

Evaluación de una intervención de Aprendizaje-Servicio en educación musical en la formación de profesorado

Evaluation of a Service-Learning Intervention in music education for teacher training

Laura Cuervo Calvo

lcuervo@ucm.es

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Ed. Física
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7577-202X>

Delia Arroyo Resino

delia.arroyo@unir.net

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad Internacional de la Rioja
La Rioja, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3784-7745>

Carolina Bonastre Vallés

carolina.bonastre@uam.es

Departamento de Música
Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5655>

Enrique Navarro Asencio

enrique.navarro@edu.ucm.es

Departamento de Investigación y Psicología en Educación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3052-146X>

doi: 10.7203/LEEME.48.21232

Recibido: 26-06-2021 Aceptado: 13-09-2021. Contacto y correspondencia: Laura Cuervo, Departamento Didáctica de las Lenguas, Artes y Ed. Física Universidad Complutense de Madrid, Rector Royo Villanova, nº1, 28040 Madrid. España.

Resumen

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología innovadora en el ámbito educativo que combina el aprendizaje de una materia con la puesta en práctica de los conocimientos a través de la realización de un servicio a la comunidad. Debido a la importancia del ApS este trabajo pretende evaluar un programa de intervención con esta metodología en Educación Musical, en la formación de profesorado. Para ello, se plantea una investigación evaluativa, en la que se comparan los resultados de un grupo control y experimental, seleccionando una muestra total de 93 estudiantes universitarios a los que se les pasa un cuestionario de estrategias de aprendizaje y otro de evaluación de conocimientos musicales, así mismo se comparan las notas finales de ambos grupos. Los resultados reflejan que, partiendo de grupos equivalentes, en las variables de interés existe una mejora en el grupo experimental en la escala de estrategias afectivas, de apoyo y control, así como en las subescalas de componentes afectivos, estrategias de control, tras la aplicación de la intervención. También, se encontraron diferencias significativas en el aprendizaje, a favor del grupo que realizó la intervención. Se recomienda la realización de nuevas investigaciones con ApS en esta y otras áreas para afianzar los resultados y observar la efectividad de esta metodología.

Palabras clave: Educación musical; innovación educacional; enseñanza superior; método de enseñanza.

Abstract

Service-Learning (SL) is an innovative methodology that integrates the learning of a subject and the implementation of the acquired knowledge through meaningful community service. Reflection and experiential learning strategies support the process. This study aims to assess an intervention program with SL methodology in Music Education teacher training. For this reason, evaluative research is proposed with both an experimental and a control group for a sample of 93 university students. Two tools are used, a validated one on learning strategies and an assessing one on the acquisition of musical knowledge. Results reflect an improvement in the cognitive dimension both in strategies and concerning musical knowledge as well as in the affective dimension of support and control. Significant differences were also found related to learning between both groups in favour of the group in which the intervention was carried out. Further research is recommended in this area with SL to consolidate the results and to observe the effectiveness of this methodology.

Key words: Music Education; Educational Innovation; Higher Education; Teaching Methods.

1. Introducción

1.1 El ApS como metodología innovadora emergente en Educación Superior

El ApS se entiende como una metodología docente cuya finalidad va más allá de la propia adquisición de los contenidos curriculares, pues integra estos con un servicio a la sociedad, asistido por una continua reflexión crítica del estudiante, que además facilita la adquisición de habilidades transferibles a sus futuras profesiones (Bartolome, 2013). Esta metodología favorece la calidad educativa, ya que activa procesos cognitivos que permiten a los estudiantes transformar información en conocimiento utilizando criterios propios, compartir dicho conocimiento en beneficio de la sociedad y promover la reflexión para analizar críticamente el impacto social, ético y ciudadano que su ejercicio comporta (Álvarez *et al.*, 2017; Aramburuzabala *et al.*, 2015).

El ApS en Educación Superior se apoya, según García y Lalueza (2019) en dos modelos conceptuales, uno de corte positivista y otro constructivista. Según estos autores, el modelo positivista estudia los efectos de diferentes variables en los resultados de aprendizaje. Furco y Billig (2002) recogen las variables que más impacto han tenido en la aplicación del ApS y que, en caso del alumnado, están relacionadas con el desarrollo cognitivo (resolución de problemas, habilidades de pensamiento y entendimiento), aspectos actitudinales y conductuales (liderazgo, independencia, capacidad de control), emocionales (autoestima, resiliencia, empatía) y sociales (responsabilidad y compromiso cívico); en relación al profesorado, las variables que han tenido impacto son de tipo motivacional y de relaciones sociales; y, en el caso de la comunidad, las relaciones institucionales y la satisfacción en la comunidad implicada. Es interesante comprobar la diferencia de estas variables con las utilizadas en la pedagogía tradicional, más relacionadas con el rendimiento y adquisición de conocimiento.

