

La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio

José Luis Parejo¹; María de la O Cortón-Heras²; Andrea Giraldez-Hayes³

Recibido: 24 de mayo de 2020 / Aceptado: 24 de julio de 2020

Resumen. Esta investigación tiene como objetivo principal evaluar los resultados de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, desarrollado por estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, durante los cursos académicos 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20, dirigido a la dinamización, a través de actividades musicales, durante el recreo de niños y niñas de 6 a 12 años de siete centros escolares de Segovia (España). Los resultados de derivados del análisis cualitativo muestran que el proyecto ha promovido el desarrollo musical de los alumnos a partir del canto, la vivencia del ritmo, la expresión corporal, usando un repertorio seleccionado del folclore popular infantil. Asimismo, ha servido para generar en los estudiantes universitarios, a nivel personal, valores de compromiso con los alumnos de Primaria a través de la promoción de la coeducación y la diversidad sociocultural, valores que han favorecido en ellos el desarrollo de las competencias social y cívica, además de un crecimiento profesional al lograr con este proyecto competencias propias del perfil de maestro de Educación Musical.

Palabras clave: Educación Musical; Educación Primaria; Aprendizaje Servicio; Patios escolares, Recreos; Educación para la Ciudadanía; Juegos.

[en] Music revitalization in the schoolyard: as a result of a service-learning project

Abstract. This research presents and discusses the results of a Service-Learning project developed by student teachers of Primary Education at the University of Valladolid during the academic years 2016/17, 2017/18, 2018/19, and 2019/20. The project aimed to revitalize recess through musical activities for children aged 6 to 12 in seven schools in Segovia (Spain). The results of the qualitative analysis show that the project has promoted the musical development of the children through singing, the experience of rhythm, and expression through movement, using a selected repertoire of popular children folk songs. In the university students, it helped foster commitment to primary school students through the promotion of co-education and socio-cultural diversity—values which have fostered the development of social and civic competences. The student teachers also achieved professional growth by obtaining through this project skills typical of Music Education teachers.

Keywords: Music Education; Primary Education; Service Learning; Schoolyards; Recess Breaks; Citizenship Education; Games.

Sumario. 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Metodología. 4. Análisis y discusión de resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Parejo, J.L., Cortón-Heras, M. O.; 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*, 18, 167-180. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69734>

¹ Universidad de Valladolid (España)
E-mail: joseluis.parejo@uva.es
<https://orcid.org/0000-0002-1081-3529>

² Universidad de Valladolid (España)
E-mail: mariao.corton@uva.es
<https://orcid.org/0000-0002-8909-8088>

³ University of East London (Reino Unido)
E-mail: a.giraldez-hayes@uel.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0002-4374-5200>

1. Introducción

Vivimos en un mundo en el que priman valores como el individualismo, la rentabilidad económica, o la competitividad, valores que han provocado niveles cada vez más altos de discriminación, segregacionismo, desigualdad y marginación. En este contexto, se hace más necesario que nunca formar a los más jóvenes en valores morales y cívicos para construir una sociedad más igualitaria dentro de su diversidad. La escuela puede ser el espacio idóneo para esta formación; una formación que puede desarrollarse en el patio durante el tiempo de recreo. A menudo, se trata de un contexto de aprendizaje informal ignorado por docentes y administraciones, donde niños y niñas interactúan entre ellos y juegan libremente sin el control directo de los adultos (Erden, 2018).

En este artículo se presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la que los estudiantes universitarios de Educación Musical han realizado actividades dirigidas a la dinamización de los recreos de niños de 6 a 12 años de siete centros escolares de Segovia, donde existían problemas de convivencia y discriminación por razón de género y de origen social y cultural. En los espacios de socialización informal que son los patios, y ante las necesidades expuestas, la metodología del ApS adquiere un gran valor al combinar el aprendizaje disciplinar propio de la formación del maestro con acciones que dan respuesta a las demandas y desafíos del mundo en el que vivimos (Colby, Bercaw, Clark y Galiardi, 2009).

2. Revisión de la literatura

2.1. El valor del juego musical en los patios escolares

El juego es una actividad que surge de forma espontánea en los niños y un elemento básico en los procesos cognitivos, dado que les invita a la exploración y la experimentación (Bruner, 2007). Es una de las actividades básicas de la infancia, indispensable para el desarrollo integral en todos sus ámbitos: psicomotor, intelectual, afectivo y social. El patio de recreo de la escuela es uno de los pocos lugares donde los niños interactúan en un ambiente relativamente seguro, libre del control de los adultos y donde sus juegos y las relaciones sociales son más propios (Baines y Blatchford, 2011). Son muchos los investigadores que han reconocido y valorado lo mucho que se puede aprender acerca de los niños al estudiar su comportamiento y experiencias durante el recreo (Blatchford y Sharp, 2005; Erdem, 2018; Pellegrini, 2005; Smith, 2005). En el recreo, los niños se relajan, juegan y marcan un cambio de actividad y se liberan para volver a concentrarse en la clase siguiente (Barilá y Molinari, 2010).

El patio del recreo presenta una cultura de socialización tan compleja, estructurada y sujeta a normas como la existente en la propia aula. La entrada en esta cultura implica asumir determinadas reglas y comportamientos (Gruegeon, 1995; Massey, Ku y Stellino, 2018). A menudo, en estos espacios se desarrollan comportamientos discriminatorios en función del género, el origen social o la etnia (Blatchford, Baines, y Pellegrini, 2003; Subirats y Tomé, 2010; Vázquez, Liesa y Lozano, 2017). Aun así, las actividades y juegos desarrollados en los recreos pueden tener un efecto positivo en las relaciones sociales, atendiendo a que los niños aprenden mucho sobre las habilidades sociales durante el curso de los encuentros diarios con sus compañeros. Los juegos desarrollados en los patios pueden mediar en dichas relaciones sociales y en la adaptación a la escuela, al actuar como un “andamio” para los niños poco conocidos, los introvertidos y los socialmente excluidos (Pellegrini y Blatchford, 2002). En este ámbito, los juegos musicales pueden contribuir a desarrollar en el alumnado una socialización más inclusiva y socialmente justa (Harwood, 1998), debido a que “la semejanza entre música y el juego es mayor de lo que parece” (Schmitt, 2013, p. 263), puesto que añade nuevos componentes de diversión y creatividad (Storms, 2003). De ahí que la música esté presente en una gran mayoría de los juegos infantiles que se llevan a cabo en los recreos. En ellos, los niños pueden elegir el repertorio de canto tradicional que deseen, así como el conjunto completo de interacciones y relaciones sociales (Hanks, 1991).

