

# **LAS PRUEBAS DE ADMISIÓN ESPECIAL A LAS CARRERAS DE MÚSICA: ¿UNA TRABA MÁS AL ACCESO IGUALITARIO?**

## **SPECIAL ADMISSION TESTS TO MUSIC CAREERS: ANOTHER OBSTACLE TO EQUAL ACCESS?**

*Juan Sebastián Vergara-Palma  
Académico, Universidad de Chile*

*Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa  
Santiago, Chile*

[jsvergara@uchile.cl](mailto:jsvergara@uchile.cl)

ORCID: [0000-0001-7895-6617](https://orcid.org/0000-0001-7895-6617)

**Resumen:** El presente artículo está referido al estudio comparado entre dos muestras seleccionadas a la postulación universitaria dentro del marco del acceso a los estudios musicales. Esta comparación pretende comprobar que la selección de postulantes vía prueba de ingreso especial no es determinante en el rendimiento académico posterior de los estudiantes. En este sentido, se formula una hipótesis estadística o hipótesis nula ( $H_0$ ) donde se establece que no hay diferencia significativa en el rendimiento académico de ambos grupos. Esto significa, que el rendimiento académico tanto de los grupos que entraron con prueba de admisión como los que entraron sin ella, resulta ser similar al cabo de tres años de permanencia en el programa académico.

**Palabras clave:** pruebas de admisión, acceso, comparación, rendimiento.

**Resumo:** Este artigo refere-se ao estudo comparativo entre duas amostras selecionadas para candidatura universitária no âmbito do acesso aos estudos musicais. Esta comparação visa verificar se a seleção dos candidatos via vestibular especial não é decisiva no posterior desempenho acadêmico dos alunos. Nesse sentido, formula-se uma hipótese estatística ou hipótese nula ( $H_0$ ) onde se estabelece que não há diferença significativa no desempenho acadêmico de ambos os grupos. Isso significa que o desempenho acadêmico, tanto das turmas que ingressaram com vestibular quanto das que ingressaram sem ele, passa a ser semelhante após três anos de permanência no programa acadêmico.

**Palavras-chave:** vestibulares, acesso, comparação, desempenho.

**Abstract:** This article refers to the compared study between two selected university application samples within the framework to access musical studies. This comparison aims to verify that the selection of applicants via the special entrance test is not decisive in the subsequent academic performance of the students. In this sense, a statistical hypothesis or null hypothesis ( $H_0$ ) is formulated where it is established that there is no

**Fecha recepción:** 28 de agosto de 2024

**Fecha aceptación:** 22 de octubre de 2024

**DOI:** 10.5354/2735-7279.2025.76006



significant difference in the academic performance of both groups. This means that the academic performance of both the groups that entered with the admission test and those that entered without it, turns out to be similar after three years of permanence in the academic program.

**Key words:** admission tests, access, comparison, performance.

## INTRODUCCIÓN

Este estudio surge a partir de una inquietud con respecto a la selección de postulantes al Programa Académico de Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música, vía prueba de admisión especial exigida por dicho programa, el cual es impartido por el Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Cabe señalar que, si bien, es un programa académico de pregrado, la aplicación de dicha prueba es una forma tradicional de ingresar al conservatorio o escuelas superiores de música (Luque Turo, 2022).

El objetivo de este estudio es comparar dos muestras representativas, tanto de los estudiantes que ingresaron vía prueba de admisión especial a Teoría de la Música, como los que ingresaron sin prueba de admisión especial, solo vía prueba de selección universitaria (PSU), proponiendo una hipótesis de trabajo. “La esencia de probar una hipótesis estadística es el decidir si la afirmación se encuentra apoyada por la evidencia experimental que se obtiene a través de una muestra aleatoria” (Canavos, 1994).

## LA SELECCIÓN DE ESTUDIANTES VÍA PRUEBA ESPECIAL

Históricamente, el programa académico de Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música realizaba una selección para ingresar a su programa, mediante una prueba especial de admisión, la que pretendía medir aptitudes musicales congruentes con las exigencias de dicho programa, en cuanto a la formación del músico en la academia. Esta prueba de admisión estaba reglamentada por decreto universitario (Universidad de Chile, 1976), la que señalaba en el artículo 2, inciso 4:

“Establécese como sistema de selección de los postulantes a las carreras que ofrece la Universidad, un conjunto de pruebas que procuren medir los factores que a continuación se indican, a través de los medios que en cada caso se señalan:

4. La destreza vocacional para el aprendizaje de determinada ciencia, arte o técnica, para el ejercicio de las correspondientes actividades, mediante pruebas de aptitudes específicas”.

Dicha prueba medía, básicamente, discriminación auditiva, coordinación y disociación rítmica, memoria rítmica – musical y creatividad sobre la base de un ejercicio dado, en sintonía con la discriminación de alturas, la memoria rítmica y la memoria melódica señalados por diversos estudios respecto a la evaluación de la habilidad musical (Mato Carrodegua, et al., 2011). Esta prueba de ingreso se aplicó por última vez

el año 2004, siendo el ingreso regular de los estudiantes a partir del año 2005, por medio de la prueba de selección universitaria (PSU).

Esto significa que la prueba de admisión especial dejó de aplicarse ese año, en conformidad a los acuerdos tomados en la Décima Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Universitario, correspondiente al martes 05 de octubre del año 2004, en la cuenta de la Sra. Prorrectora (S), Dra. Cecilia Sepúlveda, que señala:

Algunas carreras y programas...aplican pruebas especiales que miden aptitudes o condiciones específicas. Al respecto, el Consejo de Rectores, en su sesión 458 de 27 de mayo recién pasado, acordó que a partir del proceso de admisión 2005... El Programa de Licenciatura en Artes mención Teoría de la Música y la carrera de Psicología la eliminan.