En cuanto a los estudios en ApS guiados por un modelo conceptual de corte constructivista y que están más centrados en comprender el proceso de aprendizaje, reflejan que durante el proceso de aprendizaje con esta metodología se lleva a cabo una transformación en los estudiantes que conecta los conocimientos teóricos existentes con la práctica, mediante la reflexión y la adaptación de esquemas mentales a una realidad externa (Billig y Waterman, 2003; García y Lalueza, 2019; Root *et al.*, 1995). El proceso, a su vez, involucra una elevada carga afectiva en las relaciones de las personas implicadas y transforma al alumnado, pues favorece la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje y también motiva que lo relacione con su identidad personal. El acercamiento a nuevos contextos y el establecimiento de relaciones afectivas con la alteridad, implica un cambio en su manera de ver el mundo y de autoperibirse (García y Lalueza, 2019). Esto activa el pensamiento crítico del individuo, capacidad importante en la formación del futuro profesorado (Harris y Bruin, 2018).

La metodología ApS también contribuye a la mejora de la calidad de vida y al bienestar de las personas implicadas (Mayor y Rodríguez, 2016) y al fomentar la satisfacción personal de los agentes comprometidos, se incrementa la cohesión social (Martín *et al.*, 2010).

1.2 El ApS en la adquisición de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son un concepto multidimensional que abarca aspectos afectivo-motivacionales, metacognitivos y cognitivos (Gargallo *et al.*, 2009). El aspecto afectivo involucra la voluntad del individuo, su capacidad de aprendizaje y autonomía. Mediante estrategias de apoyo, se favorece una buena disposición a aprender y se generan emociones positivas para enfrentarse a las tareas (Carson y Domangue, 2013; Felten *et al.*, 2006; Noyes *et al.*, 2015); y, a su vez, utilizando habilidades estratégicas de selección, organización y elaboración de la información, se favorece el aprendizaje autónomo (Beltrán, 2003). En cuanto a la aplicación de las estrategias afectivo-motivacionales en un contexto educativo con metodología ApS, Felten *et al.* (2006) y Noyes *et al.* (2015) examinan la influencia positiva que el contenido emocional ejerce en los estudiantes al establecerse la conexión entre el aprendizaje académico y el servicio, y al efectuarse un aprendizaje reflexivo. Larsen (2017) examina la dimensión emocional de experiencias internacionales de ApS y su importante papel fundamental en la transmisión y construcción de conocimientos. McKay-Jackson (2014) explora la idoneidad del ApS en la adquisición de un aprendizaje socioemocional fundamentando que dicha metodología involucra el contexto académico, el familiar-personal y el comunitario, provocando satisfacción en todas las personas participantes.

Respecto a la dimensión metacognitiva, referida a la capacidad de autogestionarse, planificar autónomamente, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse para ajustar el comportamiento, los tiempos y el esfuerzo a medida que se avanza con las tareas (Gargallo *et al.*, 2009), la metodología ApS permite al alumnado responsabilizarse de su propio aprendizaje, así como aplicar cierta intencionalidad en la toma de decisiones y en su evaluación (Weinstein *et al.*, 2011). Gerholz *et al.* (2017) detecta mejoras en la autoeficacia, autoconcepto y actitud del alumnado al trabajar con ApS; y otros autores también ven reforzado su efecto debido a que implica el diseño de estrategias de organización ajustadas a las metas previstas y a las condiciones del contexto social que se quiere atender (Hébert y Hauf, 2015; Miedl y Sulentic, 2018).

En lo referido a las estrategias cognitivas, la metodología ApS es capaz de inferir positivamente en la selección de información, así como en la adquisición y almacenamiento de conocimientos, debido a su carácter experiencial orientado a atender una problemática social (Celio *et al.*, 2011; Weinstein *et al.*, 2011) repercutiendo en la obtención de mejores resultados en la atención, el pensamiento, el rendimiento académico y desarrollo de habilidades. Ciertamente, con el ApS se trabaja de forma cooperativa, fomentando la interacción entre los agentes sociales y la creación de vínculos entre iguales, así como su preparación para la vida profesional, pues mediante el debate informal y el consenso, adquieren habilidades comunicativas (Rabadán *et al.*, 2016). También, es importante incidir en el efecto que tiene la continua reflexión crítica propia del ApS en la mejora de su responsabilidad social y en el control del contexto en el que se trabaja al transferir los conocimientos adquiridos al mundo real (Gil *et al.*, 2016; Mitchell, 2015).

Por otro lado, llama la atención la escasez de estudios sobre experiencias en ApS en el campo de la música (Bartolome, 2013; Gillanders *et al.*, 2018), sobre todo, teniendo en cuenta que la música es un estímulo multisensorial e integrador de diferentes niveles de experiencias que favorece el uso de estrategias cognitivas creativas en el procesamiento de la información (Berbel *et al.*, 2020). En una misma actividad musical confluyen varios niveles jerárquicos de percepción, procesamiento y respuesta al sonido que involucran experiencias sensoriales, motrices, emocionales, cognitivas y sociales (Soria-Urios *et al.*, 2011; Thaut, 2008).

En consideración a lo expuesto, estimamos que la investigación que aquí se presenta constituye una aportación necesaria y novedosa, y, más aún, teniendo en cuenta que procede del ámbito universitario con incidencia en el bienestar de pacientes infantiles hospitalizados. Entonces, por todo lo expuesto anteriormente, el objetivo general de esta investigación es estudiar y analizar los efectos de un programa de ApS en Educación Musical. Este objetivo se concreta en dos acciones específicas:

1. Evaluar los niveles de estrategias de aprendizaje del alumnado.
2. Evaluar la adquisición de conocimientos.

2. Método

2.1. Diseño

La metodología de este estudio puede considerarse una investigación evaluativa que pone atención en la valoración de los efectos de un programa de intervención educativa. De forma más concreta, esta valoración se ha hecho mediante un diseño *cuasi-experimental* con grupo de control no equivalente (Nolazco *et al.*, 2020). No obstante, para controlar las posibles diferencias iniciales entre grupos, se realizaron mediciones de las variables de resultados antes y después de la intervención educativa.