Por otro lado, los juegos musicales proporcionan una preparación idónea para el aprendizaje musical, dado que busca que los niños desarrollen una actitud relajada y abierta hacia la expresión artística, y permiten a los que participan en ellos experimentar por sí mismos el placer de jugar con la música (Campbell, 1998). Aún cuando la infancia conjuga formas básicas de entretenimiento tradicionales con otras formas propias del momento y contexto histórico, la práctica de juegos tradicionales en los recreos supone una conexión entre el aprendizaje musical de contextos informales fuera de la escuela, con el aprendizaje formal dentro de la escuela y supone un fortalecimiento del auto-concepto social y cultural de los niños, además de su motivación y autoestima (Froehlich, 2011).

Los juegos musicales en los patios aseguran, al menos en parte, la supervivencia de la cultura lúdica infantil (Pelegrín, 1984) y permiten recuperar y perpetuar el copioso repertorio tradicional de canciones, corro, comba, percusión corporal, etc., como fuente de identificación social y cultural (Akoschky, Alsina, Díaz y Giráldez-Hayes, 2008). También los juegos musicales contribuyen al mantenimiento de la propia identidad cultural en tanto que manifestaciones colectivas transmitidos de padres a hijos, conteniendo la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura. Son elementos vitales de la sociedad dado que nos ayudan, a nosotros y a nuestras culturas, a perpetuarnos y preservarnos, además de renovarnos y transformarnos (Giráldez y Pelegrín, 1996). El rol y valor de los juegos musicales en los patios, y de manera especial su contribución al desarrollo de la identidad cultural ha sido objeto de diversas investigaciones en las últimas décadas. Dzani (2004) observó los juegos de manos y cantados practicados por

niños de Ghana en las zonas de recreo, concluyendo que en este contexto los niños aprenden haciendo y observando la brecha entre esta manera de aprendizaje no formal y lo que se enseña en las clases de Música. Por su parte, Marsh y Dieckman (2017) estudiaron la contribución de los juegos cantados a la inclusión de refugiados y niños recientemente llegados al territorio australiano. En este estudio concluyeron que los juegos constituyen un poderoso recurso que contribuye a la inclusión social de estos niños en contextos escolares, al tiempo que mantienen las conexiones con sus culturas de origen (Marsh y Samantha, 2017).

Con todo, conviene que la intervención docente en el juego de los patios no limite ni contravenga la creación infantil, sino que la respete y promueva (Finger, 1996). Burba y Arostegui (2014) abogan porque “el alumnado se apropie de un repertorio, lo haga suyo, lo reinstale de forma creativa en el recreo, y lo integre en su cotidianeidad” (p. 290). Todos los argumentos esgrimidos hacen que los juegos musicales se configuren como una herramienta privilegiada para lograr una mayor inclusión social y cultural en el recreo escolar.

2.2. El aprendizaje-servicio en la formación cívica de los futuros maestros de Educación Musical

Así, en los últimos años han ido surgiendo prácticas y propuestas pedagógicas en nuestro país desde la Universidad, coherentes con estas nuevas necesidades formativas y sociales, que, desde una perspectiva participativa y solidaria, han buscado dotar al estudiante de una educación basada en la responsabilidad y el compromiso moral y cívico (Balle, 2013; Fuentes, 2019; CRUE/CADEP, 2015). Es el caso de la metodología del ApS. Para Jacoby (1996), el ApS es una nueva forma de aprendizaje experiencial donde los estudiantes se implican juntos en actividades en las que se trabajan a partir de las necesidades sociales de la comunidad (Aramburuzabala, 2013), con unas oportunidades organizadas a nivel didáctico dirigidas a promover el aprendizaje y el desarrollo cívico del alumnado (Belando-Montoro y Sánchez-Serrano, 2017). En el mismo sentido se manifiesta Tapia (2008), cuando afirma que el ApS es un programa solidario desarrollado por estudiantes dirigido a la atención eficaz de las necesidades de una sociedad que se encuentra planificado e integrado en los contenidos curriculares de carácter disciplinar con el objetivo de optimizar los aprendizajes. Se trata, pues, de una combinación del trabajo académico práctico de la asignatura y el servicio en la comunidad (Welch y Billig, 2004), estableciéndose una relación de reciprocidad entre ambas partes, al reforzarse y beneficiarse mutuamente (Mayor Paredes, 2020). Dicha combinación implica la conexión entre la teoría y la práctica, además de un “camino para establecer estos vínculos avanza a través de la reflexión crítica” (Deeley, 2016, p. 26).

En los últimos años han proliferado proyectos de ApS en la formación inicial del profesorado (Anderson, Swick y Yff, 2001; Dolgon, Mitchell y Eatman 2017). En dichos proyectos, los estudiantes, en la fase inicial de su formación como docentes, trabajan con organismos e instituciones escolares, en plano de igualdad, para combinar el aprendizaje disciplinar con acciones que dan respuesta a las necesidades, demandas o problemas de la comunidad, aplicando las habilidades y los conocimientos pedagógicos adquiridos en la asignatura a los problemas del mundo real y participan en procesos de reflexión y análisis crítico (Fuentes, Martín-Ondarza, y Redondo Corcobado, 2020). El proyecto de ApS proporciona a los futuros maestros oportunidades para adquirir valores y competencias esenciales para su desarrollo personal, académico y profesional, tales como la empatía, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad cívica, la resiliencia, la reflexión o el pensamiento crítico y otras propias de la función docente (Kelly, Dalton y Miller, 2017), sirviendo como base para la formación de su identidad docente y el compromiso social. En el área de Educación Musical, son múltiples los proyectos de ApS llevados a cabo por distintas universidades de diferentes países a nivel internacional (Feen-Calligan y Matthews, 2016; Reynolds, Jerome, Preston y Haynes, 2005; Bartolome, 2013; Burton y Reynolds, 2009), también, y más recientemente, en nuestro país (Parejo y Cortón, 2018), dirigidos a abordar una educación musical desde la óptica sociocomunitaria (Chiva-Bartoll, Salvador-García, Ferrando-Félix y Cabedo-Mas, 2019). Por ejemplo, en barrios, en contacto con colectivos en riesgo y vulnerabilidad social, o en residencias de ancianos con personas mayores, proporcionando oportunidades a los participantes para desarrollar competencias cívicas y sociales a través del desarrollo de sus inquietudes artísticas y culturales. Unas competencias cívicas centradas en aprender a vivir y convivir (Chiva-Bartoll *et al.* 2019) para conformar lo que Elliott (2012) define como el ideal de una “ciudadanía artística”.