A grandes rasgos, al aplicar la PSU en 2004, se experimentó una merma en el número de puntajes iguales o superiores a 600 cuya proyección se circunscribe al tema de las vacantes por carrera, teniendo en cuenta la restricción de 600 puntos como mínimo para la postulación a la Universidad (Universidad de Chile, 2004). A este respecto, en la sesión del Consejo Universitario antes mencionado, se indica que

Existe, ..., un conjunto de carreras que en la admisión 2004 exhibió vacantes no utilizadas junto con menores puntajes relativos al año anterior. Estas carreras tienen el riesgo de no llenar sus vacantes a los niveles de años anteriores en el proceso 2005 puesto que, a pesar del aumento en postulantes, los puntajes sobre 600 se mantendrán o disminuirán levemente. Las carreras en cuestión son las siguientes: Diseño, Licenciatura en Artes con mención en Teoría Musical, Química Ambiental, Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Recursos Naturales, Ingeniería Forestal, Ingeniería de la Madera, Educación Parvularia y Básica Inicial.

Por lo tanto, “se estima que las carreras de Diseño y la Licenciatura en Artes con mención en Teoría Musical tendrán más postulantes efectivos en el año 2005, al suspender la prueba especial como requisito de ingreso” (op.cit.).

El sentido de dicha prueba era asegurar el ingreso de estudiantes con aptitudes y habilidades musicales específicas necesarias para garantizar un rendimiento académico exitoso a lo largo de toda la carrera.

En cada año de aplicación de la prueba de admisión, muchos estudiantes vieron truncadas sus opciones de ingresar al programa académico antes mencionado, dado que, durante su paso por el sistema escolar, dentro del marco de la educación pública, los programas de educación musical no contemplan el desarrollo de aspectos musicales tan específicos, ya sea por las condiciones de hacinamiento de aula o por la precariedad de recursos materiales y didácticos con los que se cuenta. En algunos casos más extremos nunca tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades musicales por efecto de la selección o priorización curricular de las instituciones educativas.

Como parte de su contribución a la sociedad desde la investigación, la producción y la docencia, se espera que la Universidad favorezca la formación profesional de estudiantes que proceden de distintos estratos y presentan diferencias significativas en cuanto a sus condiciones personales y culturales (Chiny Naranjo, et al., 2012, p. 72).

En virtud de lo anterior, siendo una universidad abierta e inclusiva, pretende evaluar aspectos específicos del desempeño musical cuyo estado de desarrollo a nivel nacional ha sido claramente deficitario en el sistema escolar público. Al respecto, cabe señalar que las premisas epistémicas e ideológicas que permean el currículum escolar, no se han hecho cargo ni han puesto el acento en este aspecto tan importante de la formación integral del sujeto. La preocupación por la producción y la competitividad otorgan valor a lo que le es funcional, fruto del impacto de la internacionalización (Cox, 2001). Por lo mismo, en esa misma lógica, la música aparece como un aspecto secundario en este escenario post industrial, sin valor productivo (Palacios, 2006). Prueba de ello es la precaria asignación horaria en el currículum al sector artes, en donde la asignatura de música, de 1° a 4° básico apenas alcanza el 6,7 % aproximado del total de horas semanales (con y sin jornada completa); de 5° a 6° básico baja a 1,5 horas con JEC (jornada escolar completa) y a 1 hora sin JEC semanales. En el caso de la enseñanza media, música es opcional, lo que caracteriza un sentido de progresión descendente desde que el educando inicia sus estudios hasta que egresa del sistema escolar público. Ministerio de Educación [Mineduc, 2018].

## **FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO**

Ante la brecha que existe entre lo público y lo privado, se hace necesario advertir aquellas acciones tendientes a reproducir un modelo que perpetúa las diferencias entre quienes tienen toda clase de oportunidades y quienes ni siquiera saben que existen. Luego, la selección de estudiantes al ingreso a los estudios superiores no hace otra cosa más que profundizar esta brecha, dado que se presume que los interesados postulan con igualdad de condiciones. Dicho, en otros términos, se presume que la conducta de entrada de todos los postulantes es equivalente. Análogamente, considerando que la prueba de selección universitaria es estándar, se aplica para todos por igual, sin considerar las diferencias ni las particularidades de cada individuo.

Siguiendo la misma idea, la presunción, en el sentido de dar por cierto algo que no ha sido probado, de que el capital cultural que traen los postulantes es equivalente, es no mirar la realidad del sistema escolar nacional.

Sin ánimo de profundizar en este aspecto, dado que no es objeto de este estudio, cabe señalar que, de acuerdo con la contextualización antes mencionada, faltan políticas de estado que apunten a reducir esa brecha, mejorando las condiciones de la educación pública en una dimensión integral, promoviendo la formación musical temprana en sus establecimientos.

En consecuencia, la universidad deberá velar por una inclusión que considere las desigualdades, evitando cualquier tipo de selección y de esta forma, ofrecer un acceso equitativo a todos sus postulantes, asegurando la posibilidad efectiva de acceso y participación (Universidad de Chile, 2014).

Es por ello por lo que la Universidad de Chile, desde un tiempo a esta parte, ha venido promoviendo igualdad de oportunidades en el ingreso a sus carreras y programas de estudio, recomendando no realizar pruebas especiales de admisión, con el fin de mitigar el efecto de la desigualdad en la reproducción social y cultural que se ha venido generando durante mucho tiempo dentro del sistema educativo nacional.

En efecto, atendiendo a las necesidades ya consabidas, entre otras cosas, se señala que “...sólo puede cumplir su papel de institución pública si se hace cargo de las desigualdades sociales y educativas...” (Universidad de Chile, 2021, p. 24).

### **REFERENTES TEÓRICOS - MARCO CONCEPTUAL**

Para el propósito de este trabajo, resulta relevante discutir, por un lado, el concepto de “talento musical” y, por otro lado, la idea de que la prueba de admisión solo mide aptitudes musicales innatas.