2.2. Muestra

La selección de la muestra y la asignación se ha hecho mediante un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La muestra total estuvo formada por 93 estudiantes universitarios de la asignatura de “Desarrollo de la Expresión Musical” pertenecientes al tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil. El 93.5% de la muestra eran mujeres y el 6.5% eran hombres, todos los sujetos con una edad comprendida entre los 18 y 35 años (\bar{X} = 19.28; S = 2.28). El 54.8% de la muestra (51 estudiantes) corresponde al grupo experimental (en lo sucesivo GE) y el 45.2% (42 estudiantes) al grupo control (en lo sucesivo GC). Esta muestra varía en función de la variable de resultados analizada, pues en el caso de la rúbrica de autoevaluación sí participa todo el alumnado, pero no en el instrumento de estrategias de aprendizaje (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra

Instrumento	N	Sexo	Edad
Estrategias de aprendizaje			
Control	24	Mujer = 95.8% Hombre = 4.2%	\bar{X} = 19.96; S = 3.54
Experimental	43	Mujer = 90.7% Hombre = 9.3%	\bar{X} = 18.91; S = 0.947
Rúbrica de autoevaluación			
Control	42	Mujer = 95.2% Hombre = 4.8%	\bar{X} = 19; S = 2.960
Experimental	51	Mujer = 92.2% Hombre = 7.8%	\bar{X} = 18.92; S = 0.895

2.3. Variables e instrumentos de medida

Para la evaluación de los resultados de la intervención educativa se utilizaron tres tipos de instrumentos. En primer lugar, la medición de la adquisición de Estrategias afectivas, de apoyo y control (escala 1), así como la escala de Estrategias cognitivas de procesamiento de la información (escala 2), se realizó mediante el cuestionario CEVEAPEU dirigido a estudiantes universitarios organizado en esas dos escalas y seis subescalas (Gargallo *et al.*, 2009). La prueba está compuesta por un total de 88 *ítems* con cinco puntos de alternativas de respuesta tipo Likert, en los que 1 indica estar “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”. La fiabilidad obtenida en el presente trabajo de investigación en las dos citadas escalas, gira en torno a un valor de Alpha de Cronbach de .97 y la de las subescalas, el valor mínimo es de .81 y el valor máximo de .97. La fiabilidad total del cuestionario en nuestra muestra es de .987.

En segundo lugar, se analizó la adquisición de los contenidos por parte del alumnado. Para evaluar los conocimientos adquiridos durante la experiencia se utilizó una Rúbrica de Autoevaluación adaptada a partir de los estudios de diferentes autores (Chacón, 2012; Rubio *et al.*, 2015) y de ejemplos propuestos por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) (Juncos y Sánchez-Delgado, 2015). Su contenido inicial fue validado por un juicio de expertos dando como resultado final la construcción de una Rúbrica de Autoevaluación compuesta por 14 *ítems* en los que las alternativas de respuesta van desde “no competente” hasta “muy competente”, con cuatro parámetros graduales de desempeño. Los diferentes *ítems* se centran en medir siete aspectos diferentes vinculados con el sonido y la música, por ejemplo, las cualidades del sonido o la clasificación de los instrumentos musicales (la Rúbrica se puede consultar en el Apéndice). La fiabilidad total del instrumento es de .886.

Finalmente, se utilizaron las notas obtenidas en la asignatura de Música como indicador de la adquisición de conocimientos por lo que, en este caso, solo se contó con la medida postest. Los criterios que se utilizaron para esta medición fueron: a) realizar un cuaderno de campo que demuestra adquisición de conocimientos musicales referidos a la etapa de Infantil, así como

reflexión sobre el proceso de aprendizaje (20%); b) crear e interpretar ritmos musicales mediante un rap con acompañamiento instrumental y coreografía adecuados a la etapa de Infantil (10%); c) crear e interpretar dos canciones con acompañamiento instrumental y coreografía, y desarrollando la capacidad auditiva (20%); d) crear y poner en escena un cuento musical con interpretación instrumental para que identifiquen correctamente los instrumentos musicales adecuados al aula de infantil mediante la práctica (30%); y e) participación (20%).

2.4. Procedimiento de la intervención

Este proyecto de ApS fue implementado en la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical”, en el Grado de Maestro en Educación Infantil de una universidad pública de Madrid, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2019-20. Como parte de la actividad docente de la asignatura, se programó con el alumnado (GE), la realización de un servicio en el Hospital Materno-Infantil de La Paz (Madrid), con la colaboración de la ONG *Música en Vena*. Paralelamente, se seleccionó otro grupo de estudiantes (GC) que cursaron la misma asignatura, a los que se les impartieron los mismos contenidos con una metodología cooperativa, pero no con ApS.

