



## Aprendizaje-Servicio para la adquisición de competencias musicales en futuros maestros

**Delia Arroyo Resino**

Universidad Complutense de Madrid ✉ 

**Carolina Bonastre Vallés**

Universidad Complutense de Madrid ✉ 

**Laura Cuervo Calvo**

Universidad Complutense de Madrid ✉ 

**Desiree Garcia Gil**

Universidad Complutense de Madrid ✉ 

**Celia Camilli Trujillo**

Universidad Complutense de Madrid ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.100271>

Recibido: Enero 2025 • Evaluado: Junio 2025 • Aceptado: Julio 2025

**ES Resumen:** El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una estrategia de aprendizaje caracterizada porque los participantes dan un servicio a la comunidad al mismo tiempo que aprenden contenidos curriculares. El objetivo de este trabajo fue evaluar la efectividad del ApS en futuros docentes para mejorar sus competencias musicales, y analizar la experiencia vivida durante el servicio. Se llevó a cabo un diseño mixto de triangulación concurrente donde se integran técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas de manera simultánea. Se trata de una muestra intencional de 52 estudiantes del Doble Grado de Educación Infantil y Pedagogía de una universidad pública en España. La información fue recogida mediante un cuestionario de competencias relativas a Educación Musical y a través de una autoevaluación del ApS, además se analizaron registros reflexivos con preguntas relativas a los diferentes momentos de la experiencia. Los resultados muestran que la competencia musical de los estudiantes mejora significativamente tras pasar por la experiencia de ApS, tanto la autoevaluación como los registros reflexivos reafirmaron la eficacia del servicio con especial énfasis en el desarrollo personal, social y académico-profesional. Esta investigación muestra el impacto multidimensional del ApS en el ámbito universitario referido a la mejora del aprendizaje musical y en la competencia docente, la identidad profesional y el desarrollo personal de los estudiantes.

**Palabras clave:** aprendizaje servicio, educación musical, competencia docente, futuros maestros, diseño mixto de triangulación concurrente.

## ENG Service-Learning for the acquisition of musical skills in future teachers

**Abstract:** Service Learning (SL) is a learning strategy characterised by the fact that participants provide a service to the community and simultaneously learn curricular content. Based on this, the aim of this work was to evaluate the effectiveness of SL in future teachers during the experience, and the enhancement of musical competences. A concurrent mixed-method triangulation design was carried out, combining quantitative and qualitative analysis techniques simultaneously. This purposive sample included 52 students from the Double Degree in Early Childhood Education and Pedagogy at a public university in Spain. The information was collected by a questionnaire which measured competences related with Music Education of future Early Childhood Education teachers, and a self-assessment of the SL experience. Furthermore, the reflective records consisting of questions related to different moments of the experience. The results show that the students' musical competence improves significantly after going through the SL experience, both the self-assessment and the reflective records reaffirmed the effectiveness of the service with special emphasis on personal, social and academic-professional development. This research shows the multidimensional impact of SL in the university context regarding improved musical learning, but also enhanced teaching competence, professional identity and personal development of the students.

**Keywords:** service learning, music education, teaching competences, preservice teachers, concurrent triangulation mixed design.

**Sumario:** 1. Introducción. 1.1. ApS para desarrollar competencias didáctico-musicales en futuros maestros. 1.2. ApS para implementar contenidos musicales en los beneficiarios del colectivo infantil. 2. Método. 2.1. Diseño. 2.2. Muestra. 2.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos. 2.4. Descripción de la experiencia de ApS. 2.5. Técnica de análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. Notas. Agradecimiento. Referencias.

**Cómo citar:** Arroyo Resino, D.; Bonastre Vallés, C.; Cuervo Calvo, L.; García Gil, D. y Camilli Trujillo, C. (2026). Aprendizaje-Servicio para la adquisición de competencias musicales en futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 37(2), 257-268. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.100271>

## 1. Introducción

El modelo didáctico de Aprendizaje-Servicio (ApS) es un fenómeno global por su capacidad de aunar aspectos educativos, sociales y emocionales, etc., (Redondo y Fuentes, 2020) así como por aportar beneficios a todos los agentes participantes en la experiencia (Salam *et al.*, 2019). El compromiso social que se adquiere a través del mismo se basa en una experiencia cotidiana concreta, respondiendo a la necesidad creciente de implementar metodologías de aprendizaje holísticas, relacionadas con la realidad social actual (Do *et al.*, 2024). Su principal valor académico está, en que no se centra únicamente en la adquisición de conocimientos del plan de estudios, sino que fomenta el desarrollo de facultades críticas (Chiva-Bartoll y Gil, 2018; Putra *et al.*, 2024), fundamentales en la vida social, laboral y personal del individuo.

En este sentido, Deeley (2016) señala que algunos de los beneficios de este modelo son que los estudiantes desarrollan: (1) un mayor sentido de ciudadanía, (2) un incremento intelectual acelerado y un (3) notable desarrollo personal, ya que cada individuo que lo lleva a cabo tiene la oportunidad de profundizar tanto en sus propias creencias como en sus valores sociales y éticos. Se trata entonces de un trabajo académico que de forma práctica ofrece un servicio a la comunidad (Maddox y Trost, 2024), de reciprocidad y ayuda mutua (Salam *et al.*, 2019).

Centrándonos en el ámbito de la educación musical, la gran mayoría de los proyectos de ApS se insertan en la enseñanza superior, aunque existen experiencias de ApS en el resto de niveles educativos (Yorio y Ye, 2012). Así, Batlle Suñer *et al.* (2022) señalan que es en el ámbito de la Educación Infantil, donde debería comenzar a aplicarse, con ciertas restricciones debido a la edad de los sujetos, además, enfatizan la necesidad de aplicar dichos proyectos en contextos colaboradores y empáticos. Por su parte, Gómez Cano (2018) argumenta que el trabajo en las aulas para conseguir ciudadanos competentes debe comenzar en este ciclo, ya que el alumnado es capaz de transmitir y aplicar sus conocimientos a situaciones reales, siendo viable, la implementación de este tipo de estrategias de ApS.

Según Chiva-Bartoll *et al.* (2019), los resultados de las propuestas universitarias en relación con los receptores, evidencian la adquisición de aprendizajes musicales, las competencias personales y las sociales, de manera exitosa. Por todo ello, la metodología de ApS está en auge en los últimos años, encontrando propuestas centradas en Educación Musical desde diferentes perspectivas y localizaciones sociales y geográficas (Camus *et al.*, 2023; Choi, 2020).

### 1.1. ApS para desarrollar competencias didáctico-musicales en futuros maestros

La postura de la Unión Europea respecto a la importancia de la Educación Musical es contundente y ha venido marcando el camino hacia su integración en los currículos de las etapas obligatorias (López-García y Valle, 2016). En el contexto español, es el profesor especialista en Música quien se hace cargo de la asignatura, debiendo tener para ello, una formación específica. Sin embargo, la realidad legislativa actual en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior referente a la educación musical de futuros docentes no acomete una formación adecuada, a pesar de que reivindique docentes competentes musicalmente con independencia de su especialidad (Grey, 2022; Sempere-Comas y Gisbert-Cervera, 2023). Las propias percepciones del estudiantado sobre su competencia para planificar e implementar sesiones de educación musical reflejan que no se encuentran preparados (Bautista y Ho, 2022; Sirek y Sefton, 2024). Esta falta de confianza en sus capacidades musicales conduce, en ocasiones, a una escasa utilización de la música en las aulas de educación básica o a la demanda de formación musical posterior (Grey, 2022).