3. Metodología

3.1. Diseño metodológico

En esta investigación presentamos los resultados de un proyecto ApS que utiliza la música como vehículo de aprendizaje social y cívico desarrollado por 60 estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (UVa), durante los cursos académicos 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20. El trabajo de dicho proyecto consistía en dinamizar los tiempos de recreo de los patios de siete centros escolares de la ciudad de Segovia (España), para un total de 525 alumnos de 6 a 12 años. Los contenidos a trabajar con el proyecto pertenecían a dos de los tres grandes ámbitos de la educación musical: el primero, a la interpretación musical, abarcando interpretación vocal e instrumental centrada en el propio cuerpo; el segundo, a la música, al movimiento y a la danza; y el tercero, a la escucha musical, aunque fue el único no trabajado de forma explícita, pero sí de forma transversal, al ser la educación auditiva

la base de toda formación musical. En la tabla 1 se muestran los contenidos desarrollados en cada ámbito, donde se incluye la interpretación vocal, la instrumental (con el propio cuerpo como acompañamiento) y la corporal de un repertorio de canciones pertenecientes al folclore popular infantil, así como una síntesis de los juegos musicales desarrollados.

La duración de las sesiones era de unos 25 minutos, aproximadamente, tras el descuento de unos 5 minutos que tardaba el alumnado en bajar a los patios y tomarse su almuerzo. Durante las sesiones, los recursos empleados han sido una megafonía aportada por el centro o por la facultad, incluyendo altavoces y micrófonos para amplificar el sonido, combas, aros o cualquier otro elemento que considerasen pertinente por los estudiantes universitarios. Al finalizar el tiempo del recreo, los profesores, junto con los estudiantes, evaluaban de forma compartida y oral el desarrollo de cada sesión. Dicha evaluación se complementaba con la posterior redacción de un diario reflexivo, de carácter individual, el cual era revisado semanalmente por los docentes responsables de la asignatura a través de un *feedback*, además de una coevaluación entre los propios estudiantes (evaluación formativa).

Tabla 1 Diseño didáctico del proyecto de aprendizaje-servicio musical para la dinamización de patios escolares

Ámbitos	Contenidos	Actividades
Interpretación musical	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación de un repertorio de canciones populares infantiles, valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones 	<ul style="list-style-type: none"> Canto colectivo de diversas canciones del folclore tradicional español: <i>La Tarara, Qué llueva, La mosca y la araña, En el fondo de la mar, ...</i> Trabajo y diferenciación de los parámetros del sonido mediante la expresión vocal de canciones tradicionales variando su intensidad, velocidad y altura
	<ul style="list-style-type: none"> Uso y ejecución de la percusión corporal en diversos planos sonoros como acompañamiento instrumental en canciones populares. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación vocal con percusión corporal como acompañamiento instrumental de canciones populares como <i>En la calle 24, Arriba Carolina, Don Melitón, Arriba Carolina, Al juego de la oca, Toma tomate, Aram Sam Sam, Napoleón, Saga saga ...</i>
La música, el movimiento y la danza	<ul style="list-style-type: none"> Reproducción de movimientos corporales en sincronía con las canciones de acuerdo con las posibilidades motoras de los niños y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> Canciones - juego con movimientos asociados como: <i>Quisiera ser tan alta, Allá en la Habana, Una dola, El Cocherito leré, La Chata Merengüela, Antón Pirulero, Miguel, A tapar la calle, Quisiera ser tan alta, El arca de Noé, El ratón y el gato, Pase Misí pase Misá, Yo tengo un castillo, Desde Córdoba a Sevilla, Ayer fui al pueblo...</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Beltrán, Díaz, Pelegrín y Zamora (2002).

La investigación que presentamos en este artículo se enmarca en el paradigma cualitativo. Un paradigma que ubica al observador en el mundo a través de prácticas interpretativas y materiales que lo hacen visible y, en ocasiones, ayudan a transformarlo (Flick, 2018). Se estudian los fenómenos en los entornos naturales, buscando el sentido que las personas le atribuyen (Denzin y Lincoln, 2008; Hennink, Hutter y Bailey, 2020). El objetivo principal de este trabajo es evaluar los resultados de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) musical, desarrollado por estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (UVa), durante los cursos académicos 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20. Como objetivos específicos, analizar hasta qué punto los juegos musicales han promovido la inclusión social y educativa de los niños durante el tiempo de recreo escolar y determinar el impacto del proyecto de ApS musical en la formación profesional y cívica de los futuros maestros de Educación Musical.

3.2. Instrumentos de recogida de información

Siguiendo las recomendaciones de Rivera y Trigueros (2018), en proyectos de ApS musicales se suelen emplear las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de datos: un total de 8 entradas del diario reflexivo *online*, de una extensión aproximada de 1500 palabras que semanalmente publicaban un total de 60 estudiantes del grado de Educación Primaria de la UVa, de los últimos cuatro cursos académicos, durante dos meses; el diario de campo de los tres profesores responsables de la asignatura, donde registraban la observación participante sobre el diseño, desarrollo y evaluación de las sesiones; 40 entrevistas grupales semiestructuradas a los niños —en modo asamblea— (se preguntó acerca del desarrollo de las sesiones, si habían sido de su agrado, cómo se habían sentido, qué cosas habían aprendido, si había sido una experiencia que les gustaría repetir más veces, etc.), como medio de evaluación tras los

participación en la sesión, así como el material didáctico (programación de las sesiones) y alrededor de 200 fotografías realizadas de las actividades y juegos musicales implementados con los niños participantes (Simons, 2011). Con posterioridad, se procedió al análisis e interpretación de los datos para, según Stake (2010), “dar sentido a las primeras impresiones, así como los resúmenes finales” (p. 67).

Por último, se contó con el consentimiento informado y autorización por parte de las autoridades educativas competentes y de las familias, así como el acuerdo del claustro docente y dirección de los centros escolares implicados. En este sentido, se les notificó que el proceso de investigación sería documentado con fotos, preservando en todo momento el anonimato de los niños y la confidencialidad en el tratamiento de la información resultante (Christians, 2011; Simons, 2011). A fin de garantizar el rigor y la calidad de nuestro estudio, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018): a) *Dependencia*: los datos recabados fueron sometidos a una exhaustiva revisión para realizar interpretaciones coherentes. b) Gozan de *consistencia* tales datos por cuanto se puede demostrar que, si otros investigadores realizan este mismo estudio, en condiciones similares, obtendrían resultados parecidos (Guba y Lincoln, 1990). c) *Credibilidad*: la triangulación de datos realizada ha permitido contrastar y validar la información recabada a través de diferentes técnicas y fuentes (Stake, 2010). d) *Transferencia*: los resultados de esta investigación pueden ser aplicables a otros contextos, de ahí el detalle y la explicación tan prolija de los contenidos, actividades y colectivos participantes en el proyecto de ApS musical objeto de investigación. e) *Confirmabilidad*: este criterio proviene de la triangulación de la información, una vez se contrasta con las distintas técnicas, y permite minimizar sesgos de los investigadores, ayudando a establecer una interpretación más lógica (Mertens, 2005).