Hemsey (1969), la destacada educadora musical a nivel iberoamericano señala que hay diferentes líneas psicológicas desarrolladas con respecto a la aptitud musical, destacando la línea de James Mursell, que sostiene que la aptitud musical específica no existe, en cambio, sí una suerte de combinación entre la inteligencia y la sensibilidad que ofrecen un campo propicio para desarrollar la música. Al respecto señala, además, que no necesariamente el tener ciertas aptitudes musicales significa haber nacido con ellas. Refuerza esta hipótesis señalando que:

No se nace con una aptitud musical, a menos que se entienda por ello la suma de las condiciones generales de inteligencia y sensibilidad a que se refiere Mursell y además un bagaje de tendencias sensoriales y motoras que determinarán y orientarán la utilización de dichas condiciones. De acuerdo con esta hipótesis, una persona musical sería el producto de la coincidencia de condiciones generales adecuadas y una tendencia orientada hacia las percepciones auditivas, coincidencia capaz de determinar en un momento dado el monopolio de la actividad musical (Hemsey, 1969, p.5).

En este sentido, partiendo de la hipótesis que la aptitud musical no es innata, sino que se puede desarrollar a través de la educación musical en edad temprana, preescolar y escolar, no se puede seleccionar sobre la base de una formación musical desigual, en tanto se considere que la aptitud musical o el talento están sujetos a las oportunidades que pudo o no haber tenido un individuo en su desarrollo cognitivo desde la experiencia musical en el marco de la formación escolar temprana. Por lo cual se dificulta la respuesta del postulante frente a ejercicios de discriminación temporal si no ha participado de

aprendizajes prácticos mediados por la experiencia lo que propicia el desarrollo de habilidades auditivas (Shifres y Holguín, 2015).

A este respecto, Asprilla (2008), refiriéndose a una concepción más actualizada del talento o la aptitud musical, señala que:

...a pesar de que el talento es objeto de múltiples polémicas, desde el contexto de la formación musical profesional se asume como una realidad que se evidencia en la cotidianidad pedagógica. Recientes investigaciones proponen un desplazamiento conceptual del talento a la inteligencia musical, que constituye un enfoque más global.

Asimismo, la predisposición natural frente a la música se puede encontrar en los procesos de enculturación a edad temprana, que no requieren de una instrucción específica y que ocurren de manera inconsciente (Sloboda, 1985) y que resultan a la base de una formación específica en el campo de la música. Siguiendo esta misma idea, desde la cognición musical corporeizada, la relación temprana madre – bebé constituye un pilar fundamental en los procesos de enculturación relevando la interacción intersubjetiva temprana desde la experiencia (Martínez, 2014), cuya enacción, en términos de la perspectiva poscognitivista (Martínez y Pérez, 2021), demuestra que “la predisposición para la conducta musical es innata y cualquiera de nosotros puede acceder a ella” (Dissanayake, 2014).

En consecuencia, se puede considerar la aptitud musical como una condición humana, susceptible de ser desarrollada en cualquier sujeto, a partir de la estimulación temprana, desarrollando la inteligencia y la sensibilidad cuya base o fundamento se encuentra en una educación musical integral, mediada por la experiencia. En consecuencia, es de suma importancia, dentro del sistema escolar, el fomento de competencias y valores en el desarrollo del sujeto (Toro Egea, 2022).

Siguiendo la línea del supuesto “talento musical”, hay una idea detrás que subyace del modelo de conservatorio, cual es el prurito de descubrir un sujeto “especialmente dotado” a través de pruebas, exámenes o test específicos para seleccionar y posterior ingreso, si es que reúne los méritos necesarios y suficientes, a los estudios formales en música. Este afán ha perdurado en el tiempo, debido al influjo de este modelo eurocéntrico, que ha permeado una forma de entender la música desde una perspectiva artística decimonónica, exigente, competitiva y con un alto desarrollo técnico e interpretativo (Holguín, 2015). Este rasgo deseable, se vincula con una idea preconcebida de músico, que hace que la selección se justifique por sí misma, acción que coadyuva a la segregación cultural.

El principio de la naturaleza innata de la aptitud obstruye cualquier esfuerzo por generar igualdad de oportunidades (Gómez, 1997).

Por otra parte, los examinadores que aplicaron la prueba lo hicieron de manera estandarizada, no considerando que las experiencias previas podrían constituirse en una

variable significativa en el rendimiento de dicha prueba: “En la mayoría de los casos los docentes de la institución, responsables de la aplicación de las pruebas, desconocen tanto el desarrollo musical, como la concepción de los aprendices acerca de la práctica o del ejercicio musical...” (Holguín, 2015, p.12). En la misma línea, la idea de aplicar pruebas estandarizadas supone una formación específica musical con aprendizajes estandarizados y con criterios evaluativos estandarizados (Sebastián, et al., 2023).

Por lo tanto, el problema principal radica en que, independientemente del tipo o modalidad de prueba que se aplique, el examinador tiene el supuesto de que los postulantes se presentan en igualdad de condiciones y se aplica un instrumento de manera tipificada sin los considerandos antes mencionados.

Adicionalmente, en términos generales, las pruebas de acceso que miden aptitudes musicales se basan en destrezas previamente adquiridas (Torres y Rodríguez, 2010). Este punto es crucial a la hora de entender que la selección estandarizada de estudiantes frente a los estudios musicales profesionales plantea un sesgo, considerando la precaria o escasa formación musical en el sistema escolar público. En consecuencia, quienes queden seleccionados, serán, como por consabido, aquellos que tuvieron la oportunidad de desarrollar sus aptitudes y consecuentemente sus habilidades dentro de una educación de carácter más bien particular. De acuerdo con esto, la segregación educativa, como resultado del desarrollo de los mercados en este rubro, producto de la privatización, es un factor no menor a la hora de considerar cómo, paulatinamente, la población escolar se va homogeneizando en los establecimientos educativos privados, restringiendo cupos a las familias de menor ingreso y estatus social (Carrasco, 2013). El propio sistema educativo, tal como está estructurado, colabora con la idea de la segregación y que, por su influjo, se proyecta hacia el ámbito cultural y artístico, favoreciendo a un sector en desmedro de otro. Solo las escuelas artísticas pueden competir dada la formación especializada que imparten en el ámbito de la música (Rivas Chávez et al., 2020).

Como consecuencia de dicho problema, esta brecha producida entre lo público y lo privado afecta las oportunidades de los aspirantes a los estudios superiores y en este caso específico, a los estudios musicales, lo que tiende a verse reflejado en la dificultad frente al acceso a la plataforma universitaria, ante lo cual, una selección vía prueba específica no hace más que enfatizar esta fisura. En efecto, los colegios privados tienen una alta tasa de éxito en las postulaciones a las carreras universitarias, en cambio “la población de bajos recursos tiende a resultar excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, lo que les impide aprobar los exámenes de selección” (López Segrera, 2008, p. 275).