En este sentido, el modelo ApS emerge como elemento potenciador de los aprendizajes académicos (Gillanders *et al.*, 2018; Yorio y Ye, 2012) propiciando una mejora de la actitud del alumnado frente a su propio aprendizaje (Lin, 2021; Yoo, 2023) y ejerciendo de facilitador en la programación de actividades musicales en contextos reales (Eutsler *et al.*, 2023), que a veces incluso llegan a ser contextos internacionales (Chambers y Lavery, 2022; Kearney *et al.*, 2024).

El ApS contribuye a habilitar musicalmente al futuro docente (Mercado *et al.*, 2023) y a mejorar sus aprendizajes musicales y didácticos (Bonastre *et al.*, 2021; Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Gillanders *et al.*, 2018), lo que, a su vez, conduce al incremento de la confianza en la tarea docente (Koops, 2022), formando oyentes críticamente reflexivos (Georgii-Hemming *et al.*, 2020).

No obstante, algunas de las dificultades que tiene que afrontar este modelo ApS en educación musical, generalmente basado en prácticas musicales socioeducativas (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019), son las referidas al coste de tiempo, complejidad organizativa y cantidad de recursos necesarios para el despliegue de estrategias formativas efectivas fuera del aula (Chambers y Lavery, 2022).

## 1.2. ApS para implementar contenidos musicales en los beneficiarios del colectivo infantil

Para Moliner *et al.* (2022), el ApS en Educación Musical se fundamenta en su posibilidad de ofrecer, a todos los agentes, experiencias musicales desde una perspectiva socioeducativa. Estos especialistas consideran dicho modelo pedagógico apto para el desarrollo de contenidos y habilidades musicales de los estudiantes, a la vez que idóneo para la construcción, a través del arte sonoro, del pensamiento crítico y solidario. En esta línea, Parejo *et al.* (2020) llevaron a cabo un ApS durante cuatro cursos académicos (de 2016 a 2020) dirigido a la dinamización del tiempo del recreo mediante actividades musicales en 7 centros escolares de España. Los resultados pusieron de manifiesto que se mejoraron habilidades fundamentales relacionadas con el canto, la escucha, el movimiento o la coordinación, contribuyendo además a la supervivencia del folclore musical en concreto y cultural en general. Desde la perspectiva de quienes planifican el ApS, es necesario señalar que, como refieren Chiva-Bartoll *et al.* (2019) a través de una revisión sistemática de la literatura, es necesario pensar detenidamente los contenidos musicales que se quieren implementar tanto en los que realizan como en los que reciben el servicio, relacionando las competencias de esta área con el procedimiento del servicio. Así, los contenidos musicales dependerán tanto del tipo de servicio como del nivel educativo del colectivo sobre el que se quiere llevar a cabo. Por lo tanto, la mayoría de los expertos concuerdan en afirmar que este modelo pedagógico es útil para fomentar competencias musicales en el colectivo infantil debido a que a) los receptores infantiles lo reciben como algo ajeno a su contexto escolar, no siendo algo impuesto, b) desarrollan el sentido de juego que muchas veces adquieren las actividades musicales y c) la relación emocional que los niños y niñas establecen con aquellos que llevan a cabo el servicio (Moledo *et al.*, 2021; Yorio y Ye, 2012). Partiendo de estas ideas el objetivo general de este trabajo es evaluar la efectividad del ApS en futuros docentes para la mejora de sus competencias musicales, así como analizar la experiencia vivida en el servicio.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

Se trata de un diseño de triangulación concurrente (Creswell y Creswell, 2018) donde se combina el uso de técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas. Este tipo de diseño busca confirmar, correlacionar o corroborar los diferentes hallazgos mediante la integración de datos de diferente naturaleza. En nuestro caso, es un diseño cuasi-experimental con pretest-post-test sin grupo control (Gopalan *et al.*, 2020) en donde se utilizan diarios reflexivos. Se ha decidido utilizar dicha metodología ya que el ApS tiene un impacto multidimensional y de esta manera es posible combinar el estudio de fenómenos cuantificables con aquellos de tipo más subjetivos, aportando de esta manera una mayor validez a los resultados (Bonastre *et al.*, 2021; González-Rabanal y Acevedo, 2023; Hou, 2022)

### 2.2. Muestra

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad, estaba formada por un total de 50 estudiantes del Doble Grado de Educación Infantil y Pedagogía de una universidad pública española. Sin embargo, su tamaño varía en función del instrumento de recogida de información, debido a la morbilidad experimental.

Así, en el instrumento que mide Competencias relativas a la Educación Musical se emparejaron (pre-post) 42 estudiantes. De estos, el 92.9% eran mujeres, siendo todos de nacionalidad española, con un rango de edad comprendido entre los 18 y los 27 y una edad media de 19.56 (DT=1.484). Un 45.2% si trabajas y, además un 97.6% sí tenía experiencia en ApS. En cuanto al instrumento de Autoevaluación del Aprendizaje-Servicio la muestra total era de 43 sujetos, donde el 95.3% eran mujeres y el resto hombres, siendo la edad media de 19.85 años (DT=1.610) y con un rango de edad comprendido entre los 19 y 28 años. Respecto a los registros reflexivos se consiguió analizar un total de 50, donde el 96% era de mujeres y 4% de hombres con una edad media de 19.77 años (DT=1.388).

### 2.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de información utilizados fueron los siguientes:

1. Competencias relativas a la Educación Musical de los futuros maestros de Educación Infantil (Bonastre *et al.*, 2021) compuesto por un total de 37 ítems en una escala Likert desde 1=Totalmente en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo. Estos ítems se encuentran organizados en dos subescalas: a) Conocimientos adquiridos didáctico-musicales correspondientes a Educación Infantil (22 ítems,  $\alpha_{pre}=0.845$ ;  $\alpha_{post}=0.947$ ) b) Aplicaciones didácticas musicales para el alumnado de Educación Infantil (15 ítems,  $\alpha_{pre}=0.886$ ;  $\alpha_{post}=0.920$ ), obteniéndose una fiabilidad total en el pretest de 0.887 y en el posttest de 0.958.
2. Instrumento de autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario elaborado por López-de-Arana *et al.* (2020) conformado por un total de 41 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert de cinco puntos, desde 1=Nunca a 5=Siempre. Dichos reactivos se encuentran organizados en cuatro dimensiones: etapa previa a la experiencia (2 ítems), etapa de planificación de la experiencia (21 ítems), etapa de ejecución de la experiencia (5 ítems) y etapa de cierre y multiplicación (17 ítems). La fiabilidad total del cuestionario con la muestra utilizada fue de 0.972.

3. Registros reflexivos conformados por 14 preguntas relativas a los diferentes momentos de la experiencia (antes=4, durante=8, después=2) sobre: descripción del servicio, motivación, interacción social, inclusión, aprendizaje, conocimientos y valoración de la experiencia.