El objetivo del proyecto fue desarrollar competencias cívicas y de emprendimiento en el alumnado implicado (GE); y a la vez, mejorar la calidad del aprendizaje a través del incremento de su motivación y del uso de diferentes estrategias de aprendizaje en Educación Musical.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se diseñaron actividades relacionadas con el plan de estudios de la asignatura seleccionada para ambos grupos, que consistieron en crear en subgrupos de unos seis estudiantes (GE y GC), cuentos infantiles musicalizados, componer canciones y raps infantiles, así como coreografías y dramatizaciones, utilizando materiales de apoyo, como pictogramas, musicogramas, decoración y vestuario. Todos los textos debían ser creados por el alumnado y podían estar relacionados con el patrimonio musical español, en concreto, con el músico Manuel de Falla (1876-1946).

Inicialmente, se presentó la metodología ApS a todos los grupos (GE y GC) y se les invitó a explorarla y compartir experiencias relacionadas con ApS entre las personas asistentes y se les presentó el proyecto. Posteriormente, como parte del servicio, el GE ofreció el servicio en el citado hospital, a finales de noviembre de 2019. El alumnado implicado tocó y cantó correctamente las piezas compuestas, declamó los textos de los cuentos con expresividad y entonación adecuadas, realizando movimientos corporales acordes a los contenidos y al ritmo verbal y musical, y también fomentó la interacción de los niños hospitalizados. Respecto al GC, interpretaron también sus piezas compuestas y representaron sus cuentos para sus iguales en el aula de música implicándoles e invitándoles a participar en las actividades.

En cuanto a la evaluación, el profesorado de cada grupo realizó una evaluación equivalente en ambos grupos y, además, se implicó al alumnado en la valoración de su propio

aprendizaje. También, realizaron actividades de reflexión crítica sobre la intervención, sobre su proceso de aprendizaje y el uso de diferentes estrategias (Ayuste *et al.*, 2016). Finalmente, se les propuso interesarse por esta metodología y experimentar con ella en futuras ocasiones (tanto para el GE, como para el GC).

2.5. Recogida y análisis de datos

Una vez recogida la información y con el fin de dar respuestas a los objetivos planteados, tal y como recomiendan Pardo y San Martín (2010), se comprobó el supuesto de normalidad de las variables de resultados mediante el estadístico de Kolmogorov-Smirnov y gráficos Q-Q. Los resultados de esta prueba muestran que no se cumplió la normalidad de los datos. Por tanto, para dar respuesta al primer objetivo de investigación se comprobaron las diferencias iniciales entre el GC y GE utilizando la prueba no paramétrica U de Mann Whitney y posteriormente, con la misma prueba, las diferencias al final de la intervención, utilizando como variable dependiente los resultados obtenidos en las dos escalas: la de Estrategias afectivas de apoyo y control, y la de Estrategias cognitivas de procesamiento de la información (cuestionario CEVEAPEU).

Para dar respuesta al segundo objetivo específico también se compararon los resultados iniciales en ambos grupos en la Rúbrica de Autoevaluación utilizando la misma prueba estadística (U de Mann Whitney) y tras la intervención, mediante esa misma prueba se analizaron las diferencias entre el GC y GE en la variable de resultado contenidos adquiridos. Además, se compararon las diferencias entre los grupos en las notas finales obtenidas en la asignatura.

Con el fin de conocer la magnitud de las diferencias encontradas, se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico *d* de Cohen, en el que valores en torno a 0.20 indican un efecto pequeño, valores en torno a 0.50 un efecto mediano y valores en torno a 0.80 y mayores un efecto grande (Cohen, 1992).

Para efectuar los análisis, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25.0 y el programa G*Power 3.1 para el cálculo del tamaño del efecto. Y, en cuanto a la ética en la investigación, se han tenido en cuenta las recomendaciones APA (citadas en Sales y Folkman, 2014), especialmente, las relacionadas con la protección de identidades de los participantes en la investigación y con las autorizaciones solicitadas para el procedimiento de la recogida de datos. Para ello, se facilitó a todas las personas participantes un consentimiento informado.

3. Resultados

Objetivo específico 1: tras comparar los resultados iniciales entre el GC y GE en las distintas subescalas, así como en la propia escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control del cuestionario CEVEAPEU, se puede considerar que los grupos son equivalentes, ya que no se encontraron diferencias significativas en sus puntuaciones (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre GC y GE en el pretest de la Escala de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control

	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	p
Estrategias motivacionales	Control	30.79	439	-1.009	.313
	Experimental	35.79			
Componentes afectivos	Control	32.15	471.5	-0.585	.559
	Experimental	35.03			
Estrategias metacognitivas	Control	32.65	483.5	-0.426	.67
	Experimental	34.76			
Estrategias de control	Control	32.54	481	-0.459	.646
	Experimental	34.81			
Total, escala Estrategias afectivas, de apoyo y control	Control	31.46	455	-0.798	.425
	Experimental	35.42			

Sin embargo, tal y como se muestra en la Tabla 3, tras la aplicación de la intervención encontramos diferencias entre el GC y el GE en la subescala de las Estrategias afectivas, de apoyo y control, en la subdimensión de componentes afectivos ($d=0.49$) y en la subdimensión estrategias de control ($d=0.757$), ambas con un tamaño del efecto mediano. Asimismo, en la escala total de Estrategias afectivas, de apoyo y control, también se encontraron diferencias en los demás resultados, siempre a favor del GE, en el que el rango promedio fue superior.