El sólo hecho de seleccionar plantea una desconexión con el funcionamiento anómalo del sistema escolar y su impacto en el ámbito social y cultural. El acceso desigual es una cuestión evidente. A este respecto, la universidad pública se debe a las demandas sociales y al estado que la sostiene, fomentando el acceso a sus aulas en igualdad de condiciones (Vargas, 2007).

Dos factores que no dependen del alumno, pero intervienen en su rendimiento y distorsionan frecuentemente los esfuerzos de selección son: (i) el ambiente sociocultural en el cual el alumno ha crecido y vive (capital cultural); y (ii) el proceso educativo en el que participó (calidad de la escuela) (Laya y Marisol, 2012, p. 10).

Ya la escuela debiera promover la movilidad social, en cambio, dentro de la estructura actual, opera más bien como un mecanismo de selectividad (Carrasco, 2013; Díaz y González, 2012), cuando debiera ser una institución que promueva la igualdad de oportunidades y el desarrollo humano en plenitud (Ángel-Alvarado, 2022).

Al respecto, Gómez (1997) señala que: “la evaluación y la selección conforman una importante función social de las instituciones educativas, en tanto ‘filtro’ selectivo en consonancia con una estratificación socio- ocupacional también altamente selectiva” y, en el párrafo siguiente, agrega que “la alta selectividad requerida del sistema educativo implica una progresiva restricción social del acceso a las oportunidades educativas de mayor nivel, las que están destinadas a los más capaces o inteligentes, en tanto futura élite” (p. 5).

Luego, en conformidad a los planteamientos de este estudio, se pretende comprobar que la aplicación de esta prueba de admisión ha dejado fuera una cantidad importante de postulantes que, potencialmente, podrían haber cursado los estudios musicales sin mayores inconvenientes. Por lo cual, la acción y efecto que implica una selección de candidatos contribuye a reproducir el modelo de segregación cultural que se ha venido desarrollando entre el sistema público y privado, partiendo del supuesto, de que la formación musical en el país es homogénea.

## **METODOLOGÍA - RECOGIDA DE DATOS**

Se decidió trabajar con la asignatura de Lectura Musical porque se considera como una asignatura troncal dentro del plan de estudios, la que desarrolla aspectos relativos a la lectura melódica y rítmica. Asimismo, desarrolla las habilidades de coordinación y disociación rítmica a través de la práctica de la percusión. Adicionalmente, desarrolla la capacidad audio-perceptiva para la transcripción musical a través del dictado y las capacidades creativas en función de los contenidos tratados.

Todos estos aspectos tratados en esta asignatura son desarrollados durante tres años, en tres niveles y están involucrados directamente con la estructura de la prueba de admisión.

Luego de esto, se intenta comprobar que el rendimiento académico de los estudiantes que entraron sin prueba de admisión especial, puede ser similar al de los estudiantes que fueron seleccionados mediante el instrumento de admisión especial y que, por lo tanto, no se justifica aplicar una prueba de ingreso especial, considerando que el rendimiento académico de los estudiantes durante el transcurso de la carrera en asignaturas troncales o básicas disciplinares, será similar al de los seleccionados.



Para fundamentar la investigación, se realiza una comparación de medias entre tres cohortes que ingresaron vía prueba especial, con tres cohortes que ingresaron sólo con la prueba de selección universitaria. Esta comparación se realiza sobre la base del rendimiento académico en una de las asignaturas troncales del programa académico de Teoría de la Música.

La asignatura escogida es Lectura Musical, comparada en tres niveles diferentes:

**Tabla 1**

*Año de Ingreso de ambos grupos*

Lectura Musical I, II y III	Con prueba de admisión especial	Sin prueba de admisión especial
	2002	2005
	2003	2006
	2004	2007

Fuente: Elaboración Propia

La comparación de medias se realizó en función de la media aritmética (promedio) obtenido por los estudiantes durante el año, denominada nota de presentación (a examen). Esta decisión se fundamenta en el hecho de que los estudiantes sometidos a gran estrés en el examen arrojan un resultado muy por debajo del obtenido durante el año, lo cual no refleja ni representa el proceso de aprendizaje. Por esta razón se considera de mayor valor para los efectos de este estudio, utilizar la nota de presentación a examen, como reflejo del trabajo realizado en el año. En otras palabras, se está relevando el proceso.

Según Perry (2007), el estrés es cualquier reto o condición que obliga a nuestros sistemas fisiológicos y neurofisiológicos de regulación a llevarlos fuera de una respuesta normal. En consecuencia, se produce un desequilibrio funcional que impide obtener un resultado óptimo, en conformidad a lo desarrollado durante su proceso de aprendizaje.

Además, señala que “las neuronas están diseñadas para cambiar en respuestas a patrones repetitivos de estimulación. Durante el desarrollo los patrones de actividad definen patrones sinápticos de conectividad y de esta manera de capacidad funcional” (op. cit.).

Los datos fueron obtenidos sobre una base proporcionada por la Secretaría de Estudios de la Facultad de Artes, en donde aparecen allí consignados todas las notas de presentación a examen de cada uno de los diferentes niveles de la asignatura de Lectura Musical, por cada uno de los años en cuestión, vale decir, aquellos promedios por niveles correspondientes a las tres últimas cohortes que ingresaron al programa académico con prueba especial y los promedios por cada nivel correspondientes a las tres primeras cohortes que ingresaron al programa académico sin prueba especial.

En el caso de los cursos paralelos, se configuraron en uno solo, considerando la suma de todos los promedios, de tal manera de no interferir en el análisis posterior de los datos.

## RESULTADOS - ORGANIZACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Los datos se distribuyen en dos columnas que representan la suma de las medias de todos los años correspondientes a un mismo nivel de Lectura Musical, contrastando así ambos grupos, los que ingresaron con prueba al programa académico y los que ingresaron sin prueba. Por lo tanto, las comparaciones de medias se hicieron por cada uno de los niveles, I, II y III.

