2.4. <i>Plan de estudios de la especialidad interpretación (guitarra).</i>	36
Tabla 2.5. <i>Alumnado matriculado en el RCSMVE en el curso 18/19 por especialidades.</i>	37
Tabla 3.1. <i>Tabla de contingencias entre las variables Sexo y Participación en conciertos.</i>	115
Tabla 4.1. <i>Fecha de nacimiento.</i>	128
Tabla 4.2. <i>Especialidad instrumental.</i>	134
Tabla 4.3. <i>Agrupación por especialidades instrumentales.</i>	135
Tabla 4.4. <i>Formación de postgrado realizada.</i>	140
Tabla 4.5. <i>Otras especialidades en música.</i>	143
Tabla 4.6. <i>Año de nacimiento vs. Plan de estudios</i>	179
Tabla 7.1. <i>Cuestionario: Variables, dimensiones, indicadores y objetivos.</i>	396
Tabla 7.2. <i>Demanda de asignaturas.</i>	402
Tabla 7.3. <i>Organización de las peticiones en categorías.</i>	404
Tabla 7.4. <i>Año de nacimiento vs. ¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?</i>	407
Tabla 7.5. <i>Año de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	409
Tabla 7.6. <i>Año de nacimiento vs Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.</i>	411
Tabla 7.7. <i>Año de nacimiento vs Trabajo principal: Tipo trabajo.</i>	412
Tabla 7.8. <i>Año de nacimiento vs Trabajo principal: Régimen laboral.</i>	414
Tabla 7.9. <i>Año de nacimiento vs. Grado de multiactividad.</i>	416
Tabla 7.10. <i>Año de nacimiento vs. Duración del principal empleo actual.</i>	418
Tabla 7.11. <i>Año de nacimiento vs Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	419
Tabla 7.12. <i>Año de nacimiento vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	421
Tabla 7.13. <i>Año de nacimiento vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.</i>	423
Tabla 7.14. <i>Año de nacimiento vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	425
Tabla 7.15. <i>Año de nacimiento vs. Practica otros estilos.</i>	427
Tabla 7.16. <i>Sexo vs. Instrumento.</i>	429
Tabla 7.17. <i>Sexo vs. Faltan asignaturas ergonomía/psicología.</i>	431
Tabla 7.18. <i>Sexo vs. Nivel de inglés.</i>	433
Tabla 7.19. <i>Sexo vs. Estudio de postgrado: seminarios.</i>	435
Tabla 7.20. <i>Sexo vs. Estudio de postgrado: idiomas.</i>	437
Tabla 7.21. <i>Sexo vs. Razones postgrado: para conseguir mayor especialización.</i>	439
Tabla 7.22. <i>Sexo vs. Participación en conciertos.</i>	440
Tabla 7.23. <i>Sexo vs. ¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?</i>	442
Tabla 7.24. <i>Sexo vs. Jazz.</i>	444