#### 2.4. Descripción de la experiencia de ApS

El proyecto ha partido de la necesidad de mejorar la inclusión social y la prevención de factores de riesgo psicosocial en el colectivo infantil de un colegio público madrileño de Educación Infantil y Primaria. Se ha enmarcado en la asignatura "Didáctica de la Música en Educación Infantil" del Doble Grado de Maestro en Ed. Infantil-Pedagogía.

Con el apoyo del equipo directivo, se informó al profesorado del claustro escolar y a las familias y se recogió la autorización para aplicar la propuesta de intervención. Antes de comenzar la experiencia, se realizó un taller formativo sobre la metodología ApS al estudiantado y al profesorado receptor del servicio. La metodología docente implementada en el aula universitaria fue de tipo experiencial y colaborativa. Los servicios se llevaron a cabo un día a la semana, a lo largo del segundo cuatrimestre del curso 2022-23, en pequeños grupos de unos cinco estudiantes universitarios con visitas de unos 50 minutos cada una. Los universitarios, acudieron puntualmente a las zonas adjudicadas en el patio escolar, donde propusieron y guiaron actividades musicales lúdicas, algunas de carácter intercultural e interdisciplinar. Para un mejor funcionamiento e interacción, atendieron al colectivo infantil dividiéndolo en pequeños grupos de unos 20 infantes cada uno. Las actividades variaron en cada asistencia al centro utilizando los conocimientos adquiridos en la universidad respecto a la aplicación de elementos musicales en el periodo madurativo de la etapa infantil correspondiente. Principalmente implementaron juegos con canciones y movimiento, interpretación de instrumentos Orff y objetos sonoros o actividades de discriminación sonora e improvisación de secuencias musicales relacionadas con la expresión emocional. Antes de acudir, el estudiantado había elaborado objetos sonoros para el apoyo de las actividades, como cintas con cascabeles para atarlas en las muñecas de los niños, recortes de cartulinas de colores, globos rellenos de distintos materiales sujetos con palitos de helado o pañuelos de colores.

#### 2.5. Técnica de análisis de datos

Las técnicas de recogida de información han sido mixtas para poder capturar tanto los resultados de aprendizaje como las experiencias vividas por los estudiantes en el ApS, de esta manera se permite una comprensión más rica del impacto (Camilli *et al.*, 2021; Hou, 2022). Se han recogido datos, antes, durante y al final de la experiencia.

Previo a la realización de los análisis cuantitativos y tal y como recomiendan Strunk y Mwavita (2024) se comprobó el supuesto de normalidad mediante los estadísticos Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Will y los gráficos Q-Q; la ausencia de normalidad en los datos llevó a la utilización de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar los resultados entre el pre y el post en el instrumento de Competencias relativas a la Educación Musical. Asimismo, se calculó el tamaño de las diferencias mediante el estadístico  $r$  (Kraft, 2020) interpretado como: valores menores de 0.1 efectos irrelevantes, entre 0.1 y 0.29 efectos pequeños, entre 0.3 y 0.5 efectos medios y superior a 0.5 son efectos grandes (Cohen, 1988). Se analizaron los datos mediante el programa SPSS 21.0 utilizando un nivel de confianza del 95%.

Para el análisis cualitativo de los registros, se identificaron similitudes entre ideas, conceptos y temas (Hatch, 2023). El conjunto de datos fue codificado en varias lecturas y fases (Bingham y Witkowsky, 2022). En la primera fase, los investigadores se familiarizaron con los datos leyendo y releendo cada reflexión y anotando ideas. En la segunda, los códigos iniciales se cotejaron con los extractos de textos. En la tercera y última, los códigos se agruparon en categorías que se refinaron a la luz de las preguntas y temas del registro reflexivo (descripción del servicio, motivación, interacción social, inclusión, aprendizaje, conocimientos y valoración de la experiencia).

Los extractos de textos de los registros reflexivos se identificaron utilizando las abreviaturas RR seguido de un número que corresponde a cada estudiante. El análisis de los registros reflexivos completó los datos recogidos en la autoevaluación del servicio. Todo el análisis cualitativo se realizó con la ayuda del software Atlas.ti 8.

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

#### Eficacia del ApS en competencias en educación musical (análisis cuantitativo)

Como se puede observar en la Tabla 1, los resultados ponen de manifiesto que el servicio ha funcionado y que se ha producido una clara mejora en las competencias musicales una vez que los estudiantes han pasado por el servicio, ya que se encontraron diferencias significativas en todos los ítems a favor del post, con tamaños del efecto entre medianos y grandes (Cohen, 1988).

Tabla 1. Diferencias antes y después del servicio

Variables	Pre (DT) <sub>1</sub>	Post (DT)	Z (p)	r
Procesos psicológicos básicos de la educación Infantil	3.00 (0.904)	4.00 (0.871)	-4.674 (0.000)	-0.721
Metodologías didáctico-musicales	3.00 (1.164)	4.00 (0.679)	-4.007 (0.000)	-0.618
Tipos de asociaciones didácticas	3.00 (0.905)	4.00 (0.815)	-4.494 (0.000)	-0.693
Recursos básicos para la interpretación vocal	3.00 (0.908)	4.00 (0.977)	-4.418 (0.000)	-0.682
Recursos rítmicos	3.50 (1.04)	5.00 (0.707)	-4.327 (0.000)	-0.668
Procedimientos básicos de audición activa	3.00 (0.909)	5.00 (1.079)	-4.135 (0.000)	-0.638
Posibilidades de la danza y el movimiento	4.00 (0.939)	5.00 (0.905)	-3.608 (0.000)	-0.557
Posibilidades expresivas del hecho sonoro para la comunicación de emociones básicas	4.00 (1.192)	5.00 (0.643)	-4.104 (0.000)	-0.633
Comunicación de sentimientos básicos a través de instrumentos y sonidos	4.00 (1.011)	5.00 (0.582)	-3.933 (0.000)	-0.607
Frases musicales de pregunta-respuesta	3.00 (0.871)	4.00 (1.096)	-4.336 (0.000)	-0.669
Paisajes sonoros con sonidos cotidianos para expresar sentimientos y emociones	3.00 (1.166)	4.00 (0.827)	-4.574 (0.000)	-0.706
Repertorio musical de diferentes culturas, países, etnias y grupos sociales	3.00 (0.846)	4.00 (1.071)	-4.446 (0.000)	-0.686
Rasgos musicales básicos de diferentes culturas, países, etnias y grupos sociales	3.00 (0.925)	4.00 (1.185)	-3.651 (0.000)	-0.563
Instrumentos musicales autóctonos de diferentes culturas, países, etnias y grupos sociales	2.50 (0.811)	4.00 (1.050)	-4.479 (0.000)	-0.691
Bailes de diferentes culturas, países, etnias y grupos sociales	3.00 (0.863)	4.00 (1.038)	-3.743 (0.000)	-0.578
Repertorio de piezas musicales universales adaptados al alumnado	3.00 (1.008)	4.00 (0.781)	-3.970 (0.000)	-0.613
Repertorio de compositores ilustres	3.00 (0.935)	4.00 (0.938)	-4.127 (0.000)	-0.637
Formación sobre las TIC y las TAC	3.00 (0.980)	4.50 (1.032)	-4.025 (0.000)	-0.621
Conocimientos históricos musicales de audiciones	3.00 (1.065)	4.00 (0.916)	-4.835 (0.000)	-0.746
Actividades para explorar e identificar paisajes sonoros	3.00 (0.752)	5.00 (0.707)	-4.472 (0.000)	-0.690
Puedes elaborar actividades para diferenciar distintos tipos de contextos sonoros	4.00 (0.808)	5.00 (0.735)	-4.185 (0.000)	-0.646
Puedes elaborar actividades para promover experiencias musicales fuera del aula	4.00 (0.881)	5.00 (0.562)	-3.983 (0.000)	-0.615
Puedes elaborar actividades para integrar la educación musical dentro de las tres áreas de conocimiento	4.00 (0.951)	5.00 (0.643)	-4.693 (0.000)	-0.724
Estás preparado para proponer actividades para conocer las posibilidades sonoras de la voz	4.00 (1.002)	4.50 (0.977)	-2.751 (0.006)	-0.424
Estás preparado para proponer actividades para discriminar y producir sonidos de instrumentos convencionales y no	4.00 (0.852)	4.50 (0.846)	-3.502 (0.000)	-0.540
Eres capaz de proponer actividades y utilizar el cuerpo diseñando gestos y coreografías acordes a la música	4.00 (0.784)	5.00 (0.549)	-3.421 (0.001)	-0.528
Eres capaz de diseñar cuentos para la explicitación de las cualidades del sonido	4.00 (0.952)	5.00 (0.857)	-3.936 (0.000)	-0.607
Eres capaz de musicalizar diferentes textos infantiles	4.00 (0.892)	5.00 (0.707)	-4.052 (0.000)	-0.625
Eres capaz de componer canciones infantiles básicas	3.00 (0.952)	5.00 (0.884)	-4.288 (0.000)	-0.662
Eres capaz de utilizar materiales didácticos para el trabajo de expresión, comprensión y comunicación musical	4.00 (0.653)	5.00 (0.508)	-4.081 (0.000)	-0.630
Eres capaz de utilizar materiales didáctico-musicales	4.00 (0.667)	5.00 (0.706)	-4.534 (0.000)	-0.700
Eres capaz de utilizar las TIC y las TAC como recurso docente en el aula	4.00 (0.919)	4.50 (0.797)	-3.428 (0.001)	-0.529
Dimensión: Conocimientos adquiridos didáctico-musicales	3.22 (0.460)	4.27 (0.586)	-5.417 (0.000)	-0.836
Dimensión: Aplicaciones didácticas musicales	3.73 (0.446)	4.53 (0.486)	-4.776 (0.000)	-0.737

