

Artículo

Abrazándoles con la Música: un Proyecto Musical Para la Inclusión y la Gestión Socioemocional

María Beatriz Bueno-Fernández¹  y Ana María Ramírez-Carro² 

¹Universidad Internacional de la Rioja (España)

²Universidad Autónoma de Madrid, España y Universidad Internacional de la Rioja (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 15/05/2025
Aceptado: 23/07/2025

Palabras clave:

Inclusión social
Familias desplazadas
Música
Intervención musical
Desarrollo infantil

RESUMEN

El presente proyecto se desarrolla en colaboración con Cruz Roja, dentro del Programa de Promoción del Éxito Escolar y propone un modelo de intervención mediante la música en un grupo de niños y niñas de entre 6 y 11 años, pertenecientes a familias en situación de desplazamiento. Para su implementación, se diseñaron actividades con un enfoque musical, lúdico, artístico y emocional, desarrolladas a lo largo de siete sesiones de una hora de duración cada una. Los resultados de la intervención se recopilaban a través de cuestionarios aplicados antes y después de las sesiones, dirigidos a los propios participantes, sus familias y las voluntarias involucradas, así como las observaciones de la propia docente. Los avances observados en áreas como la gestión emocional, la tolerancia a la frustración, las habilidades sociales y la inclusión permiten evidenciar con claridad los beneficios de esta propuesta, que se plantea como una vía innovadora para promover la inclusión social de este colectivo.

Embracing with Music: A Musical Project for Inclusion and Socio-emotional Management

ABSTRACT

This project is carried out in collaboration with the Red Cross, within the Promotion of School Success Programme, and proposes an intervention model through music aimed at a group of children between 6 and 11 years of age, belonging to families in a situation of displacement. For its implementation, activities with a musical, playful, artistic, and emotional focus were designed and carried out over seven sessions of one hour each. The results of the intervention were compiled through questionnaires provided before and after the sessions, addressed to the participants themselves, their families, and the volunteers involved, as well as through the observations of the teacher. The progress observed in areas such as emotional management, frustration tolerance, social skills, and inclusion clearly demonstrates the benefits of this proposal, which is presented as an innovative approach to promote the social inclusion of this group.

Keywords:

Social inclusion
Displaced families
Music
Music intervention
Child development

Introducción

Actualmente, más de 117 millones de personas se encuentran desplazadas por la fuerza (ACNUR, 2024), resultado del incremento sostenido de los movimientos migratorios en el mundo. Esta situación representa un desafío considerable para nuestra sociedad, siendo la educación un recurso indispensable en el proceso de transformación social (Anastasiou et al., 2015). Como señala López-Pozos (2009), los niños y adolescentes migrantes presentan dificultades en su desarrollo personal, interacción social y procesos de resocialización y proporcionarles una integración temprana puede reducir significativamente dichas consecuencias negativas (Bernhardt et al., 2024).

La música, según Hallam (2010), favorece el desarrollo social y la integración, aunque existen pocas investigaciones aplicadas en contextos de movilidad forzada. Cruz Roja, con su amplia trayectoria en la atención a población vulnerable y su enfoque integral basado en la pirámide de necesidades de Maslow, constituye un marco idóneo para el desarrollo de este proyecto. Sin embargo, previamente es necesario entender los conceptos teóricos y los estudios que sustentan la necesidad de este tipo de intervenciones. Por ello, se hará un recorrido por tres principales apartados fundamentados desde la literatura: movilidad humana, inteligencia emocional y, música e inclusión.

Movilidad Humana

La movilidad humana hace referencia al movimiento de personas dentro de un país o entre países, y puede ser voluntario o forzado. En el caso de las familias migrantes y refugiadas, estos desplazamientos son en muchos casos forzados por conflictos armados, persecuciones o crisis económicas. Según datos provenientes de fuentes internacionales como el departamento de asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas y UNICEF, la cifra de migrantes internacionales en España a mediados de 2024 fue de 8,9 millones (International Organization for Migration, 2024). Estas cifras son muy impactantes, lo que subraya la necesidad de comprender este fenómeno para poder aumentar la sensibilización y la acción. En mayo de 2022 se celebró el primer Foro de Examen de la Inmigración Internacional en las Naciones Unidas en Nueva York para tratar y mejorar la cooperación en materia de migración, destacando la responsabilidad compartida de las necesidades de los migrantes y de sus derechos independientemente de la situación migratoria y las contribuciones positivas para el crecimiento inclusivo y desarrollo sostenible a los países de origen, tránsito y destino (OIM, 2022).