Tabla 7.25. <i>Sexo vs. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.</i>	446
Tabla 7.26. <i>Área de nacimiento vs. Área de residencia.</i>	448
Tabla 7.27. <i>Área de nacimiento vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	450
Tabla 7.28. <i>Área de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.</i> ...	452
Tabla 7.29. <i>Área de residencia vs. Año graduación.</i>	454
Tabla 7.30. <i>Área de residencia vs. Instrumento agrupado.</i>	456
Tabla 7.31. <i>Área de residencia vs. Beca ERASMUS.</i>	458
Tabla 7.32. <i>Área de residencia vs. Nivel de inglés.</i>	460
Tabla 7.33. <i>Área de residencia vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	462
Tabla 7.34. <i>Área de residencia vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.</i> ...	464
Tabla 7.35. <i>Área de residencia vs. Trabajo principal: Tipo trabajo.</i>	465
Tabla 7.36. <i>Área de residencia vs. En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?</i>	467
Tabla 7.37. <i>Área de residencia vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.</i>	469
Tabla 7.38. <i>Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	471
Tabla 7.39. <i>Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	473
Tabla 7.40. <i>Plan de estudios vs. Estudios de postgrado: idiomas.</i>	475
Tabla 7.41. <i>Plan de estudios vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	477
Tabla 7.42. <i>Plan de estudios vs. Trabajo principal.</i>	479
Tabla 7.43. <i>Plan de estudios vs. Trabajo principal: Régimen laboral.</i>	481
Tabla 7.44. <i>Plan de estudios vs. Grado de multiactividad.</i>	482
Tabla 7.45. <i>Plan de estudios vs. Duración del principal empleo actual.</i>	484
Tabla 7.46. <i>Plan de estudios vs. Retribución mensual del conjunto de ocupaciones.</i>	486
Tabla 7.47. <i>Plan de estudios vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	488
Tabla 7.48. <i>Grupo instrumental vs. Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas.</i> ...	490
Tabla 7.49. <i>Grupo instrumental vs. Otras especialidades en música.</i>	492
Tabla 7.50. <i>Grupo instrumental vs. Trabajo principal.</i>	493
Tabla 7.51. <i>Grupo instrumental vs. Participación en conciertos.</i>	494
Tabla 7.52. <i>Grupo instrumental vs. En caso de participar en Participación en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?</i>	496
Tabla 7.53. <i>Grupo instrumental vs. Jazz.</i>	498
Tabla 7.54. <i>Grupo instrumental vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	500
Tabla 7.55. <i>Grupo instrumental vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo relacionado con la música.</i>	502
Tabla 7.56. <i>¿Has disfrutado beca? vs. Otras carreras.</i>	504
Tabla 7.57. <i>¿Has disfrutado beca? vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	506
Tabla 7.58. <i>Beca ERASMUS vs. Nivel de inglés.</i>	508
Tabla 7.59. <i>Beca ERASMUS vs. Otras carreras.</i>	510
Tabla 7.60. <i>Beca ERASMUS vs. Al acabar la carrera preparé oposiciones.</i>	512

Tabla 7.61. <i>Faltan asignaturas pedagogía vs. Grado de multiactividad.</i>	514
Tabla 7.62. <i>Faltan asignaturas pedagogía vs. ¿Prácticas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?</i>	516
Tabla 7.63. <i>Faltan asignaturas pedagogía vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	518
Tabla 7.64. <i>Falta estudio diferentes estilos vs. Estudio de postgrado: idiomas.</i>	520
Tabla 7.65. <i>Falta estudio diferentes estilos vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.</i>	522
Tabla 7.66. <i>Falta estudio diferentes estilos vs. ¿Prácticas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?</i>	524
Tabla 7.67. <i>Faltan asignaturas ergonomía/psicología vs. Tipo carrera.</i>	526
Tabla 7.68. <i>Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas vs. ¿Prácticas algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?</i>	528
Tabla 7.69. <i>Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas vs. Jazz.</i>	530
Tabla 7.70. <i>Nivel de inglés vs. Estudio de postgrado: idiomas.</i>	532
Tabla 7.71. <i>Nivel de inglés vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.</i>	533
Tabla 7.72. <i>Nivel de inglés vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	535
Tabla 7.73. <i>Nivel de inglés vs. Trabajo principal.</i>	537
Tabla 7.74. <i>Nivel de inglés vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	539
Tabla 7.75. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Estudio de postgrado: idiomas.</i>	541
Tabla 7.76. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Otras carreras.</i>	543
Tabla 7.77. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.</i>	545
Tabla 7.78. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	546
Tabla 7.79. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.</i>	548
Tabla 7.80. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal.</i>	549
Tabla 7.81. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal: Régimen laboral...</i>	551
Tabla 7.82. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	552
Tabla 7.83. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.</i>	554
Tabla 7.84. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	556
Tabla 7.85. <i>Estudio de postgrado: idiomas vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.</i>	558
Tabla 7.86. <i>Estudio de postgrado: idiomas vs. Otras carreras.</i>	560
Tabla 7.87. <i>Estudio de postgrado: idiomas vs. Trabajo principal.</i>	562
Tabla 7.88. <i>Otras carreras vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	564
Tabla 7.89. <i>Otras carreras vs. Trabajo principal.</i>	566
Tabla 7.90. <i>Otras carreras vs. Grado de multiactividad.</i>	567
Tabla 7.91. <i>Otras carreras vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.</i>	569
Tabla 7.92. <i>Otras carreras vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	571