Nota: En la tabla los valores pre y del post refieren a la mediana y la desviación típica se presenta entre paréntesis.

### Autoevaluación del ApS y registros reflexivos (integración datos cuantitativos y cualitativos)

Por otra parte, con relación a la autoevaluación del ApS (Anexo 1) más del 60% de los estudiantes considera que la experiencia vivida “Siempre” motiva a otros colectivos a participar en nuevos proyectos de ApS (P39<sup>1</sup>, 67.4%), establece objetivos relacionados con valores (P11, 65.1%), define los roles y funciones a realizar por los participantes (alumnado, socios comunitarios, profesorado (P13, 62.8%)), prevé los recursos materiales y personales para ejecutar el servicio (P19, 62.8%) e invita a celebra de forma colectiva con todos los agentes involucrados (P40, 62.8%). Asimismo, la comunidad está dispuesta a seguir colaborando en la experiencia de aprendizaje-servicio (P37, 65.1%) y todos los participantes colaboran en la planificación del servicio a realizar (P4, 60.5%).

Al respecto, en los registros reflexivos se hace alusión a que la experiencia vivida invita a que otros puedan disfrutar y enriquecerse de ella, pero también motiva a querer repetirla en otros cursos y asignaturas (RR-23<sup>2</sup>) porque: se logra un aprendizaje significativo y continuo tal y como manifiestan los estudiantes: “Muy bien, con muchas ganas de realizar más experiencias así ya que lo teórico se puede poner en práctica, haciendo el aprendizaje significativo” (RR-15), además, supone una simulación del futuro profesional “Ha sido una experiencia muy enriquecedora y una oportunidad para realizar un acercamiento a mi futura profesión de maestra” (RR-7), se adquiere experiencia, permite aplicar conocimientos previos, aumenta la motivación por estudiar en la universidad, favorece enfrentarse a situaciones reales, invita a conocer el funcionamiento del centro y exige poner en práctica lo aprendido. Los estudiantes hacen énfasis en la doble vertiente del ApS: prestar y dar servicio o dar y recibir, tal y como se manifiesta a continuación:

Me parece una actividad muy enriquecedora para las dos partes dado que por una parte potencias un crecimiento personal en todos los aspectos, fomentas la autoestima, el esfuerzo, el trabajo y la cooperación. Y, por otra parte, ofreces un recurso que permite que los niños y niñas se diviertan adquiriendo nuevos conocimientos simultáneamente (RR-3).

Entre los valores aparecen compañerismo, respeto, ayuda, colaboración y aprendizaje mutuo: “La cooperación que los niños tienen entre ellos, además de sus ganas de aprender hace que ponga todas las ganas para hacerlo y para escucharlos” (RR-27), “Considero que ha despertado en mí el sentimiento y deseo de ayudar, de cooperar, y de motivar a otros a que también contribuyan, pues trabajando juntos podemos lograr grandes cosas” (RR-5), o “Creo que ambas partes se enriquecen y se establecen lazos afectivos muy fuertes al ayudar y sentirte ayudado al mismo tiempo” (RR-50). Desarrollar una escucha y actitud activa, promover la participación y socialización, despertar las ganas de aprender y el interés y fortalecer los lazos de amistad, también se asociaron con estados emocionales positivos.

La celebración se manifiesta con los compañeros por el trabajo realizado: “qué bien lo hemos hecho” (RR-21); “trabajamos muy bien” (RR-2); “lo logramos” (RR-50); en agradecer por el buen trato y la acogida recibida por los docentes del centro, y en compartir la felicidad, alegría, gratificación y fortuna por haber vivido la experiencia- Insisten en que la pasión y vocación por la profesión se reafirma en y con el servicio:

Me he sentido afortunada y con una gran ilusión por el futuro que me espera (RR-37).

Me siento muy agradecida de que nos hayan ofrecido esta oportunidad y de que hayamos podido tener esta experiencia (RR-18).

Además, cada vez que se realiza algo práctico, la seguridad aumenta y por consiguiente las prácticas son más gratificantes y efectivas (RR-29).

Además, todas las maestras del centro te tratan muy bien y eso se agradece (RR-20).

De igual forma, alrededor del 50% de los estudiantes manifiesta que “Siempre” la evaluación del ApS tiene como objetivo la mejora de los procesos y resultados (P26, 58.1%), se realiza al inicio, durante y al final de la experiencia (P27, 53.5%) e incluye la autoevaluación (P31, 53.5%) y actividades de reflexión sobre los aprendizajes y el servicio (P24, 51.2%; P14, 55.8%). Asimismo, las preguntas que fueron valoradas con la máxima frecuencia por los estudiantes se asociaron con el mantenimiento de la confidencialidad de las personas destinatarias del servicio (P23, 55.8%), tener en cuenta las fortalezas, recursos y limitaciones del colectivo destinatario (P5, 51.2%), así como establecer objetivos curriculares claros (P9, 51.2%) y analizar si el APS ha fomentado la colaboración entre los participantes (P35, 55.8%).