El cálculo se realiza sobre la base de los promedios de cada uno de los estudiantes por cada nivel, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

**Tabla 2**  
***Comparación de medias en grupos con y sin prueba especial***

Lectura Musical I	Con Prueba Especial	Sin Prueba Especial	Lectura Musical II	Con Prueba Especial	Sin Prueba Especial	Lectura Musical III	Con Prueba Especial	Sin Prueba Especial
	2002	2005		2002	2005		2002	2005
	2003	2006		2003	2006		2003	2006
	2004	2007		2004	2007		2004	2007
	Comparación de medias			Comparación de medias			Comparación de medias	
	Con prueba	Sin prueba		Con prueba	Sin prueba		Con prueba	Sin prueba
	56 estudiantes	86 estudiantes		48 estudiantes	60 estudiantes		41 estudiantes	55 estudiantes

Fuente: Elaboración Propia.

Respecto de los estudiantes de primer año o primer nivel, se trabajó con un total de 142 muestras, es decir, 142 promedios correspondientes a la nota de presentación, divididos en 56 estudiantes que ingresaron con prueba especial y 86 estudiantes que ingresaron sin prueba especial. Respecto de los estudiantes de segundo año o segundo nivel, se trabajó con 108 muestras, es decir, 108 promedios correspondientes a la nota de presentación, divididos en 48 estudiantes que ingresaron con prueba especial y 60 estudiantes que ingresaron sin prueba especial. Respecto de los estudiantes de tercer año o tercer nivel, se trabajó con 96 muestras, es decir, 96 promedios correspondientes a la nota de presentación, divididos en 41 estudiantes que ingresaron con prueba especial y 55 estudiantes que ingresaron sin prueba especial. El total de muestras de ingreso con prueba especial es de 145 ( $n=145$ ) y el total de muestras de ingreso sin prueba especial es de 201 ( $n=201$ ).

La reducción en cuanto a la cantidad de estudiantes a medida que avanza el curso está determinada por la reprobación y deserción estudiantil habitual, lo cual no es objeto de este estudio.

Luego, se comparan las medias entre una población de estudiantes con prueba de ingreso especial y una sin prueba de ingreso especial, por niveles, es decir, nivel I con prueba y sin prueba; nivel II, con prueba y sin prueba y nivel III, con prueba y sin prueba. Ambos grupos corresponden a la asignatura de Lectura Musical.

## ANÁLISIS

La comparación de los resultados, en términos del promedio (media aritmética) por nivel entre ambos grupos se realiza mediante la **Prueba t** para dos muestras suponiendo varianzas iguales.

Luego, la varianza es una medida de dispersión que representa la variabilidad de una serie de datos respecto a su media. El análisis arrojó el siguiente resultado:

**Tabla 3**  
*Para Lectura Musical I.*

<b>Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales</b>		
	con prueba	sin prueba
Media	5,05178571	4,86046512
Varianza	1,08617857	1,13700684
Observaciones	56	86
Varianza agrupada	1,11703859	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	140	
Estadístico t	1,05420897	
P(T<=t) una cola	0,14680161	
Valor crítico de t (una cola)	1,65581051	
P(T<=t) dos colas	0,29360323	
Valor crítico de t (dos colas)	1,97705372	

Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla 4**  
*Para Lectura Musical II.*

<b>Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales</b>		
	con prueba	sin prueba
Media	5,1375	4,75833333
Varianza	0,99218085	0,7655226
Observaciones	48	60
Varianza agrupada	0,86602201	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	106	
Estadístico t	2,10402091	
P(T<=t) una cola	0,01887091	
Valor crítico de t (una cola)	2,36204256	
P(T<=t) dos colas	0,03774183	
Valor crítico de t (dos colas)	2,62300841	

Fuente: Elaboración Propia

**Tabla 5**  
*Para Lectura Musical III.*

<b>Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales</b>		
	con prueba	sin prueba
Media	4,91463415	4,93454545
Varianza	0,82578049	0,59489562
Observaciones	41	55
Varianza agrupada	0,6931445	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	94	
Estadístico t	-0,11591124	
P(T<=t) una cola	0,45398508	
Valor crítico de t (una cola)	2,36667436	
P(T<=t) dos colas	0,90797015	
Valor crítico de t (dos colas)	2,62914764	

Fuente: Elaboración Propia.

Luego, para comprobar la validez de los valores arrojados por la Prueba t, estos se someten a su vez, a los siguientes test:

1. Bondad de ajuste, para testear la normalidad de las observaciones
2. Test de Rachas, para testear la independencia de las observaciones
3. Test de Varianzas, para testear la igualdad de varianzas

Finalmente se aplica un test no paramétrico para cada comparación de medias, con el fin de determinar que éstas son iguales.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

### **Normalidad de los Datos**

Test de Kolmogórov-Smirnov (H0: los datos distribuyen normal v/s H1: los datos no distribuyen normal).

**Tabla 6**

*Comparación de medias en Lectura Musical I, con prueba*

#### **Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra**

		H2_CP
N		56
Parámetros normales	Media	5,0518
	Desviación estándar	1,04220
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,082
	Positivo	,051
	Negativo	-,082
Estadístico de prueba		,082
Sig. asintótica (bilateral)		,200

Fuente: Elaboración Propia.

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) no existe evidencia para rechazar H0 ya que sig = 0,2 es mayor que los alfa. Por lo tanto, los datos distribuyen normal.

**Tabla 7**

*Sin prueba*

#### **Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		H2_SP
N		86
Parámetros normales	Media	4,8605
	Desviación estándar	1,06631
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,114
	Positivo	,048
	Negativo	-,114
Estadístico de prueba		,114
Sig. asintótica (bilateral)		,008

Fuente: Elaboración propia.

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) se debe rechazar H0 ya que sig = 0,008 es menor que los alfa. Por lo tanto, los datos **no distribuyen normal**.