Tabla 7.93. <i>Otras carreras vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	573
Tabla 7.94. <i>Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	575
Tabla 7.95. <i>Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.</i>	577
Tabla 7.96. <i>Tipo carrera vs. Grado de multiactividad.</i>	579
Tabla 7.97. <i>¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.</i>	580
Tabla 7.98. <i>¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	582
Tabla 7.99. <i>¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.</i>	584
Tabla 7.100. <i>¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Duración del principal empleo actual.</i>	586
Tabla 7.101 . <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Vía de acceso al primer empleo. ...</i>	588
Tabla 7.102. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	590
Tabla 7.103. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Trabajo principal.</i>	592
Tabla 7.104. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Participación en conciertos.</i>	594
Tabla 7.105. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.</i>	596
Tabla 7.106. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Trabajo principal.</i>	598
Tabla 7.107. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Grado de multiactividad.</i>	599
Tabla 7.108. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	601
Tabla 7.109. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	603
Tabla 7.110. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Duración del principal empleo actual.</i>	605
Tabla 7.111. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	607
Tabla 7.112. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Participación en conciertos.</i>	609
Tabla 7.113. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	610
Tabla 7.114. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está</i>	612
Tabla 7.115. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	614
Tabla 7.116. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable.</i>	616

Tabla 7.117. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo.</i>	618
Tabla 7.118. <i>Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música vs. Grado de multiactividad.</i>	620
Tabla 7.119. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Trabajo principal....</i>	622
Tabla 7.120. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Grado de multiactividad.</i>	624
Tabla 7.121. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	625
Tabla 7.122. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	627
Tabla 7.123. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Duración del principal empleo actual.</i>	629
Tabla 7.124. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	631
Tabla 7.125. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo. ...</i>	633
Tabla 7.126. <i>Trabajo principal vs. Grado de multiactividad.</i>	634
Tabla 7.127. <i>Trabajo principal vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones...</i>	635
Tabla 7.128. <i>Trabajo principal vs. Participación en conciertos.</i>	637
Tabla 7.129. <i>Trabajo principal vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	638
Tabla 7.130. <i>Trabajo principal vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	640
Tabla 7.131. <i>Trabajo principal vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	642
Tabla 7.132. <i>Trabajo principal: Régimen laboral vs. Grado de multiactividad.</i>	644
Tabla 7.133. <i>Grado de multiactividad vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	646
Tabla 7.134. <i>Grado de multiactividad vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	648
Tabla 7.135. <i>Duración del principal empleo actual vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	650
Tabla 7.136. <i>Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	651
Tabla 7.137. <i>Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.</i>	653
Tabla 7.138. <i>Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	655
Tabla 7.139. <i>En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad? vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	657
Tabla 7.140. <i>Jazz vs. Pop/Rock/Música moderna.</i>	659
Tabla 7.141. <i>Jazz vs. Flamenco.</i>	661
Tabla 7.142. <i>Jazz vs. Practica otros estilos.</i>	663

Tabla 7.143. <i>Pop/Rock/Música moderna vs. Practica otros estilos.</i>	665
Tabla 7.144. <i>Practica otros estilos vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	667
Tabla 7.145. <i>Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está ...</i>	669
Tabla 7.146. <i>Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	671