4. Análisis y discusión de resultados

Las categorías y subcategorías resultantes del análisis de la información derivan de los objetivos de investigación, del marco teórico (a través de las diferentes evidencias y tendencias científicas) y de la ordenación de los datos que se llevó a cabo durante su procesamiento. Las presentamos en la Tabla 2.

Tabla 2 Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
La contribución de los juegos musicales en el patio de recreo a la inclusión social y educativa de los niños.	La música como alternativa a los juegos no inclusivos de los patios escolares.
	La música como fuente de motivación, satisfacción y diversión.
	La música como elemento de inclusión social por razón de género.
	La música como medio de inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
La contribución del proyecto de ApS musical en el desarrollo profesional y cívico de los futuros maestros de Educación Primaria.	La música como promotora de la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión social.
	El ApS musical como vehículo de formación en valores de los estudiantes universitarios.
	La mediación del ApS musical en la formación social y cívica de los estudiantes universitarios.
	El ApS musical como experiencia de formación de los estudiantes como futuros maestros de Educación Musical.

Fuente: elaboración propia.

4.1. La contribución de los juegos musicales en el patio de recreo a la inclusión social y educativa de los niños

4.1.1. La música como alternativa a los juegos no inclusivos de los patios escolares

La dinamización de los tiempos de recreo en el patio escolar ha promovido el desarrollo musical de los niños, a partir del canto, la vivencia del ritmo, la expresión corporal y el contacto con un amplio repertorio del folclore musical, en sintonía con los resultados de las investigaciones de Bartolomé (2013), Larrañaga (2011) y Reynolds *et al.* (2005). Este hecho se constata a través de la observación directa y sistemática de la mejora en habilidades fundamentales relacionadas con el canto, la escucha, el movimiento o la coordinación, “teniendo los niños y niñas, además de cantar,

expresarse con su cuerpo, haciéndose necesario una coordinación entre ambos” (Diario Estudiante 3, 2018), como puede observarse en la siguiente fotografía.



Figura 1 “Ayer fui al pueblo”, CEIP 1, 16/4/2018, 12:05 h.

Este desarrollo musical, vinculado al canto, al ritmo, a la expresión corporal y al folclore musical, semana a semana, promovió el desarrollo de habilidades importantes para la formación integral de los niños, tal como se refleja en la entrada de uno de los diarios.

Otro de los aspectos que estuvo presente en toda la sesión, fue la memoria auditiva, debido a que la mayoría de las canciones eran acumulativas, por lo que tenían que ir reteniendo las diferentes partes de esta. La escucha y la atención fueron de vital importancia durante toda la sesión, ya que tenían que estar concentrados en lo que nosotras íbamos realizando, para posteriormente repetirlo ellos. (Diario Estudiante 3, 2018)

Los juegos musicales, desarrollados en el contexto de los patios, han contribuido, además, a la supervivencia del folclore, renovado mediante nuevas formas alternativas de juego. Beltrán *et al.* (2002) abogan por la conservación y preservación de este género artístico dado que forma parte de la tradición y patrimonio cultural de nuestro país. Un folclore entendido como “el conjunto de cantos, juegos y bailes que a través de múltiples generaciones han ido sirviendo de base para el ocio, la relación o el divertimento. Y en él seguimos encontrando aspectos lúdicos y formativos” (Zamora, 2002, p.147). Este proyecto de ApS ha despertado el interés de los niños hacia la música, viéndola ahora no como algo aburrido sino como algo divertido con lo que sus padres o abuelos también disfrutaron y aprendieron (Diario Estudiante 20, 2017). La música se conforma, así, como una alternativa a los juegos tradicionales de los patios escolares, aunando todos los elementos necesarios para el alumnado en estos momentos de recreo, alejándoles de conductas sociales no inclusivas (Campbell, Connell y Beegle, 2007), además de enseñarles a respetar y hacer un uso responsable del tiempo libre (Conejo, 2012).

La música fue la causa de la unión, diversión, cooperación y otros aspectos que se desarrollaron durante la sesión. La música esta vez fue elemento de motivación, entretenimiento, unión y diversión, aspectos que alumnos de esta edad necesitan en su recreo para poder llegar a clase más relajados y satisfechos. (Diario Estudiante 10, 2018)

4.1.2. La música como fuente de motivación, satisfacción y diversión

La unión del canto y el juego es una fuente constante de motivación, satisfacción, desinhibición y mejora de la autoestima de los participantes, además, según Susan Hallam (2010), genera una “relajación física, reducción del estrés, felicidad, buen humor, alegría, sentirse mejor persona, bienestar emocional y físico, sensación de activación y una mayor energía” (pp. 20-21). El proyecto de ApS buscaba que el alumnado hiciera suyo el repertorio de juegos, lo reinventase de forma creativa en el recreo, y lo integrara en su vida cotidiana (Burba y Aróstegui, 2014). Los juegos con canciones propician la interacción y el desarrollo de habilidades sociales, algo que se hace evidente en algunas de las observaciones recogidas en los diarios. “Es cierto que los niños se mostraban tímidos en las actividades en las que tenían que hablar o ser protagonistas. Sin embargo, en las demás canciones se soltaron y bailaron sin problemas” (Diario Estudiante 15, 2019). La música, en general, y los juegos musicales, en particular, facilitan la inclusión y cohesión grupal generando nexos sociales (Miksza, 2010; Crawford, 2016) lo que refuerza, a su vez, la noción de trabajo cooperativo (Abril y Gault, 2008; Kokotsaki y Hallam, 2007) y el respeto a la propia sociedad y cultura (Campbell *et al.*, 2007), y a las de los demás (Gillespie, Russell y Hamann, 2014). Además de otros indicadores de

buena convivencia, como el respeto a la diversidad y la expresión de los afectos a los demás, además del aprendizaje de valores (Cabedo-Mas, 2014b).