**Tabla 8**

*Comparación de medias en Lectura Musical II, con prueba.*

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra		
		H3_CP
N		48
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	5,1375
	Desviación estándar	,99608
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,083
	Positivo	,065
	Negativo	-,083
Estadístico de prueba		,083
Sig. asintótica (bilateral)		,200 <sup>c,d</sup>

Fuente: Elaboración Propia.

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) no existe evidencia para rechazar H0 ya que sig = 0,2 es mayor que los alfa. Por lo tanto, los datos **distribuyen normal**.

**Tabla 9**

*Sin prueba.*

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra		
		H3_SP
N		60
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,7583
	Desviación estándar	,87494
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,141
	Positivo	,075
	Negativo	-,141
Estadístico de prueba		,141
Sig. asintótica (bilateral)		,005 <sup>c</sup>

Fuente: Elaboración Propia.

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) se debe rechazar H0 ya que sig = 0,005 es menor que los alfa. Por lo tanto, los datos **no distribuyen normal**.

**Tabla 10**

*Comparación de medias en Lectura Musical III, con prueba.*

**Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra**

		H4_CP
N		41
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,9146
	Desviación estándar	,90872
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,145
	Positivo	,084
	Negativo	-,145
Estadístico de prueba		,145
Sig. asintótica (bilateral)		,030 <sup>c</sup>

Fuente: Elaboración propia.

Luego para 1% de significancia no existe evidencia para rechazar H0 ya que el sig = 0,03 es mayor que alfa, por lo que los **datos distribuyen normal** con 1 % de significancia. Por otro lado, para los niveles de significancia 5% y 10% se debe rechazar H0 ya que sig = 0,03 es menor al alfa, es decir que los datos **no distribuyen normal**.

**Tabla 11**

*Sin prueba.*

**Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra**

		H4_SP
N		55
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4,9345
	Desviación estándar	,77129
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,110
	Positivo	,110
	Negativo	-,082
Estadístico de prueba		,110
Sig. asintótica (bilateral)		,092 <sup>c</sup>

Fuente: Elaboración Propia.

Luego para 1% y 5% de significancia no existe evidencia para rechazar H0 ya que el sig = 0,092 es mayor que los alfa, por lo que los **datos distribuyen normal** con 1 % y 5% de significancia. Por otro lado, para el nivel de significancia 10% se debe rechazar H0 ya que sig = 0,092 es menor a alfa, es decir que los datos **no distribuyen normal**.

**Tabla 12**

*Independencia de Observaciones.*

**Prueba de Rachas**

	H2_CP	H2_SP	H3_CP	H3_SP	H4_CP	H4_SP
Valor de prueba <sup>a</sup>	5,10	4,90	5,15	4,70	4,90	4,90
Casos < Valor de prueba	26	39	24	26	19	27
Casos >= Valor de prueba	30	47	24	34	22	28
Casos totales	56	86	48	60	41	55
Número de rachas	26	48	26	31	18	24
Z	-,775	,957	,146	,141	-,919	-1,223
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>,439</b>	<b>,339</b>	<b>,884</b>	<b>,888</b>	<b>,358</b>	<b>,221</b>

a. Mediana

Fuente: Elaboración Propia.

Nota: Test de Rachas (H0: las observaciones son independientes v/S H1 las observaciones no lo son).

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) no existe evidencia para rechazar H0 ya que todos los sig. son mayores al alfa. **Por lo tanto, todos los grupos de datos son observaciones independientes.**

**Tabla 13**

*Comparación de medias en Lectura Musical I*

**Prueba de homogeneidad de varianzas**

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,005	1	140	<b>,945</b>

Fuente: Elaboración Propia.

Nota: Igualdad de Varianzas: Test de Homocedasticidad (H0: las varianzas son iguales v/s H1: las varianzas son distintas)

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) no existe evidencia para rechazar H0 ya que el sig = 0,945 es mayor que todos los alfa. Por lo tanto, las **varianzas son iguales u homogéneas.**

**Tabla 14**

*Comparación de medias en Lectura Musical II*

**Prueba de homogeneidad de varianzas**

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,823	1	106	<b>,180</b>

Fuente: Elaboración Propia.

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) no existe evidencia para rechazar H0 ya que el sig = 0,18 es mayor que todos los alfa. Por lo tanto, las **varianzas son iguales u homogéneas.**



**Tabla 15**

Comparación de medias en Lectura Musical III

**Prueba de homogeneidad de varianzas**

Estadísticos de Levene	GL1	GL2	Sig.
,0002	1	94	,968

Fuente: Elaboración Propia.

Luego para todo nivel de significancia adecuado (1%, 5% y 10%) no existe evidencia para rechazar  $H_0$  ya que el sig = 0,968 es mayor que todos los alfa. Por lo tanto, las varianzas son iguales u homogéneas.

Debido a que se testeó la normalidad de los datos y este se rechazó estrictamente en algunos casos, entonces debemos realizar un test no paramétrico para comparar las medias. En este caso se utilizará el método de Scheffé.

Para realizar la aplicación de este test no paramétrico debemos realizar un contraste ( $L_i$ ) entre las medias (en este caso se realizarán 3 debido a que son 3 grupos de datos y en cada uno hay con y sin prueba).

En los tres casos el contraste será el mismo: (el subíndice “i” representará la hoja del Excel de los datos). Luego de realizar el test podremos decidir si el contraste es igual o no a 0 lo que implicaría dos posibles conclusiones de las medias:

- i) Si  $L_i = 0$ , entonces  $0 = \mu_1 - \mu_2$  es decir que  $\mu_1 = \mu_2$  por lo tanto las medias **son iguales**
- ii) Si  $L_i \neq 0$ , entonces  $0 \neq \mu_1 - \mu_2$  es decir que  $\mu_1 \neq \mu_2$  por lo tanto las medias **son distintas**.