Índice de figuras

Figura 2.1. Distribución enseñanzas musicales en España.....	22
Figura 2.2. Proporción de estudiantes en los diferentes tipos de enseñanza musical.....	22
Figura 2.3. Relación entre potenciales puestos permanentes de orquesta y diplomados de orquesta del Conservatorio Nacional de Música de París.	65
Figura 2.4. Alumnado matriculado en las enseñanzas de música durante el curso 2019/2020.	66
Figura 4.1. Porcentaje de alumnos por sexo e instrumento.	129
Figura 4.2. Procedencia y residencia actual.	131
Figura 4.3. Alumnos según plan de estudios.	132
Figura 4.4. Año de graduación.	133
Figura 4.5. Distribución de alumnos por especialidades.	136
Figura 4.6. La formación se adecúa a la realidad laboral.	138
Figura 4.7. La orientación para la inserción laboral es adecuada.	139
Figura 4.8. Razones para la realización del postgrado.	141
Figura 4.9. Nivel de idiomas.	142
Figura 4.10. ¿Tuviste alguna experiencia en el campo de la música antes de obtener tu título superior?	145
Figura 4.11. Tiempo transcurrido en encontrar el primer empleo.	145
Figura 4.12. Vía de acceso al primer empleo.....	146
Figura 4.13 Trabajo al acabar la carrera.....	147
Figura 4.14. ¿Trabajas en la actualidad?	148
Figura 4.15. Multiactividad.....	149
Figura 4.16. Trabajo principal.	150
Figura 4.17. Tipo del trabajo principal.....	151
Figura 4.18. Régimen laboral del trabajo principal.	152
Figura 4.19. Porcentaje de tiempo de dedicación al trabajo principal respecto al resto de ocupaciones.....	153
Figura 4.20. Porcentaje de ingresos del trabajo principal respecto al resto de ocupaciones.....	154
Figura 4.21. Tipo de trabajo secundario.....	155
Figura 4.22. Régimen laboral del segundo trabajo.....	156
Figura 4.23. Porcentaje del tiempo de dedicación del trabajo secundario.	157
Figura 4.24. Porcentaje de ingresos del trabajo secundario.	157
Figura 4.25. Tipo de trabajo de las principales cuatro ocupaciones.....	158
Figura 4.26. Régimen laboral de las principales cuatro ocupaciones.....	158
Figura 4.27. Tiempo de dedicación de las principales cuatro ocupaciones.	159
Figura 4.28. Porcentaje de ingresos de las principales cuatro ocupaciones.....	159
Figura 4.29. Razones por las que me encuentro desempleado.....	160
Figura 4.30. Duración del principal empleo actual.	161
Figura 4.31. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.	162
Figura 4.32. Participación en conciertos.	163

Figura 4.33. <i>En caso de participar en conciertos, ¿están directamente relacionados con tu especialidad?</i>	163
Figura 4.34. <i>¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?</i>	164
Figura 4.35. <i>¿Qué otro estilo musical diferente al clásico practicas?</i>	165
Figura 4.36. <i>Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.....</i>	166
Figura 4.37. <i>Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	167
Figura 4.38. <i>Consideración del trabajo respecto a la cualificación recibida.</i>	168
Figura 4.39. <i>Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.....</i>	169
Figura 4.40. <i>Creo que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo en algo que NO tenga nada que ver con la música.</i>	169
Figura 4.41. <i>Creo que un titulado en música tiene buenas posibilidades de encontrar trabajo con relación con o sin relación con la música.</i>	170
Figura 4.42. <i>Creo que tengo riesgo de perder mi empleo en los próximos 6 meses.</i>	171
Figura 4.43. <i>Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo.</i>	172
Figura 4.44. <i>Estoy activamente buscando nuevo trabajo.....</i>	172
Figura 4.45. <i>Confío en encontrar un trabajo que me dé estabilidad.</i>	173
Figura 4.46. <i>Flexibilidad en el trabajo.</i>	174
Figura 4.47. <i>Disponibilidad a la movilidad.</i>	175
Figura 4.48. <i>Poseer una buena destreza en las siguientes aumenta mis posibilidades de encontrar trabajo.</i>	176
Figura 4.49. <i>Poseer una buena destreza en las siguientes competencias aumenta mis posibilidades de encontrar trabajo (Categoría central excluida).....</i>	177
Figura 4.50. <i>Año de nacimiento vs. Plan de estudios.....</i>	181
Figura 4.51 <i>Año de nacimiento vs Trabajo principal: Tipo trabajo.</i>	183
Figura 4.52. <i>Año de nacimiento vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones. ..</i>	185
Figura 4.53. <i>Sexo vs. Participación en conciertos.</i>	188
Figura 4.54. <i>Área de residencia vs. Trabajo principal: Tipo trabajo.</i>	192
Figura 4.55. <i>Plan de estudios vs. Grado de multiactividad.</i>	195
Figura 4.56. <i>Grupo instrumental vs. Trabajo principal.</i>	197
Figura 4.57. <i>Grupo instrumental vs. Participación en conciertos.</i>	199
Figura 4.58. <i>Nivel de inglés vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.....</i>	204
Figura 4.59. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	207
Figura 4.60. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal.</i>	208
Figura 4.61. <i>Estudio de postgrado: máster oficial vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.....</i>	209
Figura 4.62. <i>Otras carreras vs. Grado de multiactividad.</i>	213
Figura 4.63. <i>¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.....</i>	216
Figura 4.64. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Trabajo principal.</i>	218
Figura 4.65. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Grado de multiactividad.</i>	222