La contribución de la música a la “competencia social y ciudadana” también puede llegar a ser muy relevante [...] es imprescindible contar con un clima de clase basado en el respeto mutuo, que estimule al alumno para que pueda expresar sentimientos, aceptar los propios errores, valorar los esfuerzos propios y ajenos, dar estímulo a quien lo necesite, apoyar y sentirse apoyado. (Giráldez, 2007, p.54)

Gracias a las canciones hemos conseguido incluir a los alumnos y alumnas que estaban más apartados y hacer que todos se relacionasen juntos. (...) Por tanto, la dinámica del pasado lunes favoreció la socialización de todo el alumnado dado que participaron la gran mayoría de niños. Además, pude observar que no había niños y niñas que estuvieran excluidos, por lo que conseguimos la «plena inclusión». Considero que estas dinámicas son muy beneficiosas para todos los patios, pero sobre todo para patios en los que los niños no están bien integrados y les cuesta socializarse con sus compañeros. (Diario Estudiante 9, 2017)

En este mismo sentido se manifiestan los protagonistas, los niños: “[...] cuando no estáis los patios son menos divertidos y cuando estáis la gente no está sola jugando” (Entrevista al alumnado del patio del CEIP 2, 2018). El proyecto de ApS proporciona a los participantes opciones para relajarse y liberar tensiones (Gillespie, *et al.* 2014), manifestar sentimientos y canalizar energías y, también, es un medio para mejorar su autoestima y autoconocimiento (Crawford, 2016; Hallam *et al.*, 2015; Osborne, McPherson, Faulkner, Davidson y Barrett 2016), y el reconocimiento hacia los demás y hacia sí mismos. En cuanto a la adquisición y afianzamiento de conductas prosociales, este proyecto de ApS ha enfrentado a los niños con sus propias habilidades y limitaciones, y les ha ofrecido el aprendizaje del cumplimiento de normas. Todo ello como parte integral de la construcción de su identidad personal y grupal (Campbell *et al.*, 2007; Kokotsaki y Hallam, 2007).

4.1.3. La música como elemento de inclusión social por razón de género

A menudo, en los patios escolares se desarrollan conductas discriminatorias por razón de género (Saldaña, Goula, Cardona y Amat, 2018; Subirats y Tomé, 2010). Mientras que en la actividad lúdica de las niñas se puede observar el carácter cooperativo que incluyen canciones y juegos dinámicos, en la de los niños el rasgo predominante es la rivalidad y la tendencia a la pugna y al enfrentamiento que puede fácilmente degenerar en peleas, estando ausente la sociabilidad con las niñas (Grugeon, 1995; Vázquez *et al.* 2017). En este sentido, el canto colectivo que ha implicado la práctica de los juegos musicales ha promovido la socialización e inclusión social de los niños en el recreo, al auñarlos en la vivenciación de experiencias musicales comunes (Vázquez *et al.*, 2017). Tal y como afirma Cabedo-Mas (2014a):

Experiencias de ApS que utilizan como herramienta a la música son un ejemplo de actividades educativas que, además de capacitar musicalmente a nuestro alumnado pueden convertirse en una herramienta de sensibilización, acción y transformación social que haga e la música un elemento importante en la mejora de la convivencia entre personas y culturas, en y más allá de la escuela. (p.120)

En la Figura 2 se puede visibilizar cómo el juego musical “Toma tomate, tómalo” ha fomentado la interacción entre todos los participantes, facilitando, con ello, la cohesión grupal y generando nexos sociales, independientemente del género, credo u origen social. De la sinergia aprendizaje-servicio y juego musical puede surgir una socialización del alumnado más inclusiva y más justa en los patios escolares (Miranda, Larrea, Muela, Martínez de Lagos y Barandiaran, 2015; Saldaña *et al.*, 2018).



Figura 2 “Toma tomate, tómalo”. CEIP 3, 14/5/2018, 12:10 h.

4.1.4. La música como medio de inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Este valor socializador y de inclusión en la diversidad de la música se hace patente con todo tipo de alumnado, especialmente en niños con necesidades específicas de apoyo educativo y en aquéllos provenientes de ambientes sociales desfavorecidos o de otras culturas. Respecto al primer grupo de niños, uno de los estudiantes escribe en su Diario que “este centro cuenta con varios alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), los cuales estuvieron presentes en dicha sesión, disfrutando de las canciones que entonábamos y relacionándose con el resto de los compañeros” (Diario Estudiante 14, 2019). Numerosos estudios muestran cómo la música mejora la comunicación verbal y no verbal de los alumnos con TEA (Lim y Draper, 2011), la intención comunicativa (Overy y Molnar-Szakacs, 2009), o las conductas disruptivas (Carnahan, Basham y Musti-Rao, 2009), y sitúan al canto como el canal de comunicación adecuado para estimular y favorecer el lenguaje de estos niños (Wan y Schlaug, 2010).

Respecto al segundo grupo de alumnos, el aprendizaje de la otredad solo se adquiere si se facilita y promueve el intercambio con la diversidad. A nivel didáctico, esto se puede lograr si se adaptan libremente cantos, danzas y juegos, asegurándonos que todos los alumnos son estimulados para manifestarse con su propia música o sus juegos y para compartirlos, reconociendo su valor. “Mediante este intercambio, se favorece el desarrollo de la tolerancia y el respeto entre el alumnado y se facilita la comunicación y las relaciones entre individuos de culturas diferentes” (Giráldez y Pelegrín, 1996, p.7). En este sentido, la música ha fomentado la mejora de la inclusión de los niños en riesgo de exclusión social, al sentirse motivados a participar, de forma voluntaria, en los juegos musicales propuestos por los estudiantes universitarios (Benedict, Schmidt, Spruce y Woodford (2015).

Con este tipo de actividad lo que se quiere conseguir principalmente es la socialización y la inclusión del alumnado. Aspectos que considero que en esta primera sesión sí que estuvieron presentes, debido a que se produjeron relaciones, con ayuda de las canciones, entre alumnos y alumnas que normalmente no juegan juntos. [...] Por último, la autoestima y el respeto aparecieron de manera implícita durante toda la sesión, ya que a través de nuestros *feedbacks* el alumnado se sintió seguro y con ganas de participar. Además, en todo momento hubo respeto entre este y nosotros, aspecto que considero que siempre ha de estar presente. (Diario Estudiante 14, 2018)