La migración es el desplazamiento de personas, generalmente por razones económicas o sociales, mientras que el refugio responde a situaciones de guerra, violencia o persecución (RAE, 2024). A nivel jurídico los refugiados tienen un reconocimiento y protección internacional (ACNUR, 2011), mientras que los migrantes no poseen una definición legal uniforme. Para este estudio, se usará el término “movilidad forzada” para así respetar la privacidad de las familias y no se hará distinción específica entre migrantes y refugiados.

Los niños en movilidad enfrentan múltiples desafíos que afectan su bienestar y desarrollo. En España, un 27.9 % de los menores en dicha situación provienen de América, 26.3 % de África, 25.1 % de la Unión Europea, 10.5 % de otros países europeos y 10.2 % de

Asia (Brey, 2024). Los Pactos Mundiales de 2018 sobre Migración y Refugiados representaron un avance al incluir específicamente a la infancia en las políticas migratorias y reconocer la necesidad de atención especializada a las necesidades específicas que presentan como grupo especialmente vulnerable (UNICEF, 2018).

Según el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2016), las consecuencias de la movilidad en la infancia pueden observarse en dos niveles: emocional y fisiológico, con miedo, ansiedad, ira, sentimientos de abandono y problemas físicos como dolores musculares o migrañas y cognitivo, con confusión, dificultades de atención y concentración, hipervigilancia y recuerdos intrusivos. Además, es necesario conocer las consecuencias de la separación de figuras de apego, lo que puede generar ansiedad, tristeza y desesperanza en los niños (López-Pozos, 2009), el cambio de lugar, que afecta la estabilidad emocional y dificulta la integración social (Coronel-Berrios, 2013), y el trauma de la migración, que puede derivar en problemas psicológicos profundos con repercusiones a largo plazo.

Educación Emocional Como Herramienta de Inclusión Social

Para acercarnos a la educación emocional, se toma como punto de partida la siguiente cita de Bisquerra (2000) que la define como:

“Proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (pág. 243)”.

Ibarrola (2009), considera que la educación emocional debería regirse por las cinco competencias principales de la inteligencia emocional las cuales enumera de la siguiente forma:

- I. Autoconciencia-Autoconocimiento: Implica reconocer cada emoción y cómo suceden en uno mismo.
- II. Autorregulación-Autocontrol: Consiste en la gestión de estas emociones usando herramientas y estrategias para conseguir un estado de bienestar emocional.
- III. Automotivación: Se refiere al uso de emociones positivas para facilitar el cumplimiento de metas.
- IV. Empatía: Capacidad de reconocer los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.
- V. Destreza social: Permite al individuo relacionarse con los demás de una manera satisfactoria.

Por todo ello, se puede definir la inteligencia emocional como la capacidad que se desarrolla para reconocer diferentes emociones y aprender a identificarlas tanto en uno mismo como en los demás. Y, además, alude que es fundamental aprender a manejar y regular nuestras emociones para potenciar la felicidad, la resiliencia y una autoestima saludable (Guerrero, 2025).

Asimismo, los resultados de diversas intervenciones y estudios destacan que la educación emocional es clave para mejorar la cohesión social, promover la inclusión, facilitar la resolución de conflictos y aumentar la adaptabilidad en situaciones sociales. La UNESCO (2019) presenta conclusiones de foros internacionales

para reducir desigualdades en educación, promoviendo el derecho a una educación de calidad y la importancia de desarrollar la inteligencia emocional. Por ejemplo, [Fernández-Angulo et al. \(2016\)](#) encontraron que, tras meses de intervención en educación emocional con niños de 10 a 12 años, mejoró su estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés y estabilidad emocional. De igual forma, [Zuñiga-Villegas y Luque-Rojas \(2021\)](#) concluyen que la inteligencia emocional junto con la inclusión educativa contribuye a una convivencia escolar positiva, así como a un mejor rendimiento académico y motivación en educación preescolar y primaria.