### APLICACIÓN DEL TEST NO PARAMÉTRICO PARA CADA COMPARACIÓN DE MEDIAS

Para concluir con respecto al contraste  $L$ , realizaremos una estimación de este parámetro en base a un intervalo de confianza y desde ahí interpretar su valor. El intervalo estará dado por:

$$IC(L)_{(1-\alpha)\%} = [\hat{L} - A \cdot S_{\hat{L}}, \hat{L} + A \cdot S_{\hat{L}}]$$

Con:

$\hat{L}$  la suma de los productos entre la media muestral y su coeficiente en el contraste:

$A = \sqrt{(k-1) \cdot F_{k-1; N-k}(1-\alpha)}$  siendo  $k$  la cantidad de grupos,  $F$  una probabilidad en el modelo Fisher y  $N$  el total de datos.

$$S_{\hat{L}}^2 = \frac{SS_w}{(N-k)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\beta_i^2}{n_i}$$

Siendo  $SS_w$  la suma de las diferencias cuadradas entre un dato y el promedio de su grupo (el cual será calculado en el Excel, en la hoja “SSw”, para efectos de este cálculo no se consideraron los datos nulos)

### **Comparación de medias en Lectura Musical I**

Construcción del intervalo de confianza para el contraste  $L_2$

Tenemos por Excel que el promedio con prueba es 5,0517 y su coeficiente del contraste es 1, por otro lado, el promedio sin prueba es 4,8604 y su coeficiente del contraste es -1.

Por lo tanto,

$$\hat{L} = 5,0517 * 1 + 4,8604 * (-1) = 0,1913$$

Luego,

$$A = \sqrt{(2 - 1) \cdot F_{2-1; 142-2}(1 - 0,05)} = \sqrt{1 \cdot F_{1,140}(0,95)} = \sqrt{3,9087} = 1,97704$$

$$S_L^2 = \frac{SS_w}{(N - k)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\beta_i^2}{n_i} = \frac{103,53409}{(142 - 2)} * \left( \frac{1^2}{56} + \frac{(-1)^2}{86} \right) = 0,7395 * 0,0294 = 0,0218$$

Finalmente, el intervalo de confianza está dado por:

$$IC(L)_{(1-0,05)\%} = [0,1913 - 1,97704 \cdot 0,1476, 0,1913 + 1,97704 \cdot 0,1476]$$

$$IC(L)_{(0,95)\%} = [-0,1005, 0,4831]$$

En conclusión, como el 0 pertenece al intervalo de confianza entonces podemos estimar con un 0,95 de confianza que  $L=0$  por lo que las medias son iguales.

### **Comparación de medias en Lectura Musical II**

Construcción del intervalo de confianza para el contraste  $L_3$

Tenemos por Excel que el promedio con prueba es 5,1375 y su coeficiente del contraste es 1, por otro lado, el promedio sin prueba es 4,7583 y su coeficiente del contraste es -1. Por lo tanto:

$$\hat{L} = 5,1375 * 1 + 4,7583 * (-1) = 0,3792$$

Luego,

$$A = \sqrt{(2 - 1) \cdot F_{2-1; 142-2}(1 - 0,05)} = \sqrt{1 \cdot F_{1,140}(0,95)} = \sqrt{3,9087} = 1,97704$$

$$S_L^2 = \frac{SS_w}{(N - k)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\beta_i^2}{n_i} = \frac{114,44006}{(142 - 2)} * \left( \frac{1^2}{48} + \frac{(-1)^2}{60} \right) = 0,8174 * 0,0375 = 0,8549$$

$$S_L = \sqrt{0,8549} = 0,9246$$

Finalmente, el intervalo de confianza está dado por:

$$IC(L)_{(1-0,05)\%} = [0,3792 - 1,97704 \cdot 0,9246, 0,3792 + 1,97704 \cdot 0,9246]$$

$$IC(L)_{(0,95)\%} = [-1,4487, 2,2071]$$

En conclusión, como el 0 pertenece al intervalo de confianza entonces podemos estimar con un 0,95 de confianza que  $L=0$  por lo que las medias son iguales.

### **Comparación de medias en Lectura Musical III**

Construcción del intervalo de confianza para el contraste  $L_4$

Tenemos por Excel que el promedio con prueba es 4,9146 y su coeficiente del contraste es 1, por otro lado, el promedio sin prueba es 4,9345 y su coeficiente del contraste es -1.

Por lo tanto,

$$\hat{L} = 4,9146 * 1 + 4,9345 * (-1) = -0,0199$$

Luego,

$$A = \sqrt{(2-1) \cdot F_{2-1; 142-2}(1-0,05)} = \sqrt{1 \cdot F_{1;140}(0,95)} = \sqrt{3,9087} = 1,97704$$

$$s_L^2 = \frac{SS_w}{(N-k)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\beta_i^2}{n_i} = \frac{65,1555}{(142-2)} * \left( \frac{1^2}{41} + \frac{(-1)^2}{55} \right) = 0,4653 * 0,0425 = 0,0198$$

Finalmente, el intervalo de confianza está dado por:

$$IC(L)_{(1-0,05)\%} = [-0,0199 - 1,97704 \cdot 0,1407, -0,0199 + 1,97704 \cdot 0,1407]$$

$$IC(L)_{(0,95)\%} = [-0,29806, 0,2582]$$

En conclusión, como el 0 pertenece al intervalo de confianza entonces podemos estimar con un 0,95 de confianza que  $L=0$  por lo que las medias son iguales.

### **CONCLUSIONES**

Luego de todo el análisis realizado, considerando la comparación de medias, pasando por el testeo de la normalidad de las observaciones, de la independencia de las observaciones y de la igualdad de las varianzas, así como también los resultados de la aplicación del test no paramétrico para determinar la igualdad de la comparación de cada una de las medias por cada uno de los diferentes niveles, se puede concluir que:

- Con un 95% de confianza los datos distribuyen en forma normal

- Con un 95% de confianza, todos los grupos de datos son observaciones independientes
- Con un 95% de confianza, las medias son iguales

En consecuencia, se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ), por lo que se concluye que no hay diferencia de medias en las muestras representativas de ambos grupos.

Finalmente, esto se traduce en que, con un 95% de confianza se concluye que el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron sin prueba de admisión especial, al cabo de tres años de permanencia en el programa, resultó equivalente al rendimiento académico de los que ingresaron vía prueba especial.

De esto se desprende que el ingreso vía prueba especial no fue determinante para un desempeño académico exitoso ulterior.