Tabla 3. Diferencias entre GC y GE en el posttest de la Escala de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control

	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	p	d
Estrategias motivacionales	Control	28.94	394.5	-1.592	.111	
	Experimental	36.83				
Componentes afectivos	Control	27.79	367	-1.954	.051	0.490
	Experimental	37.47				
Estrategias metacognitivas	Control	38.77	390.5	-1.645	.1	
	Experimental	36.92				
Estrategias de control	Control	24.77	294.5	-2.905	.004	0.757
	Experimental	39.15				
Total, Estrategias afectivas, de apoyo y control	Control	27	348	-2.198	.028	0.557
	Experimental	37.91				

En cuanto a la otra escala del cuestionario CEVEAPEU relacionada con el procesamiento de la información, tal y como se muestra en la Tabla 4, no hubo tampoco diferencias iniciales entre ambos grupos y tampoco las hubo tras la aplicación de la intervención (Tabla 5) (Gargallo *et al.*, 2009).

Tabla 4. Diferencias entre GC y GE en el pretest de la Escala de Procesamiento de la Información

Columna1	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	p
Búsqueda y selección de la información	Control	37.79	425	-1.197	.231
	Experimental	31.88			
Procesamiento y uso de la información	Control	37.73	426.5	-1.171	.241
	Experimental	31.92			
Escala total de procesamiento de la información	Control	37.56	430.5	-1.119	.263
	Experimental	32.01			

Tabla 5. Diferencias entre GC y GE en el posttest de la Escala de Procesamiento de la Información

Columna1	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	p
Búsqueda y selección de la información	Control	30.31	427.5	-1.162	.245
	Experimental	36.06			
Procesamiento y uso de la información	Control	29.42	406	-1.439	.15
	Experimental	36.56			
Escala total de procesamiento de la información	Control	29.73	413.5	-1.341	.18
	Experimental	36.38			

Objetivo específico 2: para dar respuesta a este objetivo nuevamente se comprueba que los grupos parten de conocimientos similares (Tabla 6), pero tras la aplicación de la intervención se encontraron diferencias en los resultados de la rúbrica de autoevaluación entre el GC y GE a favor del GE (Tabla 7). También, en esa misma Tabla 6 se puede observar que existen diferencias significativas en las notas finales obtenidas en la asignatura de música a favor del GE, ambas diferencias con un tamaño del efecto grande ($d=1.525$ y $d=1.801$, respectivamente).

Tabla 6. Diferencias entre GC y GE en el pretest en la rúbrica de autoevaluación

Columna1	Grupo	U de Mann-Whitney	p
Rúbrica de autoevaluación	control	1054.5	.898
	experimental		

Tabla 7. Diferencias entre GC y GE en el posttest en la adquisición de conocimientos

Columna1	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	z	P	d
Rúbrica de evaluación	Control	36.5	630	-3.41	.001	1.524
	Experimental	55.65				
Notas finales	Control	29.68	267	-6.735	.001	1.801
	Experimental	67.76				

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio se suma a otras investigaciones en el contexto de la Educación Superior realizadas en los últimos años, contribuyendo a consolidar un entorno experiencial transformador que, en el presente trabajo, promueve la mejora del aprendizaje de los estudiantes universitarios desde las Enseñanzas Artísticas. Esta intervención ha posibilitado, además, la colaboración interinstitucional entre centros educativos, sanitarios y una ONG, ya que se ha implicado en el servicio a Recursos Humanos del ámbito universitario y de otras instituciones. Ello ha supuesto para el alumnado la identificación de necesidades reales, así como un acercamiento al mundo laboral (Celio *et al.*, 2011; Miedl y Sulentic, 2018).

Los resultados del estudio indican que esta intervención en ApS presenta diferencias significativas entre las respuestas del alumnado en la escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control, y en el Procesamiento de la Información, así como en la adquisición de conocimientos a favor del GE. La dimensión emocional y afectiva tiene un papel fundamental en el desarrollo del individuo, así como en la transmisión y construcción del propio conocimiento (Larsen, 2017).

Por otro lado, se puede considerar que la implicación del alumnado al servicio tenga que ver también con esta mejora en los componentes afectivos, por la reflexión y la implicación emocional que supuso la interacción con los niños enfermos, como ha sucedido también en otras intervenciones en el ámbito hospitalario (Negre *et al.*, 2018). Asimismo, uno de los grandes pilares de esta metodología es su aportación social y las implicaciones y mejoras que se producen en el alumnado desde este aspecto (Bonastre *et al.*, 2021). Tras la intervención, se aprecia una optimización en las estrategias de interacción social y control del contexto, seguramente causada por la propia interacción con las niñas y los niños en el hospital (Negre *et al.*, 2018) y por las acciones cooperativas entre el alumnado (Rabadán *et al.*, 2016).