Por otro lado, el [Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid \(2016\)](#), establece una serie de pautas dirigidas a la atención psicológica y a la adaptación e inclusión de menores en situación de movilidad forzada. Estas directrices no solo ponen el foco en el bienestar psicológico, sino que también abordan aspectos clave como la expresión y gestión emocional, así como la promoción de la inclusión social, proporcionando un marco inmejorable para esta intervención. De la misma forma, [ACNUR \(2019\)](#), para el contexto educativo, recomienda estrategias enfocadas en el aprendizaje socioemocional y en el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la autoestima, el empoderamiento y la confianza en uno mismo para abordar el estrés y el trauma en el aula y habla de cómo las dinámicas de grupo pueden repercutir en el bienestar individual.

Música e Inclusión Social

La equidad de oportunidades en ámbitos como la educación, la capacitación, el empleo y la vida social se fomenta a través de la educación inclusiva ([UNESCO, 2005](#)). En su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, la [UNESCO \(2022\)](#) enfatiza la necesidad de comprender la educación inclusiva como un derecho para “todos y todas, sin excepción”, priorizando a los grupos más vulnerables debido a los obstáculos que enfrentan. Asimismo, la Agenda 2030, en su cuarto objetivo, promueve una educación de calidad, estableciendo metas y estrategias que favorezcan la inclusión y la equidad como herramientas clave para reducir la exclusión, la marginación y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados educativos ([Organización de las Naciones Unidas, 2015](#)).

La música es una forma de comunicación universal que supera las diferencias lingüísticas y culturales ([Putkinen et al., 2024](#)). Genera una conexión emocional y facilita la expresión de pensamientos y sentimientos de manera única ([Li, 2023](#)). Además, juega un papel relevante en la sociedad, ya que influye en nuestras emociones, interacciones sociales y en la construcción de identidades tanto individuales como colectivas ([Yang et al., 2025](#)). Además, la música es una manifestación presente en todas las culturas y sociedades, posiblemente porque ciertas emociones e impresiones pueden transmitirse de manera más precisa a través de la intuición musical que mediante el lenguaje hablado ([Howe-Ortiz y Pérez-Eizaguirre, 2020](#)).

La música ha sido reconocida como un medio de comunicación universal que trasciende fronteras y facilita la interacción entre personas de distintos orígenes. En el contexto de la migración y el refugio, se convierte en un elemento clave para la inclusión ([Bernhardt et al., 2024](#)), ya que permite a quienes han sido

desplazados mantener un vínculo con su cultura de origen mientras se adaptan a una nueva sociedad. Además, su carácter expresivo y emocional favorece la construcción de espacios de convivencia y entendimiento mutuo.

En el estudio llevado a cabo por [Gómez-Espinosa \(2015\)](#) se afirma que, tras una intervención musical con persona sin hogar, la música es una herramienta de resocialización, ya que no solo facilita la interacción dentro de un grupo, sino también con el entorno. A través de actividades musicales comunitarias se permite generar lazos, promoviendo el entendimiento y la empatía, lo cual fomenta la sensibilización y favorece a la inclusión social.

Asimismo, se ha demostrado que la música es una herramienta para el desarrollo personal, facilitando la expresión emocional y canalizando sentimientos y pensamientos creativamente. Además, fomenta la iniciativa al incentivar la participación activa en actividades artísticas, promoviendo la confianza en uno mismo. Su carácter liberador genera una sensación de libertad al brindar un espacio donde las personas pueden expresarse sin restricciones. También contribuye a reafirmar la identidad, conectando con raíces, valores y experiencias, fortaleciendo el sentido de pertenencia y autenticidad ([Howe-Ortiz y Pérez-Eizaguirre, 2020](#)). En línea con esto, [Biegún y Alperovich \(2020\)](#) proponen un proyecto para caracterizar la función de la musicoterapia en el fortalecimiento de la identidad cultural en pacientes pediátricos migrantes internos e inmigrantes, destacando la importancia de la música para fomentar la interacción y el intercambio entre participantes, promoviendo comprensión y encuentro.