4.1.5. La música como promotora de la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión social

La música constituye una herramienta muy valiosa para lograr una mayor comunicación e interacción entre los niños que sumado al respeto y la tolerancia genera una inclusión social plena en los centros educativos, especialmente de los pocos conocidos, los introvertidos y los socialmente excluidos (Pellegrini y Blatchford, 2015). Nos encontramos, pues, ante una socialización “inclusiva” y justa de la que hablaba Harwood (1998); una socialización que se convierte en un importante agente de cambio y transformación hacia la construcción de sociedades más justas y de convivencia pacífica (Cabedo-Mas, 2014b). Aunque para ello sea necesario abandonar modelos clásicos donde la educación suele ser academicista y transmisora y, en su lugar, apostar por metodologías que propicien la experiencia práctica y vivencial de los niños, creando, reproduciendo, escuchando, disfrutando y sintiendo la música (Silió y Batlle, 2012). Además, los patios pueden transformarse en espacios de disfrute, de comunicación, de socialización y de inclusión, “[...] Nos gusta mucho que vengáis con nosotros a jugar en el patio porque así los recreos son mucho más divertidos al jugar muchos más a juegos nuevos y no jugar siempre a lo mismo” (Entrevista al alumnado del patio del CEIP 4, 2018), donde los valores de convivencia, de diálogo, de igualdad y de justicia social, se ven fortalecidos y construyen para dar respuesta a las nuevos retos y desafíos de la sociedad (Aramburuzabala, 2013).

El usar la música como principal recurso en dicho trabajo, considero que es muy importante porque permite unir a personas, en este caso a niños, de diferentes edades y culturas. Esto provoca que haya una mayor inclusión en los patios y que los alumnos y alumnas que normalmente no se relacionan, tengan la oportunidad de jugar con el resto de los compañeros y compañeras. (Diario Estudiante 3, 2019)

4.2. La contribución del proyecto de ApS musical en el desarrollo profesional y cívico de los futuros maestros de Educación Primaria

4.2.1. El ApS musical como vehículo de formación en valores de los estudiantes universitarios

Esta experiencia de ApS musical ha supuesto el desarrollo de la competencia social y cívica de los estudiantes universitarios al potenciarse en ellos aprendizajes y competencias esenciales para la función docente, tales como el servicio, la empatía, la solidaridad, la resiliencia, la reflexión, la responsabilidad social o el pensamiento crítico (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). Aprendizajes, todos ellos, materializados en la promoción de la inclusión social y cultural en los patios escolares, especialmente, de los niños en situación de vulnerabilidad social (Kelly *et al.*, 2017). Una universitaria afirmaba que la experiencia del ApS le había ayudado a desarrollar valores esenciales extrapolables al aula como futura maestra y a la vida personal como “ciudadana del mundo” (Diario Alumna, 20

2018), dando respuesta, a través de la educación, a los problemas actuales que tiene la sociedad: migraciones, cambios demográficos, violencia, auge de populismos (Starkey, 2012; UNESCO, 2015).



Figura 3. “Antón Pirulero”, CEIP 5, 28/5/2018, 11:45h.

En términos generales, los universitarios han mejorado su valoración personal sobre la importancia de la educación en valores, al vivirlo y experimentarlo en primera persona a través del ApS. Algo que resulta coincidente con lo hallado por González y Muñoz (2015), Pellegrini y Blatchford (2015) y García y Riaño (2018) en experiencias similares. Así, nuestros estudiantes son ahora mucho más conscientes de la importancia de educar en y para la inclusión y la cooperación, además de otros valores fundamentales para la formación cívica y democrática del alumnado como “[...] la escucha y solidaridad nos hace mejores personas. Escuchar, ayudar y respetar a los demás es de los aspectos más importantes en nuestra formación íntegra como personas” (Diario Estudiante 8, 2019).

4.2.2. La mediación del ApS musical en la formación social y cívica de los estudiantes universitarios

El desarrollo de la competencia social y cívica de los universitarios les ayuda a ejercer como ciudadanos participativos y como futuros docentes comprometidos, implicando, por tanto, un doble desarrollo a niveles personal y profesional (Reparaz, Arbués, Naval y Ugarte, 2015). Para Celio, Durlak, y Dymnicki (2011), la participación de los estudiantes en programas de ApS propicia actitudes hacia sí mismos y hacia la escuela, promueve el compromiso cívico, desarrolla habilidades sociales y mejora el rendimiento académico (Ávila, González--Geraldo y Del Rincón, 2019; Fuentes 2019). Los profesores de este proyecto así constataron que:

Semana a semana voy comprobando en el diseño de las actividades y, posteriormente, en la lectura de los diarios, cómo los estudiantes están creciendo profesionalmente al emplear como herramienta primordial a la música, materializada en los juegos musicales, en esta experiencia de ApS en los patios de los centros escolares. Pero no solo se trata de un desarrollo profesional sino también y, sobre todo, de un desarrollo personal, creciendo día a día como mejores personas (Diario de Campo, profesora 1, 2017).



Figura 4 “Aros musicales cooperativos” CEIP 6, 30/4/2018, 11:50h.

Asimismo, no podemos olvidar que uno de los objetivos contemplados para con la profesión de maestro es fomentar una educación democrática para una ciudadanía activa del alumnado (Mesa, 2019). De este modo, el ApS ha favorecido en los estudiantes una formación, desde la práctica, como ciudadanos activos, respetuosos, solidarios y tolerantes, promotores de la transformación de las injusticias existentes en la sociedad (Osler y Starkey, 2018; Sant, Davies, Pashby y Shultz, 2018). El acto de tolerar implica un clima para el establecimiento de límites. Una tolerancia entendida no como una simple convivencia con lo intolerable sino como una auténtica experiencia democrática que, como afirmaba Freire (2012): “nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente” (p. 79).

4.2.3. El ApS musical como experiencia de formación profesional de los futuros maestros de Educación Musical

Estas prácticas fomentan nuestro desarrollo profesional. Esto es así puesto que todos ellos nos permitirán formarnos para vivir en sociedad a la vez que podremos extrapolar dichos conocimientos a nuestro ámbito laboral en los que tan necesarios son los valores sociales y ciudadanos. (Diario Estudiante 15, 2017)