De hecho, los estudiantes son conscientes sobre cómo la evaluación mejora la planificación y detección para la intervención de estudiantes con necesidades educativas especiales, la organización de las actividades (ej. de las más sencillas a las más complejas) en su carácter global y transversal, el reconocimiento de los diferentes ritmos de aprendizaje, la importancia del juego y su relación con las actividades musicales, la actualización permanente del conocimiento (ej. formación continua), y la vinculación entre el aprendizaje y los intereses del alumnado. De igual modo, el ApS induce a los estudiantes a valorar sus fortalezas y debilidades o aspectos de mejora. Por ejemplo, “aplicar estrategias para fomentar la participación, aprender a improvisar” (RR-25), aceptar que “no siempre sale todo como se esperaba” (RR-10), “permitirse fallar” (RR-30) y “aprender a equivocarse” (RR-24). La experiencia fomentó la colaboración entre estudiantes, profesores y colegio-universidad.

En sus registros, los estudiantes universitarios que dan el servicio reflexionan sobre los motivos por los cuales los resultados esperados no fueron los mismos en los diferentes grupos de niños o la importancia de la eficacia entre coordinación, planificación y relación niño-maestro del colegio con estudiantes universitarios o cómo el ApS “hace autoevaluarme” (RR-3) o “ponerse en el lugar del otro” (RR-16) o “el equilibrio entre

lo planificado y dejar fluir” (RR-48) o la organización de las aulas por rincones y el trabajo por proyectos o “cómo vencer los obstáculos y seguir adelante” (RR-12) para “salir así de la zona de confort” (RR-42).

El ApS fomenta el aprendizaje de todos los agentes participantes. Los maestros del centro descubren nuevos juegos y canciones. Por su parte, los estudiantes aprenden del feedback recibido por la profesora de la asignatura, maestros y compañeros, o del conocimiento del centro y su funcionamiento, o cómo los niños cumplen las normas e indicaciones o, a aplicar una práctica en una situación real y a reivindicar la música en infantil. En cuanto al alumnado se enriquecen, al socializar con personas desconocidas, a aprender contenidos curriculares, a asumir roles, conocer nuevas canciones, coordinar el ritmo y el movimiento, y a seguir indicaciones. Algunas reflexiones así lo demuestran:

Poder aprender de las maestras que estaban allí (RR-24).

El motivo principal fue el buen feedback recibido, tanto de la profesora por experiencia de otros años como de los compañeros que iban yendo al colegio y nos iban contando (RR-9).

Aunque la experiencia ha sido muy breve, me he sentido cómoda y acogida por el personal del colegio. Además, tras finalizar las actividades hemos podido ver cómo era el centro y cuál era su dinámica (RR-21).

Muy bien, siempre estás más tranquilo sabiendo que tienes a un compañero de la universidad al lado por si necesitas consultarle o simplemente hablarle sobre algún aspecto que surja en el aula (RR-19).

En contraste, aunque el ApS sigue evaluándose como positivo, el porcentaje decae por debajo del 40%, cuando se pregunta a los estudiantes si “Siempre” conocen las características del colectivo destinatario (P6, 34.9%) y si han recibido formación sobre lo que es ApS (P2, 37.2%). Lo mismo ocurre con preguntas relativas a si el profesorado autoevalúa su propia práctica en las distintas fases de la experiencia (P30, 32.6%) o, si pide información a la comunidad sobre la evolución del servicio en diferentes momentos (P29, 32.6%) o, si se prevé el presupuesto y las fuentes de financiación con la disponibilidad financiera del proyecto (P21, 25.6%).

En este sentido, los registros reflexivos de los estudiantes explican que, aunque tenían conocimiento de las características del grupo de niños que recibirían el servicio, no siempre lograron identificar en los niños necesidades educativas especiales o por qué algunos presentaban conductas disruptivas. También comentan que la profesora de la asignatura destinó las primeras sesiones a explicar lo que es el ApS y a diferenciarlo de otros servicios como el voluntariado, pero realmente comprendieron lo que significaba la experiencia cuando la experimentaron.

Por consiguiente, en términos generales, un 37,7% de las preguntas no se evaluaron con “Nunca” o “Casi nunca” en contraste con un 2.2% que no se evaluó con “Siempre”, dato que nuevamente confirma la evaluación positiva del servicio en su conjunto. Tan es así que la pregunta 41 “Se realizan actividades de difusión” que obtuvo el mayor porcentaje de respuestas con “Nunca” solo alcanzó el 11.6%, seguida de la pregunta 28 “El profesorado ofrece retroalimentación al alumnado sobre su evolución” con un 9.3%. El resto de las evaluaciones con esta valoración obtuvieron porcentajes por debajo del 7%.

Por último, un 79% “Siempre” y “Casi siempre” afirman que la profesora de la asignatura ha preguntado sobre experiencias anteriores en ApS (P1) antes de comenzar el servicio, mientras que durante el servicio un 90.7% consideran que se realizan con mucha frecuencia actividades de reflexión sobre los aprendizajes y el servicio en sí mismo (P24), y, en la etapa de cierre, la experiencia un 90.7% indican que se ha fomentado la colaboración de estudiantes, socios comunitarios y profesorado (P35), a la vez que motiva a otros a participar (P39).

La figura 1 resume los principales hallazgos de la autoevaluación y los registros reflexivos.