Este trabajo tiene como objetivo analizar una intervención práctica basada en la música como herramienta de inclusión, planteada como un estudio piloto debido a su alcance limitado. La intervención busca mejorar la calidad de vida de niños procedentes de familias afectadas por la movilidad humana y promover su inclusión social mediante el trabajo de la inteligencia emocional y la música. En el presente artículo se expondrán los resultados de su puesta en marcha en el programa de Promoción del Éxito Escolar (PROMO), de Cruz Roja Juventud ([Cruz Roja Española, 2025](#)).

Método

Participantes

La muestra del estudio estaba formada por un total de 9 niños (4 niñas y 5 niños). Con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años. Sus familias procedían de contextos culturales y geográficos muy heterogéneos: tres de América Latina (una de Bolivia, una de Perú y una de Venezuela), dos de Marruecos y una de Nigeria.

Todos los menores eran participantes del proyecto “PROMO” de Cruz Roja Juventud en Sevilla del Distrito Norte. Y, semanalmente, acudían al Centro Cívico “Los Carteros” para recibir sesiones de dos horas de refuerzo educativo. Además de los niños, se incluyeron a sus familias y a las voluntarias que participaron activamente en las sesiones de intervención. La selección de los participantes se realizó tras la valoración de idoneidad para el estudio por parte de las responsables del proyecto de Cruz Roja.

Enfoque, Alcance y Diseño

Este estudio empleó un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión completa del

impacto de la intervención musical en el bienestar emocional, las habilidades socioemocionales y la cohesión grupal. La triangulación de datos a partir de diversas fuentes: participantes, familiares y voluntarias, permitió abordar la complejidad del proceso desde múltiples perspectivas.

La participación de las familias fue clave, ya que aportó información valiosa sobre los niños y, además, su implicación se concibió como estrategia en el proceso de integración social tal y como recoge la [European School Education Platform \(2023\)](#). Del mismo modo, las voluntarias, con quienes los menores ya trabajaban en clases de refuerzo, ofrecieron una visión cercana y continua de su evolución individual y grupal. Por ello, sus aportaciones en los cuestionarios resultaron fundamentales para obtener una percepción objetiva y contextualizada del impacto de la intervención.

Instrumentos

Para la recolección de datos se han utilizado una serie de cuestionarios (diferentes, en función de sus destinatarios: menores, familias y voluntarias) que incluyen preguntas de elaboración propia, así como preguntas tomadas de cuestionarios validados como el Inventario de [Coopersmith \(1967/1988\)](#), el de [Rosenberg \(1965/2006\)](#) y EDINA ([Mérida et al., 2015](#)). Se realizan con especial atención a la vulnerabilidad y el bienestar de los participantes y por ello, han sido revisados y validados a través de la *técnica Delphi* por las responsables del proyecto de Cruz Roja, del que forma parte esta intervención; María Soto y Marta Chaves (psicopedagogas con una larga trayectoria en Cruz Roja), así como por Albert Sunyer (docente del equipo galardonado por el Ministerio de Educación con el premio de Mejores Prácticas Educativas y miembro del colectivo para la Renovación Pedagógica en las Enseñanzas Musicales). La [tabla 1](#) recoge con detalle la descripción y objetivos de los instrumentos utilizados en esta investigación.

Cabe destacar que los objetivos de cada cuestionario han guiado la creación de las categorías para el análisis de datos. Además, se realiza observación directa mediante un diario de campo, donde se registran las interacciones y comportamientos individuales de los niños, complementada con grabaciones y un *focus group*

en la sesión de cierre para obtener una visión más holística de la experiencia del proyecto tanto por parte de los participantes como de las voluntarias. Dicho *focus group* consistió en una sesión informal, guiada por preguntas de una entrevista semiestructurada que permitía la libre expresión y fomentaba la interacción entre los miembros.

Procedimiento

Tras la elaboración y preparación de todos los instrumentos de investigación, se obtuvo el consentimiento de participación de los menores por parte de sus familiares, junto con una carta informativa sobre el proyecto. Este consentimiento incluyó el derecho de imagen y grabación, así como la recolección de datos, cumpliendo con la Ley Orgánica 1/1996 que establece la protección jurídica del menor y prohíbe cualquier uso no autorizado de su imagen que pueda menoscabar su honor, intimidad personal y familiar.