En Educación Musical, las experiencias previas se han centrado mayoritariamente en la calidad y eficiencia de los aprendizajes (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019). En esta intervención, se podrían valorar sumativamente los resultados obtenidos en la Rúbrica de Autoevaluación y en las calificaciones finales, de forma similar a otras investigaciones en las que también se hizo uso de herramientas similares (Hirschinger-Blank *et al.*, 2009; Schneider-Cline, 2018), con el fin de que las diferentes herramientas de medida converjan y aumenten la fiabilidad de los resultados. Respecto a la percepción sobre conocimientos adquiridos, en línea con Howlett *et al.* (2019), se encontraron diferencias con un tamaño medio del efecto, resultado común a otras investigaciones (Celio *et al.*, 2011) que fueron mayores en relación con el rendimiento académico logrado. Además, de acuerdo con Yoiro y Ye (2012), parece que el ApS tiene un efecto positivo en el aprendizaje del alumnado, independientemente de la medida de aprendizaje empleada. Asimismo, el presente estudio resalta, coincidiendo con Broc (2013), que la transformación del conocimiento autorregulado en acción incide directamente en la eficacia de la enseñanza.

A la vista de los resultados, también se podría considerar que la metodología ApS puede ser efectiva en el campo de la educación musical en referencia a la mejora en la adquisición de estrategias afectivas y adquisición de conocimientos. Ambas vías de desarrollo son necesarias para el proceso madurativo del alumnado y contribuyen a su formación integral, flexible y adecuada a la realidad social actual (Carrillo y Vilar, 2014). El presente proyecto musical redonda en beneficios culturales, estéticos y formativos para el alumnado, a la par que desarrolla facetas tan importantes en los futuros docentes, como la creatividad y la capacidad emprendedora (Blanco y Peñalba, 2020). Además, como aconseja Peñalba (2017), la experiencia que aquí se presenta, fomenta una aportación tanto cultural como formativa de esparcimiento para los perceptores del servicio, orientados a la mejora de la calidad de vida y del nivel cultural.

Una de las principales limitaciones de este estudio es que la muestra no fue seleccionada al azar, lo que limita la validez externa y la generalización de los resultados al resto de la población. Asimismo, no contamos con tamaños muestrales muy grandes por lo que para futuros trabajos sería adecuado incrementar el tamaño muestral y mejorar el método de selección.

Los análisis planteados se centraron en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes; y para futuras investigaciones se recomienda el estudio riguroso mediante mediciones concretas de los beneficios adquiridos por los participantes que recibieron el servicio. Además, este trabajo consolida los beneficios de la metodología ApS en relación con la adquisición de conocimientos y se recomienda seguir ahondando en el campo artístico dado que sus características emocionales parecen vinculadas fácilmente a las aportaciones de esta metodología.

Teniendo en cuenta lo expuesto pueden extraerse algunas conclusiones:

- Esta metodología ApS parece apropiada para su aplicación en Educación Superior, en los diferentes campos del conocimiento, como en Educación Musical.
- El programa de ApS obtuvo diferencias significativas entre los grupos (GE y GC), a favor del GE, en las estrategias afectivas, de apoyo y control.
- La metodología ApS puede lograr mejoras en los resultados de aprendizaje en Educación Musical.

Referencias

- Álvarez, J.L., Martínez, M.J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad.

- Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68(2), 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211>
- Bartolome, S.J. (2013). Growing through Service: Exploring the Impact of a Service-learning Experience on Preservice Educators. *Journal of Music Teacher Education*, 23(1), 79-91. <https://doi.org/10.1177/1057083712471951>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/>
- Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Billig, Sh. y Waterman, A. (eds.) (2003). *Studying Service-Learning: Innovation in Education Research Methodology*. Lawrence Erlbaum.
- Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186.: <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Educational and Social Implications of Service-Learning using Mixed Methods: a Meta-Analysis/ 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>
- Broc, M.A. (2013). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 171-185. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Carson, R.L. y Domangue, E. A. (2013). The Emotional Component of Service-Learning. *Journal of Experiential Education*, 36, 139–154. <https://doi.org/10.1177/1053825913487885>

- Celio, C., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experimental Education*, 34, 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Chacón, L. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9, 1-25. https://doi.org/10.5209/rev_REC1.2012.v9.42805
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Service Learning in Musical Education: Literature Review and Recommendations for Practice. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 57-74. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.62409>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Felten, P., Gilchrist, L. Z. y Darby, A. (2006). Emotion and Learning: Feeling our Way toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 38-46. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.204>
- Furco A. y Billig, S. H. (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy, vol.1, Advantages in Service-Learning Research*. Information Age Publishing.
- García, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en Aprendizaje-Servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4156/3778>
- Gerholz, K.-H., Liszt, V. y Klingsieck, K. (2017). Effects of Learning Design Patterns in Service-Learning Courses. *Active Learning in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- 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, 15-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.12329>