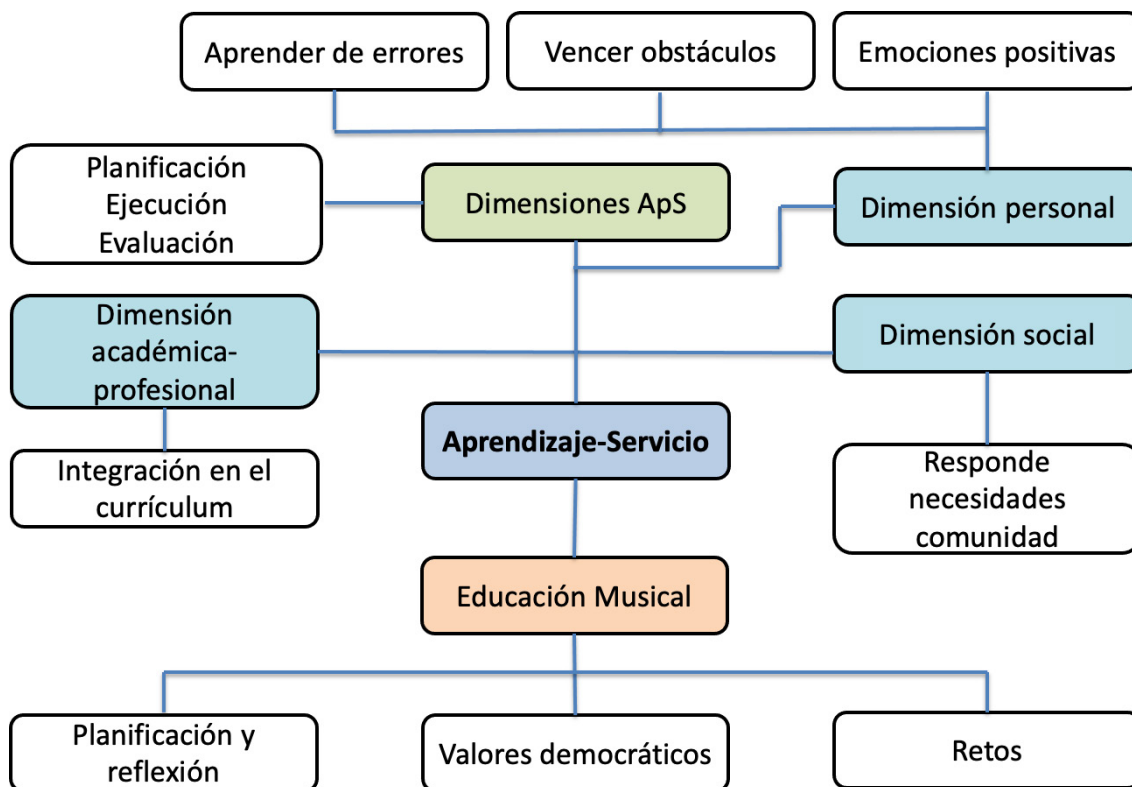
#### 4. Discusión

Los hallazgos sobre los beneficios del ApS coinciden con otras investigaciones previas en las que se ha integrado dicha experiencia en el currículo en diversas asignaturas (Redondo y Fuentes, 2024; Yorio y Ye, 2012) así como en la asignatura de educación musical, en la que también se han encontrado mejoras en la adquisición de conocimientos didáctico-musicales (Bonastre *et al.*, 2021; Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Eutsler *et al.*, 2023).

Los estudiantes han realizado reflexiones sobre cómo, partiendo de conocimientos previos, han llegado de una manera experiencial a nuevos aprendizajes significativos, que han sido aplicados en un entorno real de aprendizaje y con ello, han sido capaces de elaborar productos musicales finales de calidad, que a la vez han sido apropiados para los beneficiarios. En la dimensión personal, el ApS propicia un crecimiento intrínseco del alumnado, en la dimensión socioemocional se fortalecen las habilidades interpersonales y en la dimensión académico-profesional, el ApS se traduce en una actitud más positiva hacia el aprendizaje y en la adquisición de competencias profesionales relevantes, en línea con Rondo y Fuentes (2020).

En relación con la consecución de estos logros, los resultados indican que dicho ecosistema de aprendizaje experiencial aplicado, tan distinto al aprendizaje teórico tradicional, se ha visto impulsado por un incremento de la motivación del alumnado, lo que, a su vez, ha repercutido en la mejor adquisición de los saberes y competencias curriculares. Teniendo esto en cuenta, se puede afirmar que esta experiencia ApS ha contribuido a mejorar la problemática que exponen algunos autores en torno a la insuficiente preparación de los futuros maestros en Educación Musical y la falta de confianza en sí mismos ante el reto de la profesión (Bautista y Ho, 2022; Grey, 2022; Sirek y Sefton, 2024). En este sentido, y en línea con los resultados

Figura 1. Principales resultados de la autoevaluación y registros reflexivos



obtenidos en este estudio, Bautista y Ho (2022) señalan que tanto el profesor generalista como especialista necesita todavía integrar estrategias pedagógicas a sus estrategias de aula, lo que le generará confianza para el diseño e implementación de actividades de su propia planificación escolar.

Así, los resultados aportados llaman la atención sobre el floreciente desarrollo de la identidad profesional de los alumnos de Educación Superior, si bien, para que este hecho llegue a materializarse completamente, es necesario no solo tiempo sino su aprovechamiento (Sempere-Comas y Gisbert-Cervera, 2023).

Estudios anteriores también manifiestan la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas tanto coloquiales como fundamentadas para facilitar el respeto hacia puntos de vista diferentes y contribuir a la adquisición de conocimientos y ayudar a resolución de problemas (Wagenaar, 2021). En los resultados del estudio que aquí se presentan, se pone de manifiesto la buena predisposición de los estudiantes hacia una comunicación y colaboración proactiva entre ellos, así como con la profesora de la asignatura, quien les ha ido dando retroalimentación de las tareas realizadas y ha originado debates al respecto. Con ello, han tomado conciencia de sus respuestas y han buscado nuevas soluciones desarrollando saberes curriculares y destrezas comunicativas.

Los resultados también indican que, con esta metodología, los aprendizajes que se realizan son holísticos e influyen en el desarrollo personal de los estudiantes, quienes consideran haber adquirido valores tan importantes para su futuro desempeño profesional como el compañerismo, la flexibilidad para tener en cuenta las opiniones de los otros o una actitud positiva (Choi, 2020). Dicha capacidad para el diálogo contribuye a fortalecer la ciudadanía activa (Zayas Latorre *et al.*, 2019). Los estudiantes consideran que el hecho de ir registrando sus reflexiones a lo largo de la experiencia ha favorecido la capacidad de expresarse críticamente detectando sus fortalezas y debilidades. En este sentido, las actividades de evaluación han pasado a ser un elemento importante de aprendizaje curricular y de crecimiento personal.

A su vez, estos resultados nos hacen reflexionar sobre la importancia de que cuando estos futuros educadores y educadoras pasen a la acción profesional, sean capaces de transferir este tipo de metodología de aprendizaje a sus aulas. Desde esta perspectiva, ha sido importante contrastar sus percepciones de que el esfuerzo que ha requerido el diseño, organización y puesta en marcha de este tipo de experiencias en colaboración con otras instituciones, se ha visto compensado con la mejora de los resultados de aprendizaje y con su impacto positivo y motivador en la clase. Además, ha habido un efecto positivo de reciprocidad entre los agentes participantes, factor clave en el trabajo colaborativo (Salam *et al.*, 2019).

## 5. Conclusiones

El objetivo general de este trabajo se fundamentó en una doble perspectiva. En primer lugar, se pretendió evaluar la efectividad del ApS en futuros docentes para la mejora de sus competencias musicales.

La mejora de la adquisición de competencias específicas y transversales, ha sido uno de los mejores resultados en el estudio. De hecho, se han encontrado diferencias significativas en los aspectos relacionados con la aplicación de estrategias didácticas para mejorar la participación, la capacidad de adaptación al

escenario de aprendizaje y la importancia del juego, entre otras, viéndose las mismas mejoradas tras la aplicación del servicio. Con todo, es necesario señalar que dicho incremento de aplicación profesional debe estar ligado con un profundo conocimiento de la materia a enseñar y se relaciona con el florecimiento de la percepción de la identidad profesional.

En correspondencia con la segunda perspectiva del objetivo fundamental del estudio presentado, analizar la experiencia vivida en el servicio, puede señalarse que a pesar de la dificultad de poner en práctica y analizar este tipo de experiencias, ésta ha resultado beneficiosa y útil para todos los agentes implicados, estudiantado, docentes e investigadores. Las reflexiones del estudiantado ponen el foco en cómo el servicio ha desarrollado de manera positiva la dimensión personal, social, emocional y académico-profesional. En este sentido, además de reforzar las competencias docentes y musicales, el estudio e implementación didáctica en contextos específicos ha servido para tomar conciencia de la multiplicidad de factores que intervienen en estrategias de enseñanza-aprendizaje y que, dentro del aula, como supuestos teóricos, no podrían abordarse, planificarse o ser conscientes de ellos.