Los cuestionarios de preintervención se entregaron en formato impreso durante la primera sesión. Seguidamente, se inició la intervención musical, que consistió en un conjunto de herramientas creativas y accesibles que proporcionaron un espacio seguro para la libre expresión. Se trataron de fomentar habilidades socioemocionales como el autocontrol, el autoconocimiento y la autoestima, fortalecer la cohesión grupal y establecer relaciones interpersonales positivas, con el fin de mostrar el potencial transformador de la música en contextos educativos y sociales. Para entender mejor la intervención, en el siguiente apartado se detallan algunos de sus aspectos clave.

Tras siete sesiones de intervención, se aplicaron los cuestionarios postintervención. Asimismo, se llevó a cabo el *focus group* previamente descrito y se analizó la información recogida en el diario de campo de la investigadora.

Además, para entender las necesidades y características de los participantes y poder adecuar la intervención, se recogió información de los niños a través del cuestionario a sus familias el mismo día de la entrega del consentimiento. Para la fase de postintervención, al final de las sesiones, se recopilaron una serie de preguntas sobre la percepción del proyecto de intervención en sus menores.

Tabla 1
Descripción y Objetivos de los Cuestionarios

Cuestionarios	Descripción	Objetivos	
		Pre	Post
A los niños/as	Los niños completan cuestionarios sobre autoestima y bienestar emocional, basados en EDINA, Coopersmith y Rosenberg, utilizando una escala Likert de tres puntos con iconos visuales (cara sonriente, neutra y triste).	Medir la autoestima, el autoconocimiento, el estado emocional y el bienestar familiar de los niños, además de valorar su motivación y satisfacción en las clases de refuerzo escolar de Cruz Roja	Formado por los enunciados de la preintervención y una nueva serie de preguntas al final sobre las sesiones, así como dos preguntas abiertas sobre la percepción personal de las mismas y el aprendizaje emocional.
A las familias	Los cuestionarios, basados en los anteriormente mencionados, incluyen preguntas cerradas apoyadas por imágenes para su comprensión y se evalúan con una escala Likert adaptada con iconos visuales. El cuestionario postintervención usa las opciones “sí” y “no” para superar la barrera idiomática, que impide preguntas más complejas.	Evaluar la autoestima, gestión emocional y habilidades sociales de los niños, permitiendo identificar áreas de mejora y establecer una línea base para el estudio.	Medir los cambios emocionales y comunicativos observados en los niños tras la intervención, así como su grado de satisfacción.
A las voluntarias	En las preguntas de preintervención se emplea para su respuesta una escala Likert de 4, al igual que los anteriores, se basan en los cuestionarios previamente mencionados. Para la postintervención, se usan preguntas abiertas lo que permite una retroalimentación más enriquecedora.	Obtener información sobre las relaciones interpersonales, habilidades comunicativas, compañerismo, cohesión grupal, así como el estado emocional, autocontrol y autoestima de los participantes.	Evaluar el logro de los objetivos de la intervención (cohesión grupal, autogestión, autocontrol y bienestar emocional) para promover la inclusión social, además de recoger la percepción de las voluntarias sobre su experiencia y opinión sobre el diseño de las actividades.

Para la recolección de datos sobre la percepción de las voluntarias, fueron citadas por la docente 30 minutos antes del comienzo de la clase de refuerzo educativo, previa a la primera sesión de la intervención. En este momento, la docente se presentó, expuso el proyecto y sus objetivos, y solicitó su colaboración para el desarrollo de todas las sesiones. Además, entregó a las voluntarias el cuestionario de preintervención impreso para su cumplimentación. El cuestionario de postintervención fue enviado por correo electrónico para darles tiempo y libertad de elegir el espacio más adecuado para responder.