Figura 4.66. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	225
Figura 4.67. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	228
Figura 4.68. <i>Trabajo principal vs. Grado de multiactividad.</i>	233
Figura 4.69. <i>Trabajo principal vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	234
Figura 4.70. <i>Trabajo principal vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	236
Figura 4.71. <i>Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	243
Figura 4.72. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo.</i>	291
Figura 4.73. <i>Vía de acceso al primer empleo.</i>	293
Figura 7.7.1. <i>Pantalla inicio cuestionario en Google Forms.</i>	398
Figura 7.7.2. <i>Instrucciones cuestionario en Google Forms.</i>	399
Figura 7.7.3. <i>Comienzo introducción de datos en el cuestionario en Google Forms.</i>	400
Figura 7.7.4. <i>Ciudad de procedencia y residencia en Andalucía.</i>	401
Figura 7.7.5. <i>Comunidad de procedencia y de residencia.</i>	401
Figura 7.7.6. <i>Ejemplo de categorización.</i>	403
Figura 7.7.7. <i>Año de nacimiento vs. Plan de estudios.</i>	405
Figura 7.7.8. <i>Año de nacimiento vs. ¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior?</i>	406
Figura 7.9. <i>Año de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	408
Figura 7.10. <i>Año de nacimiento vs Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.</i>	410
Figura 7.11. <i>Año de nacimiento vs Trabajo principal: Régimen laboral.</i>	413
Figura 7.12. <i>Año de nacimiento vs. Grado de multiactividad.</i>	415
Figura 7.13. <i>Año de nacimiento vs. Duración del principal empleo actual.</i>	417
Figura 7.14. <i>Año de nacimiento vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	420
Figura 7.15. <i>Año de nacimiento vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.</i>	422
Figura 7.16. <i>Año de nacimiento vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	424
Figura 7.17. <i>Año de nacimiento vs. Practica otros estilos.</i>	426
Figura 7.18. <i>Sexo vs. Instrumento.</i>	428
Figura 7.19. <i>Sexo vs. Faltan asignaturas ergonomía/ psicología.</i>	430
Figura 7.20. <i>Sexo vs. Nivel de inglés.</i>	432
Figura 7.21. <i>Sexo vs. Estudio de postgrado: seminarios.</i>	434
Figura 7.22. <i>Sexo vs. Estudio de postgrado: idiomas.</i>	436
Figura 7.23.	438
Figura 7.24. <i>Sexo vs. ¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?</i>	441
Figura 7.25. <i>Sexo vs. Jazz.</i>	443
Figura 7.26. <i>Sexo vs. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.</i>	445
Figura 7.27. <i>Área de nacimiento vs. Área de residencia.</i>	447