Esta experiencia de ApS ha favorecido también el desarrollo profesional, como hemos indicado, al preparar a los estudiantes para la futura práctica docente, dado que les acercaba a situaciones reales y les permitía poner a prueba las aptitudes propias de la profesión de maestro y llevar a la práctica habilidades técnicas concretas a través de la acción de servicio a la comunidad de escolares (Puig, 2009; Reynolds *et al.*, 2005). Habilidades técnicas como el incremento de la interacción con el alumnado (al tratarse de un aprendizaje experiencial), el enriquecimiento de recursos docentes (especialmente musicales), de la cooperación (la dinamización en los recreos se ha realizado por grupos), de la empatía necesaria para la inclusión social, de la flexibilidad e individualización de la enseñanza en un intento por compensar las desigualdades de partida, de la resiliencia o la capacidad de reflexión sobre la propia actuación docente... Habilidades, todas ellas, fundamentales para la formación de un futuro maestro de Educación Musical que emplea la música como vehículo para el desarrollo de la competencia cultural y artística (Barnes, 2002; Bartolome, 2013; Cremades-Andreu y García-Gil, 2018; Feen-Calligan y Matthews, 2016), además de contribuir al desarrollo de otras competencias de la Educación Primaria como la social y ciudadana (mediante el canto colectivo, el respeto, la aceptación y la tolerancia), la comunicación lingüística (mediante la dicción, la respiración o la articulación), la matemática (el ritmo y las escalas), la autonomía y la iniciativa personal (al fomentar la creación, reinventando los propios niños los juegos musicales). En definitiva, estamos ante un maestro de Educación Musical del siglo XXI, que emplea la música como vehículo para hacer frente a los retos y desafíos sociales y culturales de la humanidad.

5. Conclusiones

En este proyecto de ApS musical, al unir el canto y el juego, ha sido una fuente constante de motivación, disfrute, desinhibición y autoestima de los niños, además la interacción y comunicación entre ellos ha propiciado el desarrollo de habilidades sociales, estableciendo una alternativa a los juegos tradicionales no inclusivos. Especialmente reseñable ha sido el enfoque de género establecido en los juegos musicales implementados, puesto que el uso del patio escolar, tradicionalmente masculinizado, a través de experiencias musicales comunes ha favorecido la socialización y el diálogo igualitario entre niños y niñas, creándose un clima de no competitividad, no rivalidad y de cooperación. Este contexto prosocial ha favorecido una mejora en la inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, como los TEA, además de los que se encuentran en riesgo de exclusión social, al sentirse motivados a participar, de forma voluntaria, en los juegos musicales propuestos por los universitarios. A través del canto cooperativo, se han establecido nuevas relaciones entre el alumnado y la diversidad inherente al mismo por razón de género u origen socioeconómico, cultural, cronológico y de capacidad. Este hecho ha promovido el respeto, tolerancia y aceptación de dicha diversidad, así como la generación de afectos hacia los compañeros participantes.

Por otra parte, esta experiencia de ApS musical ha servido para promover en los universitarios el desarrollo de valores como la escucha, la tolerancia, la solidaridad, la participación, etc., valores todos ellos fundamentales para ser mejores personas y, por ende, mejores maestros. Además de contribuir a la formación de una ciudadanía democrática promotora de la transformación de las injusticias existentes en la sociedad. Asimismo, a través de este proyecto de ApS musical hemos podido apreciar en los estudiantes un crecimiento profesional al trabajarse, de modo experiencial, las competencias propias del grado, vinculadas con la identificación y comprensión del papel que desempeña la música en la sociedad actual, utilizándola como vehículo para la formación de una ciudadanía social y democrática. También este proyecto de ApS musical, al fomentar la inclusión social y educativa de los niños en el recreo, ha contribuido a la formación de los futuros maestros de Educación Musical para atender a las demandas y necesidades de la escuela y su contexto.

6. Referencias

- Abril, C.R., & Gault, B.M. (2008). The State of Music in Secondary Schools. The Principal's Perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 68-81.
- Akoschky, J., Alsina Masmitjà, P., Díaz Gómez, M. and Giraldez-Hayas, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Anderson, J. B., Swick, K. J., & Yff, J. (Eds.). (2001). *Service learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.
- Ávila Francés, M. González-Geraldo, J.L., & Del Rincón Igea, B. (2019). Aprendizaje-servicio en la formación inicial de los maestros: entre la experiencia y el compromiso. In J.L., Fuentes Gómez-Calcerrada. (Coord.), *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico* (pp.157-178). Barcelona: Octaedro.
- Baines, E., & Blatchford, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. In A. Pellegrini and D. Anthony, (ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 260-283). Oxford University Press: New York.
- Barilá, M. I., & Molinari, M. I. (2010). Palabras, miradas, primeros recorridos: Notas del recreo escolar. *Voces de la Educación Superior*, 3, 1-9. Retrieved from <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero03/ArchivosParaImprimir/a6.pdf>
- Barnes, G. V. (2002). Opportunities in service learning. *Music Educators Journal*, 88(4), 42-46.
- 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.
- Battle, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Belando-Montoro, M. R. and Sánchez-Serrano, S. (2017). La formación universitaria ante los retos de una nueva ciudadanía. Perspectivas a través del Aprendizaje-Servicio. In R. Mínguez and E. Romero (coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía* (pp. 69-76). Murcia: Universidad de Murcia.
- Beltrán, J. M^a, Díaz, J., Pelegrín, A., & Zamora, A. (2002). *Folclore musical infantil*. Barcelona: Akal.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Blatchford, P., & Sharp, S. (Eds.) (2005). *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behavior*. London: Routledge.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. D. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 481-505.
- Bruner, J.S. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burba Pons, E., & Aróstegui Plaza, J.L. (2014). Música e inclusión social. In J.L. Aróstegui Plaza (Coord.), *La Música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 279-299). Madrid: Dairea.
- Burton, S., & Reynolds, A. (2009). Transforming music teacher education through service learning. *Journal of Music Teacher Education*, 18(2), 18-33.
- Cabedo-Mas, A. (2014a). La música como proyecto socioeducativo. In *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-122). Madrid: Síntesis
- Cabedo-Mas, A. (2014b). La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces. *Cultura de Paz*, 20(64), 10-16.
- Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11(1),42-51. Doi:<https://doi.org/10.1177/1321103X9801100105>
- Campbell, P., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-36.
- Carnahan, C., Basham, J., & Musti-Rao, S. (2009). A low-technology strategy for increasing engagement of students with autism and significant learning needs. *Exceptionality*, 17, 76-87. doi:10.1080/09362830902805798
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S., & 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://doi.org/10.5209/reciem.62409>
- Christians, C.G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In N. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.) (pp. 61-80). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Colby, S., Bercaw, L., Clark, A. M., & Galiardi, S. (2009). From community service to service-learning leadership: a program perspective. *New Horizons in Education*, 57(3), 20-31.
- Conejo Rodríguez, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.
- Crawford, R. (2016). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, 1-14. doi:10.1177/0255761416659511