Por último, destacar como limitaciones que debe tenerse en cuenta que está investigación cuenta con una muestra reducida y no seleccionada de manera aleatoria, lo que dificulta la capacidad de generalización de los hallazgos. Esto se debe, en parte, al hecho de que la aplicación de un modelo de ApS conlleva una asistencia prolongada al centro donde se lleva a cabo, lo cual es ya una limitación en sí misma: además, una variabilidad constante de las personas que realizan el servicio no es siempre beneficioso para aquellos que lo reciben. Es por todo esto que la planificación de este modelo pedagógico en cuanto a las personas que intervienen es ya, a priori, un complejo aspecto organizativo.

Otra de las problemáticas añadidas en este tipo de proyectos recae en la dificultad de recogida de datos de los beneficiarios. Al ser menores la normativa y las leyes tanto de protección de datos como del "cuidado" de estos mismos sujetos son estrictas en cuanto a la accesibilidad a ciertos datos de este colectivo si bien, no tanto, a la intervención con ellos.

A modo de conclusión, los resultados obtenidos en consonancia con la literatura científica ya existente ponen de manifiesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe llevarse a cabo teniendo en cuenta todos los sectores sociales, para atender realmente a la realidad contextual. Además, el beneficio procurado de la experiencia de ApS no solo redundará en el colectivo en el que se aplica sino muy especialmente en el futuro profesorado, a nivel competencial, académico y social.

## Notas

1. Refiere al número de la pregunta del cuestionario de autoevaluación.
2. Refiere al registro de reflexión seguido de un número que corresponde a un estudiante.

## Agradecimiento

La publicación de este artículo ha sido posible gracias a la convocatoria de Proyectos de Aprendizaje Servicio de la Universidad Complutense de Madrid (2021-22), con la que se ha implementado el proyecto "ApS para favorecer la inclusión mediante juegos musicales en el patio escolar".

## Referencias

- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05>
- Battle Suñer, S., Palomo, G. y Rey Romero, A. (2022). Practicar Aprendizaje Servicio en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, (530), 36-45
- Bautista, A. y Ho, Y. (2022). Música y movimiento en escuelas infantiles de Hong Kong: formación docente, utilidad, confianza y preparación auto-percibida. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM*, 19, 3-13. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.73976>
- Bingham, A.J. y Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. En Ch. Vanover, P. Mihás y J. Saldana (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: after the interview* (pp. 133-146). SAGE.
- Camilli, C., Cuervo, L., García-Gil, D., y Bonastre, C. (2021). Mixed Methods Research in Service-Learning: An Integrative Systematic Review. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 56, 2361-2386. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01218-3>
- Camus, R.M., Ngai, G., Kwan, K.P., Lau, K.H. y Chan, S.P. (2023). Teaching reflection in service-learning: disciplinary differences in conception and practice. *Reflective practice*, 24(6), 766-783. <https://doi.org/10.1080/014623943.2023.2264204>
- Chambers, D. y Lavery, S. (2022). International service learning: benefits, challenges and experiences of pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 498-514. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2050355>
- Chiva-Bartoll, O. y Gil, J. (Eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: modelos de intervención e investigación*. Octaedro.

- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM*, 16, 57-74. <https://dx.doi.org/10.5209/re0ciem.62409>
- Choi, M-Y. (2020). The operation and strategy of service-learning in connection with music education for pre-service elementary teachers. *The Journal of Future Music Education*, 5(2), 117-137. <https://doi.org/10.36223/jnafme.2020.5.2.006>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.) SAGE.
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Do, T., Hufnagle A.S., Maruyama, G., Lopez-Hurtado, I., Song, W. y Furco, A. (2024). Community engagement, service learning, and underrepresented college student success: An examination of multiple cohorts. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 1-26. <https://doi.org/10.1111/asap.12408>
- Eutsler, L., Naik, M., Peecksen, S. y Branton, R. (2023). Impact of inquiry portfolios within a service-learning literacy field experience on preservice teachers' knowledge growth and GPA. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104032. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104032>
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K. y Moberg, N. (2020). Reflection in Higher Music Education: What, Why, Wherefore? *Music Education Research*, 22, 245-256. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1766006>
- Gillanders, C., Cores, A. y Tojeiro, L. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 16-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.12329>
- Gopalan, M., Rosinger, K. y Ahn, J.B. (2020). Use of Quasi-Experimental Research Designs in Education Research: Growth, Promise, and Challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218-243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>
- Gómez Cano, C. (2018). El Aprendizaje-Servicio en Educación Infantil. En H. del Castillo y P. Gómez (Eds.), *Educación y Compromiso Social: Aprendizaje Servicio y otras Metodologías* (pp. 121-127). Editorial Universidad de Alcalá.
- González-Rabanal, M. y Acevedo Blanco, A. (2023). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la UNED y su evaluación con un método mixto. *Prisma Social: revista de investigación social* (41), 67-94.
- Grey, A.N. (2022). Conducting and Rehearsal Skills in Preservice Music Education: A Review of the Literature. *Journal of Music Teacher Education*, 32(1), 82-94. <https://doi.org/10.1177/10570837221091223>
- Hatch, J.A. (2023). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Suny Press.
- Hou, S.I. (2022). A Mixed-Methods Evaluation of Teaching Evaluation: Innovative Course-Based Service-Learning Model on Program Evaluation Competencies. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 22(1), 95-112. <https://doi.org/10.14434/josotl.v22i1.31705>
- Kearney, S.P., Maakrun, J., Thai, T. y Athota, V.S. (2024). A Cross-Sectional, Decade-Long Examination of the Impacts of International Service Learning in Teacher Education *Journal of Experiential Education*, 47(3), 380-399. <https://doi.org/10.1177/10538259231193730>
- Koops, A. (2022). Faith, Scholarship, and Service-Learning in Music Education: A Creative Approach. *Christian Higher Education*, 21(1-2), 58-81. <https://doi.org/10.1080/15363759.2021.2004472>
- Kraft, M.A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241-253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Lin, T-H. (2021). Revelations of service-learning project: Multiple perspectives of college students' reflection. *PLoS ONE*, 16(9), e0257754. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257754>
- López-de-Arana, E., Aramburuzabala Higuera, P. y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- López-García, N. y Valle, M. del (2016). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM*, 14, 171-186. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.52409>
- Maddox, P.L. y Trost J.L. (2024). Whom Benefits? Building a Critical Service-Learning Model. *Teaching Sociology*, 53(1), 31-45. <https://doi.org/10.1177/0092055X241262787>
- Mercado, E.M., Bailey, E.N. y Davies, K.H. (2023). Secondary choral students' and preservice music educators' perceptions of a service-learning experience in the United States: An action research study. *British Journal of Music Education*, 40(3), 325-337. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000256>
- Moledo, M.D.L., Sáez-Gambín, D., Otero, M.J.F. y Portela, C.V. (2021). Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, With Whom, and Why *Frontiers in Education*, 5, 605099. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- Moliner, L., Cabedo, A. y Gómez, E. (2022). Aprendizaje Servicio y Educación Musical: nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y Praxis latinoamericana*, (96), 1-12. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790347>
- Parejo, J.L., Cortón-Heras, M.O. y Giraldez-Hayes, A. (2020). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM*, 18, 167-180. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69734>