Figura 7.28. <i>Área de nacimiento vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	449
Figura 7.29. <i>Área de nacimiento vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.</i>	451
Figura 7.30. <i>Área de residencia vs. Año graduación.</i>	453
Figura 7.31. <i>Área de residencia vs. Instrumento agrupado.</i>	455
Figura 7.32. <i>Área de residencia vs. Beca ERASMUS.</i>	457
Figura 7.33. <i>Área de residencia vs. Nivel de inglés.</i>	459
Figura 7.34. <i>Área de residencia vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	461
Figura 7.35. <i>Área de residencia vs. Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones.</i>	463
Figura 7.36. <i>Área de residencia vs. En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?</i>	466
Figura 7.37. <i>Área de residencia vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.</i>	468
Figura 7.38. <i>Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	470
Figura 7.39. <i>Área de residencia vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	472
Figura 7.40. <i>Plan de estudios vs. Estudios de postgrado: idiomas.</i>	474
Figura 7.41. <i>Plan de estudios vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	476
Figura 7.42. <i>Plan de estudios vs. Trabajo principal.</i>	478
Figura 7.43. <i>Plan de estudios vs. Trabajo principal: Régimen laboral.</i>	480
Figura 7.44. <i>Plan de estudios vs. Duración del principal empleo actual.</i>	483
Figura 7.45. <i>Plan de estudios vs. Retribución mensual del conjunto de ocupaciones.</i>	485
Figura 7.46. <i>Plan de estudios vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	487
Figura 7.47. <i>Grupo instrumental vs. Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas.</i>	489
Figura 7.48. <i>Grupo instrumental vs. Otras especialidades en música.</i>	491
Figura 7.49. <i>Grupo instrumental vs. En caso de participar en Participación en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad?</i>	495
Figura 7.50. <i>Grupo instrumental vs. Jazz.</i>	497
Figura 7.51. <i>Grupo instrumental vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	499
Figura 7.52. <i>Grupo instrumental vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo relacionado con la música.</i>	501
Figura 7.53. <i>¿Has disfrutado beca? vs. Otras carreras.</i>	503
Figura 7.54. <i>¿Has disfrutado beca? vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	505
Figura 7.55. <i>Beca ERASMUS vs. Nivel de inglés.</i>	507
Figura 7.56. <i>Beca ERASMUS vs. Otras carreras.</i>	509
Figura 7.57. <i>Beca ERASMUS vs. Al acabar la carrera preparé oposiciones.</i>	511
Figura 7.58. <i>Faltan asignaturas pedagogía vs. Grado de multiactividad.</i>	513
Figura 7.59. <i>Faltan asignaturas pedagogía vs. ¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?</i>	515
Figura 7.60. <i>Faltan asignaturas pedagogía vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	517
Figura 7.61. <i>Falta estudio diferentes estilos vs. Estudio de postgrado: idiomas.</i>	519

Figura 7.62. Falta estudio diferentes estilos vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.	521
Figura 7.63. Falta estudio diferentes estilos vs. ¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?	523
Figura 7.64. Faltan asignaturas ergonomía/psicología vs. Tipo carrera.	525
Figura 7.65. Faltan asignaturas instrumentales/teórico/práctica vs. ¿Practicar algún estilo musical diferente al clásico para el que te forman?	527
Figura 7.66. Faltan asignaturas instrumentales/teórico/prácticas vs. Jazz.	529
Figura 7.67. Nivel de inglés vs. Estudio de postgrado: idiomas.	531
Figura 7.68. Nivel de inglés vs. Vía de acceso al primer empleo.	534
Figura 7.69. Nivel de inglés vs. Trabajo principal.	536
Figura 7.70. Nivel de inglés vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.	538
Figura 7.71. Estudio de postgrado: máster oficial vs. Estudio de postgrado: idiomas.	540
Figura 7.72. Estudio de postgrado: máster oficial vs. Otras carreras.	542
Figura 7.73. Estudio de postgrado: máster oficial vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.	544
Figura 7.74. Estudio de postgrado: máster oficial vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.	547
Figura 7.75. Estudio de postgrado: máster oficial vs. Trabajo principal: Régimen laboral.	550
Figura 7.76. Estudio de postgrado: máster oficial vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.	553
Figura 7.77. Estudio de postgrado: máster oficial vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.	555
Figura 7.78. Estudio de postgrado: idiomas vs. Tiempo en encontrar el primer empleo.	557
Figura 7.79. Estudio de postgrado: idiomas vs. Otras carreras.	559
Figura 7.80. Estudio de postgrado: idiomas vs. Trabajo principal.	561
Figura 7.81. Otras carreras vs. Vía de acceso al primer empleo.	563
Figura 7.82. Otras carreras vs. Trabajo principal.	565
Figura 7.83. Otras carreras vs. Porcentaje de ingresos mensuales procedentes de la interpretación o composición.	568
Figura 7.84. Otras carreras vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.	570
Figura 7.85. Otras carreras vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.	572
Figura 7.86. Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.	574
Figura 7.87. Tipo carrera vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.	576
Figura 7.88. Tipo carrera vs. Grado de multiactividad.	578
Figura 7.89. ¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.	581
Figura 7.90. ¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando.	583