Diseño de la Intervención Musical

La intervención se organiza en sesiones diseñadas para fomentar la educación emocional y la inclusión social, utilizando la música y el arte como herramientas principales. A través de actividades que combinan dinámicas musicales, expresivas y corporales, los niños exploran, conectan y expresan sus emociones de manera segura y creativa. Esto les ayuda a iniciar un proceso de desarrollo emocional interno, favoreciendo su crecimiento personal y social, y facilitando la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Cada sesión se centra en una emoción específica, como alegría, ira, miedo, tristeza, calma o amor, ayudando a los niños a identificar, verbalizar y regular sus sentimientos. La intervención incluye actividades como la improvisación musical con instrumentos el día de la ira, la representación de un teatro narrado con acompañamiento musical en el día del miedo, la expresión plástica mediante el dibujo de lo que les inspira la música, contrastando emociones como la ira y la calma, o el “círculo de los abrazos” en el día de la tristeza, como dinámica de cuidado mutuo y expresión emocional segura. Además, la intervención busca crear un ambiente positivo y seguro en el que los niños se sientan parte de una comunidad, promoviendo la empatía, el respeto y la participación activa.

La intervención culmina con una sesión final de despedida, que incluye el *focus group* con niños y voluntarias, donde se recogen percepciones y se evalúa el impacto de la experiencia, permitiendo a los niños reflexionar sobre lo aprendido y fortalecer su vínculo grupal.

Cada sesión termina con una dinámica en la que los niños pintan el “monstruo” de la emoción trabajada (alegría, tristeza, miedo, amor, ira y calma). Esta actividad actúa como cierre simbólico y emocional, ayudando a los niños a identificar y expresar la emoción de forma plástica, además de compartir lo que les genera con el grupo. Es una forma de aprendizaje experiencial que favorece la retención profunda y significativa de lo aprendido.

Este enfoque se centra en el desarrollo emocional de cada niño en un ambiente seguro, donde pueden expresarse sin miedo a ser juzgados. Las voluntarias y la docente brindan apoyo individualizado y contención emocional, creando un ambiente de confianza que permite a los niños explorar y expresar sus emociones de forma libre y segura.

El hilo conductor de toda la intervención es la música, entendida no solo como un medio de expresión artística, sino como una herramienta pedagógica y emocional capaz de generar vínculos, facilitar la comunicación y potenciar el bienestar. El arte, por su parte, se convierte en vehículo para representar emociones de manera no verbal, accesible para todos los niños independientemente de su idioma o antecedentes culturales.

La intervención busca no solo el desarrollo emocional individual, sino también la creación de un grupo cohesionado donde cada niño se sienta parte, reconocido y valorado. La conexión con sus emociones internas impulsa su desarrollo personal y mejora su capacidad para interactuar positivamente, favoreciendo su inclusión social.

Análisis de Datos

El análisis de los datos se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, adecuada para estudios cualitativos o de carácter mixto, que buscan identificar patrones, significados y estructuras en el discurso de los participantes. De acuerdo con Bardin (2002), el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, lo cual facilita la interpretación de los datos desde una perspectiva contextualizada.

En esta investigación, se partió de un esquema de categorías predeterminadas, formuladas a partir del marco teórico y los objetivos del estudio: Gestión emocional, Tolerancia a la frustración, Habilidades sociales e Inclusión. Estas categorías sirvieron como guía inicial para la codificación del material, permitiendo organizar el contenido en unidades de significado coherentes y relevantes.

Durante el proceso de análisis, se llevó a cabo una codificación abierta, permitiendo que el corpus fuera explorado de manera inductiva. Este enfoque facilitó la identificación de categorías emergentes, es decir, dimensiones no previstas inicialmente, pero que surgieron de manera recurrente y significativa en las narrativas de los participantes. Estas categorías emergentes enriquecen la comprensión de los fenómenos analizados, aportando profundidad y nuevos enfoques interpretativos al estudio.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a lo largo de la intervención, organizados en las siguientes categorías predeterminadas: gestión emocional, tolerancia a la frustración, habilidades sociales e inclusión. Tras el análisis de las respuestas obtenidas surgen una serie de categorías emergentes, de las cuales se ha elaborado una tabla resumida con algún ejemplo de respuesta y posteriormente su discusión con la literatura. Esta estructura permite una lectura clara de los logros alcanzados, facilitando la comprensión del impacto de la propuesta en relación con los objetivos planteados.