Adicionalmente, todos los aspectos señalados, es decir, discriminación auditiva, coordinación y disociación rítmica, memoria rítmica – musical y creatividad, fueron desarrollados al cabo de tres años en los estudiantes que entraron sin prueba especial, logrando un rendimiento equivalente frente a los estudiantes seleccionados.

Por lo tanto, no se justifica el ingreso de estudiantes con prueba especial al Programa Académico de Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música, dado que, por una parte, las destrezas antes mencionadas se pueden desarrollar durante la permanencia en dicho programa y por otra, no se hace copartícipe de la segregación estudiantil, lo cual no hace otra cosa que refrendar la brecha educativa.

Por otro lado, la idea de talento que subyace a la prueba de admisión para la selección pierde sustento en la medida en que se puede observar rendimientos equivalentes en los grupos comparados, toda vez que existe la oportunidad para desarrollar las destrezas musicales a través del aprendizaje mediado por la experiencia.

Por otra parte, partiendo de la base de que la adquisición de destrezas psicomotoras en relación con la coordinación y disociación rítmica, así como las destrezas audioperceptivas musicales se pueden desarrollar en el aula, sobre la base de un proceso de enculturación a través de la interacción temprana del bebé con sus padres, es posible reconocer en aquello una condición humana que señala una posibilidad para todas y todos quienes tengan interés en la música, ya sea desde la performance o desde la experiencia estética.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ángel-Alvarado, R., y León, R. T. (2022). Entender la educación musical como un derecho humano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 10(1), 57–61.

Asprilla, L. I. (2008). ¿Cuánto es Do más Re? Una visión alternativa de la inteligencia musical y las pedagogías para su desarrollo. *Nómadas (Col)*, (28), 226–228.

- Canavos, G. C. (1994). *Probabilidad y estadística. Aplicaciones y métodos*. McGraw Hill.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15(1), 4–10.
- Chiny Naranjo, J., Salas Pérez, K. V., y Vargas Dengo, M. C. (2012). *Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad*. Universidad Nacional Costa Rica.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas*, 4(2), 213–232.
- Díaz, Ó. E., y González, L. E. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 69–94.
- Dissanayake, E. (2014). Homo musicus: ¿Estamos biológicamente predispuestos para ser musicales? En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (1.<sup>a</sup> ed.) (pp. 195-216). Paidós.
- Gómez, V. M. (1997). Política de equidad social y transformación de la educación superior. *Nómadas (Col)*, (6).
- Hemsey de Gainza, V. (1969). *Relación del músico con la música. Cuadernos de Educación Musical* 3. Asociación de Educadores Musicales.
- Holguín Tovar, P. J. (2015). Exámenes de admisión para músicos. Una mirada a la ideología, las concepciones y expectativas sobre la formación profesional. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(1), 9–24. <https://doi.org/10.21932/epistemos.3.2936.1>
- Laya, S., y Marisol, Y. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267–291.
- Luque Turo, G. (2022). *Estudio exploratorio de las pruebas de ingreso a primer curso de las enseñanzas elementales de música de los conservatorios de la GVA* [Tesis de grado, Universitat Politècnica de València]. RiuNet. <http://hdl.handle.net/10251/186502>
- Martínez, I. C., y Pérez, D. I. (2021). La perspectiva de segunda persona y la música. *El Oído Pensante*, 9(2). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/10642>

- Martínez, M. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (1.<sup>a</sup> ed.) (pp. 71-110). Paidós.
- Mato Carrodegua, M. del C., y Robaina Palmés, F. (2011). La habilidad musical: evaluación e instrumentos de medida. *El Guiniguada*, (20), 141–150. <https://ojsspdcc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/415>
- Ministerio de Educación. (2018). *Plan de estudio 2018: Tabla construida en base a Decreto N.º 2960 de 2012*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46).
- Perry, B. D. (2007). *Stress, trauma and post-traumatic stress disorders in children*. The Child Trauma Academy.
- Rivas Chávez, N. L. A., Jaramillo Carrillo, P. G., y Mussó Mujica, L. C. (2020). Aprendizaje por competencias en el área de lenguaje musical para estudiantes de los colegios de artes en Ecuador. *Transformación*, 16(1), 176–190.
- Sebastián, Á. S. Á., Masabanda, R. F. L., Panchi, F. S. P., Masabanda, N. R. L., y Panchi, M. N. P. (2023). Interdisciplinariedad en la educación musical: explorando la formación escolar hasta el ingreso a carreras musicales. *GADE: Revista Científica*, 3(5), 27–41.
- Shifres, F., y Holguín, P. (2015). Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. En F. Shifres y P. Holguín, *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos: Teoría e investigación* (pp. 9–19). GITEV- Grupo de investigaciones en Técnica Vocal.
- Sloboda, J. A. (1985). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Machado.
- Toro Egea, O. M. (2022). La enseñanza de la música en España en el sistema educativo desde comienzos del siglo XX. *Historia de la Educación*, 41, 81–101. <https://doi.org/10.14201/hedu202285101>
- Torres, L. H., y Rodríguez, A. M. R. (2010). Aptitudes musicales: utilidad de su evaluación dentro del proceso de selección del alumnado de nuevo ingreso al conservatorio de música. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (40), 89–108.
- Universidad de Chile. (1976). *Reglamento de Sistema Regular de Ingreso a la Universidad* (Decreto Universitario N.º 14.574). Unidad de Coordinación e Información Jurídica. Recopilación de Leyes y Reglamentos. Tomo I.

- Universidad de Chile. (2004). *Consejo Universitario*. Décima Segunda Sesión Ordinaria, 5 de octubre. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/consejo-universitario/sesiones-del-consejo/2004/actas-y-documentos-de-las-sesiones-ordinarias/40086/decima-segunda-sesion-05-de-octubre-del-ano-2004>
- Universidad de Chile. (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. Universidad de Chile-Senado Universitario. <https://uchile.cl/dam/jcr:fbe271f8-b9c1-4d77-84e7-4ab19bee42a9/pol-equidad-v3.pdf>
- Universidad de Chile. (2021). *Modelo educativo* (3ª edición). Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/bjvk-zh43>
- Vargas, G. M. G. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11–27.