- Harris, A. y Bruin, L.R. (2018). Training Teachers for Twenty-First Century Creative and Critical Thinking: Australian Implications from an International Study. *Teaching Education*, 29(3), 234-250. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1384802>
- Hébert, A. y Hauf, P. (2015). Student Learning through Service-Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Hirschinger-Blank, N.B., Simons, L. y Kenyon, A. (2009). An Evaluation of a Service-Learning Model for Criminal Justice Undergraduate Students. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 61-78. <http://dx.doi.org/10.1177/105382590903200106>
- Howlett, K.M., Rao, A., Allred, J. y Beck, D. (2019). An English Learner Service-Learning Project: Preparing Education Majors using Technology and the SAMR Model. *CALL-EJ*, 20(2), 128-149. <http://callej.org/journal/20-2/Howlett-Mysore-Allred-Beck2019.pdf>
- Juncos, J.M. y Sánchez-Delgado, P. (2015). El proyecto “Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana”. En: C. Cabedo, R. Juncos y J.C. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social* (pp.17-22). Generalitat Valenciana. Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- Larsen, M. (2017). International Service-Learning: Rethinking the Role of Emotions. *Journal of Experiential Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1053825917706379>
- Martín, M., Rubio, L. y Arroyos, A. (2010). *Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de Aprendizaje-Servicio*. Octaedro.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- McKay-Jackson, C. (2014). A Critical Approach to Social Emotional Learning Instruction through Community-Based Service Learning. *Journal of Transformative Education*, 12(3), 292-312. <https://doi.org/10.1177/1541344614543191>
- Miedl T.D. y Sulentic, M.M. (2018). *Handbook of Research on Service-Learning Initiatives in Teacher Education Programs*. IGI Global.
- Mitchell, T. (2015). Using a Critical Service-Learning Approach to Facilitate Civic Identity Development. *Theory into Practice*, 54, 20-28. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977657>

- Negre, F., Benito, B. y Verger, S. (2018). Más allá del voluntariado: Una aproximación al Aprendizaje-Servicio para la formación inicial de profesorado en el ámbito de la pedagogía hospitalaria. *International Studies on Law and Education*, 29-30, 147-166. http://www.hottopos.com/isle29_30/147-166Negre.pdf
- Noyes, E., Darby, A. y Leupold, Chr. (2015). Students' Emotions in Academic Service-Learning. *Journal of Higher Outreach and Engagement*, 19(4), 63-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086106.pdf>
- Nolazco, H., Berrú, R.J. y Moreno, W. (2020). Smart Irrigation System with Renewable Energy in the Water Control and Corn Growth. *Proceedings of the LACCEI International Multi-conference for Engineering, Education and Technology*, 150, 1-11. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.15>
- Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II*. Síntesis.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>
- Rabadán, J.A., Morón, J.A. y Ferrer, C. (2016). El Aprendizaje Cooperativo en el ámbito universitario. Cambio de paradigma educativo. En J. Gómez, D. Cobos y E. López (coord.), *La Educación Superior en el siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas* (pp.80-100). UMET.
- Root, S., Moon, A. y Kromer, T. (1995). Service-Learning in Teacher Education: A Constructivist Model. En B. Gomez (Ed.), *Integrating Service Learning into Teacher Education: Why and How?* (pp.31-40). Council of Chief State School Officers.
- Rubio, L., Puig, J.M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una Rúbrica para la autoevaluación de experiencias de Aprendizaje Servicio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART6.pdf>
- Schneider-Cline, W. (2018). Guided vs. Open-Ended Journals: A Comparison of Two Reflective Writing Models for Undergraduate Service-Learning Experiences. *Journal of Service Learning in Higher Education*, 8. <https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php>
- Sales, B. y Folkman, S. (2014). *Ethics in Research with Human Participants*. American Psychological Association.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García, J.M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 52(1), 45-52. <https://doi.org/10.33588/rn.5201.2010578>

- Thaut, M. (2008). *Rhythm, Music, and the Brain: Scientific Foundations and Clinical Applications*. Routledge.
- Weinstein, C., Acee, T. y Jung, J. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Yoiro, 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. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

Apéndice

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil

Apellidos y Nombre.....

Fecha.....

Esta *Rúbrica de autoevaluación* es una herramienta de recogida de datos para un proyecto universitario de innovación educativa, denominado *Moving music, moving through music*. En él se implementa una metodología innovadora en el ámbito musical, denominada *Aprendizaje-Servicio* que pretende conectar la enseñanza en el aula universitaria con el servicio a la comunidad.

Todos los datos que aquí se recogen serán tratados con la más estricta confidencialidad. Las respuestas obtenidas serán utilizadas únicamente para fines de investigación. Los estudiantes podrán dejar de responder a la escala durante el curso de la misma si así lo desea, y tal decisión de no participar como sujeto de investigación o de suspender una participación iniciada no dará lugar a ningún tipo de penalización o desventaja académico-formativa.

En esta rúbrica, no existen respuestas buenas o malas, por lo que te pedimos que respondas con sinceridad para que sea útil. Valora cada enunciado con una puntuación que va desde 1 hasta 10, en donde el valor 1 significa que “Aún no soy competente” y el valor 10 “Soy competente”. **Añade una x en el cuadrado que mejor describa tu nivel de competencia en Expresión Musical. En cada fila has de añadir una única cruz.**

Tiempo estimado 5 minutos

Gracias por tu tiempo e interés.