- Putra, A. F., Annas, N. y Reni, R. (2024). Service Learning in Higher Education: Impact Evaluation and Best Practices. *Journal Ligundi of Community Service*, 1(2), 82-93. <https://doi.org/10.55849/ligundi.v1i2.690>
- Redondo, P. y Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H.A. et al. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 20, 573-593 <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sempere-Comas, N. y Gisbert-Cervera, M. (2023). Music in the European Higher Education Area. Inequalities with respect to the university system and the urgency of a solution. *LEEME*, 51, 82-97. <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.24699>
- Sirek, D. y Sefton, T.G. (2024). Becoming the music teacher: Stories of generalist teaching and teacher education in music. *International Journal of Music Education*, 42(2), 230-242. <https://doi.org/10.1177/02557614231163266>
- Strunk, K.K. y Mwavita, M. (2024). *Design and Analysis in Quantitative Educational Research*. Routledge.
- Wagenaar, R. (2021). Evidencing competence in a challenging world. European higher education initiatives to define, measure and compare learning. *International Journal of Chinese Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/22125868211006928>
- Yoo, J-Y. (2023). A Meta-Analysis for Effects of Service-Learning for Pre-Service Teachers: Focus on Student Performance. *Journal of Youth Counseling Association*, 4(2), 7-22. <https://doi.org/10.51613/JKYCA.2023.4.2.7>
- Yorio, P. y Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Zayas Latorre, B., Gozávez Pérez, V. y Gracia Calandín, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje-Servicio: una apuesta por su institucionalización en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

## Anexo 1. Cuestionario de Autoevaluación del Aprendizaje Servicio

Nº	Preguntas del cuestionario autoevaluación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
P1	El profesorado explora las experiencias previas del alumnado en aprendizaje-servicio y/o voluntariado	4.7	16.3	30.2	48.8	
P2	El alumnado recibe formación sobre lo que es aprendizaje-servicio	2.3	9.3	14	37.2	37.2
P3	La experiencia de aprendizaje-servicio que se va a desarrollar parte de una necesidad identificada por los socios comunitarios	9.3	4.7	37.2	48.8	
P4	Todos los participantes colaboran en la planificación del servicio a realizar (alumnado, socios comunitarios, profesorado)	2.3	7	30.2	60.5	
P5	En la definición del servicio se tienen en cuenta las fortalezas, recursos y limitaciones del colectivo destinatario	2.3	7	9.3	25.6	51.2
P6	El alumnado conoce las características del colectivo destinatario del servicio (edad, género, nivel educativo, ocupación, cultura, nivel socio-económico, etc.)	2.3	14	11.6	30.2	34.9
P7	La experiencia de aprendizaje-servicio está integrada en el plan educativo de la entidad promotora	2.3	9.3	39.5	48.8	
P8	Los objetivos de la experiencia de aprendizaje-servicio se acuerdan entre los participantes (alumnado, socios comunitarios, profesorado)	4.7	7	4.7	37.2	46.5
P9	Se establecen objetivos curriculares claro	2.3	14	2.3	30.2	51.2
P10	Se establecen objetivos relacionados con la justicia social y el desarrollo sostenible tales como: equidad, inclusión, derechos humanos y sostenibilidad ambiental	11.6	14	30.2	44.2	
P11	Se establecen objetivos relacionados con valores tales como: participación, cooperación, solidaridad y respeto	2.3	9.3	23.3	65.1	
P12	Se establecen objetivos relacionados con la calidad del servicio, que ha de dar respuesta a la necesidad comunitaria	4.7	11.6	39.5	44.2	
P13	Se definen los roles y funciones a realizar por los participantes (alumnado, socios comunitarios, profesorado)	4.7	9.3	20.9	62.8	
P14	A lo largo de la experiencia de aprendizaje-servicio se realizan actividades de reflexión sobre los aprendizajes y la calidad del servicio	2.3	7	11.6	23.3	55.8
P15	El profesorado es quien toma las decisiones sobre la planificación del servicio	2.3	4.7	4.7	39.5	
P16	Está planificado qué, cuándo y cómo se evalúa, y quién participa en la evaluación	2.3	9.3	14	23.2	48.8
P17	Se elabora un cronograma de actividades	2.3	4.7	14	30.2	46.5
P18	La temporalización de la experiencia es flexible (se adecua a las necesidades de los socios comunitarios y del alumnado)	2.3	9.3	11.6	32.6	41.9
P19	Se prevén los recursos materiales y personales para ejecutar el servicio	9.3	11.6	16.3	62.8	
P20	Se prevén posibles colaboraciones entre instituciones	2.3	4.7	18.6	30.2	41.9
P21	Se prevé el presupuesto y las fuentes de financiación	7	9.3	32.6	25.6	25.6
P22	Durante la implementación del servicio se toman decisiones conjuntas	2.3	4.7	7	44.2	41.9
P23	Durante la realización del servicio se mantiene el principio ético de confidencialidad en relación a las personas destinatarias del servicio	2.3	9.3	30.2	55.8	
P24	Se realizan actividades de reflexión sobre los aprendizajes y el servicio	4.7	4.7	39.5	51.2	
P25	El profesorado promueve la reflexión sobre los roles y las responsabilidades acordadas	4.7	2.3	7	39.5	46.5
P26	La evaluación de la experiencia tiene como objetivo la mejora de los procesos y resultados	2.3		14	25.6	58.1
P27	La evaluación se realiza al inicio, durante y al final de la experiencia	4.7	4.7	16.3	20.9	53.5
P28	El profesorado ofrece retroalimentación al alumnado sobre su evolución	9.3	11.6	14	30.2	30.2
P29	El profesorado pide información a la comunidad sobre la evolución del servicio en diferentes momentos	2.3	11.6	23.3	30.2	32.6
P30	El profesorado autoevalúa su propia práctica en las distintas fases de la experiencia de aprendizaje-servicio	7	9.3	16.3	32.6	32.6
P31	El alumnado se autoevalúa con relación a procesos y resultados	2.3	4.7	4.7	30.2	53.5
P32	La evaluación de la experiencia de aprendizaje-servicio recoge las voces de todas las personas participantes (incluido el colectivo destinatario)	7	9.3	16.3	25.6	41.9
P33	Se analizan los aprendizajes adquiridos	2.3	9.3	11.6	30.2	46.5
P34	Se analiza si la experiencia de aprendizaje-servicio contribuye a cuestionar prejuicios y estereotipos	2.3	4.7	16.3	30.2	44.2
P35	Se analiza si la experiencia de aprendizaje-servicio ha fomentado la colaboración entre los participantes (alumnado, socios comunitarios, profesorado)	4.7	4.7	34.9	55.8	
P36	Se analiza el grado de satisfacción del colectivo destinatario y de la comunidad con el servicio ofrecido	2.3		9.3	34.9	48.8
P37	La comunidad está dispuesta a seguir colaborando en la experiencia de aprendizaje-servicio			4.7	30.2	65.1
P38	La comunidad propone nuevas necesidades que podrían ser abordadas a través de futuras experiencias de aprendizaje-servicio		7	7	37.2	46.5
P39	La experiencia motiva a otros colectivos a participar en proyectos de aprendizaje-servicio	2.3	2.3	4.7	23.3	67.4
P40	Se celebra la experiencia de forma colectiva (destinatarios, alumnado, socios comunitarios y profesorado)	4.7	7	9.3	16.3	62.8
P41	Se realizan actividades de difusión	11.6	7	20.9	27.9	30.2