Figura 7.91. <i>¿Tuviste alguna experiencia profesional en el campo de la música antes de obtener tu título superior? vs. Duración del principal empleo actual.</i>	585
Figura 7.92. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Vía de acceso al primer empleo.</i>	587
Figura 7.93. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música.</i>	589
Figura 7.94. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Trabajo principal.</i>	591
Figura 7.95. <i>Tiempo en encontrar el primer empleo vs. Participación en conciertos.</i>	593
Figura 7.96. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música.</i>	595
Figura 7.97. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Trabajo principal.</i>	597
Figura 7.98. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	600
Figura 7.99. <i>Vía de acceso al primer empleo vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	602
Figura 7.100. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Duración del principal empleo actual.</i>	604
Figura 7.101. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	606
Figura 7.102. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Participación en conciertos.</i>	608
Figura 7.103. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está</i>	611
Figura 7.104. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	613
Figura 7.105. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Aceptaría un trabajo temporal en otro campo como paso previo para un trabajo más estable.</i>	615
Figura 7.106. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Exclusivamente en el ámbito de la música vs. Estaría dispuesto a sacrificar una mejora en el sueldo por una mayor estabilidad en el trabajo.</i>	617
Figura 7.107. <i>Al acabar la carrera trabajaste: A tiempo parcial en el ámbito de la música vs. Grado de multiactividad.</i>	619
Figura 7.108. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Trabajo principal.</i> ..	621
Figura 7.109. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Grado de multiactividad.</i>	623
Figura 7.110. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Preparé oposiciones vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	626
Figura 7.111. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Duración del principal empleo actual.</i>	628
Figura 7.112. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	630
Figura 7.113. <i>Al acabar la carrera trabajaste: Continué estudiando vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica dentro de España como vía para mejorar mi empleo.</i> ...	632

Figura 7.114. <i>Trabajo principal vs. Participación en conciertos.</i>	636
Figura 7.115. <i>Trabajo principal vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	639
Figura 7.116. <i>Trabajo principal vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	641
Figura 7.117. <i>Trabajo principal: Régimen laboral vs. Grado de multiactividad.</i>	643
Figura 7.118. <i>Grado de multiactividad vs. Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones.</i>	645
Figura 7.119. <i>Grado de multiactividad vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	647
Figura 7.120. <i>Duración del principal empleo actual vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	649
Figura 7.121. <i>Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Aceptaría un trabajo temporal como paso previo para un trabajo más estable.</i>	652
Figura 7.122. <i>Retribución mensual del conjunto de las ocupaciones vs. Estoy activamente buscando nuevo trabajo.</i>	654
Figura 7.123. <i>En caso de participar en conciertos ¿está directamente relacionado con tu especialidad? vs. Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores.</i>	656
Figura 7.124. <i>Jazz vs. Pop/Rock/Música moderna.</i>	658
Figura 7.125. <i>Jazz vs. Flamenco.</i>	660
Figura 7.126. <i>Jazz vs. Practica otros estilos.</i>	662
Figura 7.127. <i>Pop/Rock/Música moderna vs. Practica otros estilos.</i>	664
Figura 7.128. <i>Practica otros estilos vs. Contemplo la posibilidad de movilidad geográfica fuera de España como vía para mejorar mi empleo.</i>	666
Figura 7.129. <i>Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores vs. Considero que mi trabajo respecto a la cualificación para la que he sido formado está</i>	668
Figura 7.130. <i>Mi trabajo actual responde a las expectativas que tenía cuando comencé los estudios superiores vs. Creo que un titulado superior en música tiene buenas posibilidades de encontrar algún trabajo directamente relacionado con la música.</i>	670