- Cremades-Andreu, R., & García-Gil, D. (2018). Formación musical de los graduados de Maestro de Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista española de pedagogía*, 75(268), 415-431. Doi:<https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- CRUE-CADEP (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Retrieved from <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (Vol. 2). London: SAGE.
- Dolgon, C., Mitchell, T. D., & Eatman, T. K. (Eds.). (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dzani, M. (2004). Playground Music. Pedagogy of Ghanaian Children. *Research Studies in Music Education*, 22(1), 83-92.
- Elliott, D. J. (2012). Another Perspective. *Music Educators Journal*, 99(1), 21–27. Doi:[10.1177/0027432112452999](https://doi.org/10.1177/0027432112452999)
- Erdem, D. (2018). Kindergarten Teachers' Views About Outdoor Activities. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 203-217. Doi: <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p159>
- Feen-Calligan, H., & Matthews, W. K. (2016). Pre-professional arts based service-learning in music education and art therapy. *International Journal of Education & the Arts*, 17(17), 1-36.
- Finger, F. (1996). Los juegos de patio. Una manifestación musical infantil como posibilidad pedagógico-musical. *Música y educación*, 26, 75-90.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. London: SAGE.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música: perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Fuentes Gómez-Calcerrada, J.L. (Coord.) (2019). *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico*. Barcelona: Octaedro.
- Fuentes, J. L., Martín-Ondarza, P., & Redondo Corcobado, P. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje - Servicio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 149-167. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24496>
- García, S., & Riaño, E. (2018). Espacios artísticos y transformación social. *Eufonia*, 77, 23-29.
- Gillespie, R., Russell, J.A., & Hamann, D.L. (2014). String Music Educators' Perceptions of the Impact of New String Programs on Student Outcomes, School Music Programs, and Communities. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 175– 187.
- Giráldez, A., & Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonia*, 41, 49-57.
- González Martín, J., & Muñoz Muñoz, J.R. (2015). Música para la educación en valores en la universidad. *Eufonia*, 63, 37-43.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio. In M. Hammersley, & P. Woods (Coords.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos* (pp.32-48). Barcelona: Paidós.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1990). *Fourth generation evaluation* (2nd ed.). London: SAGE.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. Doi: <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2015): Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research*, 1-13. Doi:[10.1080/14613808.2015.1108299](https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1108299)
- Hanks, W. (1991). Foreword. In J. Lave, & E. Wenger (Eds.), *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (pp.13-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hardwood, E. (1998). Music learning in context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11,1, 52-60.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. London: SAGE.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kelly, J., Dalton, C., & Miller, D. M. (2017). The Impact of a Service-Learning Project Involving Pre-Service Teachers Working with Incarcerated Youth. In H.K. Evans (Ed.), *Community engagement findings across the disciplines* (pp. 43-56). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher Education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- Larrañaga, A. E. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil–Interculture in education through children's music. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (1), 273-292.
- Lim, H. & Draper, E. (2011). The effects of music therapy incorporated with Applied Behavior Analysis Verbal Behavior approach for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 532-550. Doi:[10.1093/jmt/48.4.532](https://doi.org/10.1093/jmt/48.4.532)
- Marsh, K., & Dieckmann, S. (2017). Contributions of playground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. *Education 3-13*, 45(6), 710-719.
- Marsh, K. & Samantha, D. (2017). Contributions of playground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(6), 710-719.

- Massey, W. V., Ku, B., & Stellino, M. B. (2018). Observations of playground play during elementary school recess. *BMC research notes*, 11(1), 755. Doi: <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3861-0>
- Mayor Paredes, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. Retrieved from <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/4562>
- Mayor, D. (2018). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56. Retrieved from <https://rieoei.org/RIE/article/view/2847>
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Miksza, P. (2010). Investigating relationships between participation in high school music ensembles and extra-musical outcomes: An analysis of the Education Longitudinal Study of 2002 using bio-ecological development model. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 186, 7-25.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., Martínez de Lagos, A., & Barandiaran, A. (2015). Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria. *Participación educativa*, 4(7), 160-167.
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W., & Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156-175.
- Osler, A., & Starkey, H. (2018). Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31-40.
- Overy, K. & Molnar-Szakacs, I. (2009). Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. *Journal Music Percept*, 26, 489-504. Doi:10.1525/mp.2009.26.5.489
- Parejo, J.L., & Cortón, M.O. (2018). Música para el desarrollo y el bienestar de las personas mayores. *Eufonía*, 7-14.
- Pelegrín, A. M. (1984). *Cada cual atiende su juego: de tradición oral y literatura* (Vol. 1). Madrid: Cincel.
- Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its role in education and development*. Mahwah, NJ: LEA.
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2015). *The child at school: Interactions with peers and teachers (2nd Edition)*. London & New York: Routledge.
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2002). Time for a break: The developmental and educational significance of breaktime in school. *The Psychologist*, 15(2), 60-62.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó
- Reparaz Abaitua, C., Arbués Radigales, E., Naval Durán, C., & Ugarte Artal, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 23-51.
- Reynolds, A. M., Jerome, A., Preston, A. L., & Haynes, H. (2005). Service-learning in music education: Participants' reflections. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 79-91.
- Rivera, E., & Trigueros, C. (2018). Metodología Cualitativa aplicada a la Investigación en Aprendizaje-Servicio. In O. Chiva, & J. Gil (Eds.). *Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: modelos de intervención e investigación* (pp. 93-106). Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Saldaña, D., Goula, J., Cardona, H., & Amat, C. (2018). *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere*. Barcelona: Equal Saree.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. London: Bloomsbury.
- Schmitt, T. (2013). Música como juego. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (37), 263-286.
- Silió Sáiz, G., & Batlle, R. (2012). Learning in a Non-Formal Setting: The Development of Service-Learning in the Spanish Context. In T. Murphy, & J.E.C. Tan (Eds.), *Service-Learning and Educating in Challenging Contexts. International Perspectives* (pp. 173-199). London: Bloomsbury.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Smith, P. K. (2005). What children learn from playtime, and what adults can learn from it. In S. Blatchford, & P. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school* (pp. 43-56). London & New York: Routledge.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21-35.
- Storms, G. (2003). *101 juegos musicales: divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: Graó.
- Subirats, M., & Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación: 104 (Recursos)*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>

- Vázquez, S., Liesa, M., & Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181>
- Wan, C. and Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *Neuroscientist*, 16, 566-577. Doi:10.1177/1073858410377805
- Welch, M., & Billig, S. H. (Eds.) (2004). *New Perspectives in Service-learning: Research to advance the field*. Greenwich, C.T: Information Age Publishing.
- Zamora, A. (2002). Los cantos para jugar y bailar. In J. M. Beltrán yand A. Pelegrín. *Folklore musical infantil* (Vol. 6) (pp. 145-168). Madrid: Akal.