Criterio	Aún no competente	Competencia Básica	Competencia Media	Muy competente
EXPRESIÓN MUSICAL				
Conocimiento y aplicación de las cualidades del sonido	No conozco ni sé aplicar las cualidades del sonido	Conozco y sé aplicar suficientemente las cualidades del sonido	Conozco bien las cualidades del sonido y las sé aplicar bien	Conozco perfectamente las cualidades del sonido y las sé aplicar perfectamente
Reconocimiento visual y auditivo de las principales estructuras musicales	Quedo indiferente con la visualización de la partitura o audición de una pieza musical	Reconozco algunas estructuras musicales visual y auditivamente	Reconozco visual y auditivamente bastantes estructuras musicales	En la audición de la obra o fragmento, en seguida reconozco las características formales
Análisis de los principales elementos constitutivos de la música: La textura	Soy incapaz de relacionar la textura con la construcción de una pieza musical	Relaciono suficientemente la textura con la construcción de una pieza musical	Relaciono satisfactoriamente la textura con la construcción de una pieza musical	Relaciono perfectamente la relación de la textura con la construcción de una pieza musical

Análisis y aplicación de los principales elementos constitutivos de la música: La armonía (intervalos, escalas, tonalidad, acompañamientos)	Mis conocimientos armónicos son deficientes o prácticamente inexistentes	Mis conocimientos armónicos son básicos. Necesito ponerme al día para poder analizarlos y aplicarlos	Mis conocimientos armónicos son bastante buenos y a menudo los utilizo correctamente	Poseo un nivel alto de conocimientos de armonía, y los utilizo satisfactoriamente
Análisis y aplicación de los principales elementos constitutivos de la música: La melodía	No comprendo el sentido de la melodía, ni su aplicación en la construcción de una pieza musical	Comprendo suficientemente la melodía y su aplicación en la construcción de una pieza musical	Conozco bien la melodía y su aplicación en la construcción de una pieza musical	Poseo un nivel alto de comprensión melódico y su aplicación en la construcción de una pieza musical
Análisis y aplicación práctica de los principales elementos constitutivos de la música: El ritmo musical (pulso, acento, compás y tempo)	No comprendo ni sé aplicar los elementos constitutivos del ritmo musical	Comprendo básicamente y aplico suficientemente los elementos constitutivos del ritmo musical	Comprendo bien los elementos constitutivos del ritmo musical y los sé aplicar	Comprendo y aplico perfectamente los elementos constitutivos del ritmo musical
El ritmo musical en relación con el lenguaje verbal, con el movimiento y con la pequeña percusión	No tengo capacidad para relacionar el ritmo musical con el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión	Empiezo a ver y a saber aplicar la relación entre el ritmo musical y el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión.	Sé cómo relacionar y aplicar la relación del ritmo musical con el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión, aunque a veces le cuesta	Tengo clara la relación entre el ritmo musical y el lenguaje verbal, movimiento y pequeña percusión y sabe aplicarla muy bien
El uso de repertorio de canciones para la etapa Infantil	Desconozco el repertorio de canciones adecuado a la etapa de Infantil	Conozco solo algunas canciones propias de la etapa Infantil	Conozco bien el repertorio de canciones para la etapa Infantil	Conozco a la perfección el repertorio de canciones para la etapa Infantil
La creación de una canción para la etapa Infantil	Desconozco absolutamente cómo se compone una canción infantil	He alcanzado un nivel de destreza básico para crear una melodía y aplicarle un texto infantil	He alcanzado un buen nivel de destreza para crear una melodía y aplicarle un texto infantil	Tengo todas las destrezas necesarias para crear una melodía y aplicarle un texto infantil
Técnicas para el desarrollo de la audición (musicograma, pictograma, dramatizaciones, movimiento)	Desconozco absolutamente las técnicas para el desarrollo de la audición	Tengo nociones básicas de alguna técnica para el desarrollo de la audición	Conozco las técnicas más importantes para el desarrollo de la audición	Conozco todas las técnicas para el desarrollo de la audición
Clasificación de las familias de instrumentos musicales (viento, cuerda, percusión y electrófonos), su discriminación auditiva y los instrumentos en el aula de Infantil	No conozco la clasificación de los instrumentos, ni soy capaz de discriminarlos auditivamente. Tampoco conozco los instrumentos utilizados en Infantil	Conozco ligeramente cómo se clasifican los instrumentos y discrimino solo alguno de ellos. Conozco solo alguno de los instrumentos adecuados en Infantil	Clasifico bastantes instrumentos musicales y los discrimino auditivamente. Conozco bastantes instrumentos propios del aula de Educación Infantil	Clasifico todos los instrumentos musicales y los discrimino auditivamente. Conozco los instrumentos propios del aula de Educación Infantil

Destrezas interpretativas en Infantil	No sé entonar expresivamente, ni tocar instrumentos de pequeña percusión, ni de láminas propias l	Entono con un poco de expresividad, toco un poco instrumentos de pequeña percusión y las láminas	Entono con bastante expresividad, toco los instrumentos de pequeña percusión y las láminas	Entono melodías muy expresivamente y utilizo perfectamente los instrumentos de pequeña percusión y las láminas
El cuento sonoro	No conozco la estructura literaria de un cuento, ni sé cómo aplicar los elementos musicales	Tengo nociones sobre la estructura literaria de un cuento sonoro y sé aplicar algún elemento musical	Conozco la estructura literaria de un cuento sonoro y aplico bien los elementos musicales pertinentes	Utilizo perfectamente la estructura literaria de un cuento sonoro y los elementos musicales propios de su configuración
Datos evolutivos del desarrollo musical en la etapa de Infantil	Desconozco los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil	Tengo nociones sobre los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil	Conozco bien los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil	Conozco perfectamente los datos evolutivos básicos del desarrollo musical en la etapa de Infantil