Gestión Emocional

Los resultados muestran una mejora notable en la gestión emocional de los niños y niñas. Han aprendido a identificar nuevas emociones y expresar lo que sienten, esto se ha observado a lo largo de las sesiones ya que la intervención hacía un recorrido por las emociones básicas. Esto concuerda con Guerrero (2025) que afirma que los primeros pasos clave para poder gestionar las emociones es su identificación y reconocimiento en uno mismo y, en los demás. Dentro de esta categoría han surgido tres categorías emergentes que son la autoestima, el autoconocimiento y la autorregulación. Para facilitar la comprensión de estas categorías se encuentra al final de este apartado la [tabla 2](#) que recoge, a modo de ejemplo, algunas respuestas obtenidas.

Tabla 2*Ejemplos de Respuestas Sobre las Categorías Emergentes de Gestión Emocional*

Categorías	Ejemplos de respuestas
Autoestima	En especial los chicos han sido capaces de ir poco a poco expresándose con más libertad. Partiendo de esto a nivel grupal todos han compartido sentimientos y experiencias sintiéndose en un espacio seguro.
Autoconocimiento	Todos han hablado de alguna emoción que antes no conocían y han aprendido a darles significado. Esto les ha permitido participar mejor en las actividades, ya que se conocen cada vez más a sí mismos.
Autorregulación	La autorregulación fue clave: una niña que al inicio lloraba sin parar cuando algo no salía como quería, aprendió poco a poco a gestionar sus emociones al sentirse en un espacio seguro para expresar y comunicar sus necesidades.

Tabla 3*Ejemplos de Respuestas Sobre las Categorías Emergentes de Tolerancia a la Frustración*

Categorías	Ejemplos de respuestas
Control inhibitorio	Las actividades y juegos han ayudado a los niños a desarrollar autocontrol y paciencia, adaptándose a las dinámicas grupales y regulando sus emociones e impulsos.
Manejo del estrés o ansiedad	Han aprendido a controlar sus impulsos y respetar a los demás. Las sesiones han favorecido la relajación y la expresión de los sentimientos y emociones.
Respuestas conductuales	Los niños y niñas mejoraron notablemente su tolerancia a la frustración y aprendieron a manejar mejor las situaciones inesperadas.

Según los resultados, la autoestima de los participantes se fortaleció al sentirse escuchados y aceptados en el grupo. La docente notó que, aunque al principio eran tímidos y reservados, fueron ganando seguridad, lo que se reflejó en una voz más natural, lenguaje corporal más expresivo y mayor disposición a participar, incluso de forma voluntaria. Los cuestionarios revelaron tres mejoras: en la pregunta “Me gusta como soy”, un niño pasó de una respuesta neutra a sonriente; en “Me veo guapo o guapa”, dos niños cambiaron de neutro a sonriente; y en “Puedo hacer las cosas tan bien como el resto”, una niña también mejoró de neutra a sonriente.

Además, las voluntarias destacan que los niños han logrado expresar sus emociones con mayor libertad, compartiendo sentimientos y experiencias que les han permitido darse cuenta de que no están solos, creando así un espacio seguro para participar.

En la categoría de autoconocimiento, las voluntarias destacan que la intervención musical ayudó a los niños a identificar, comprender y expresar sus emociones, así como a descubrir sus talentos y disfrutar del trabajo en grupo. La docente observó mejoras en la participación y en la capacidad de dar significado a emociones nuevas. La música se reveló como una vía de expresión personal. Como señalan [Gutiérrez et al. \(2021\)](#), en contextos escolares y formativos, la educación musical con un enfoque social se presenta como una herramienta valiosa para fomentar relaciones saludables entre los estudiantes y contribuir a su desarrollo integral. Este tipo de educación no solo incide positivamente en el ámbito emocional, sino que también fortalece aspectos como la autoestima, el autoconcepto y diversas habilidades sociales que benefician tanto la dimensión personal como la interacción con los demás.

En cuanto a la categoría de Autorregulación, las voluntarias han observado que a nivel general todos y todas han aprendido y mejorado a nivel emocional, aludiendo a que había mejoras en el comportamiento individual, a la hora de autorregularse y que gracias a estas sesiones a través de la pedagogía musical han conseguido más herramientas para la paciencia y el autocontrol. En línea con esta perspectiva, [Pena-Garrido et al. \(2011\)](#) afirman que la música empleada de manera adecuada como estrategia educativa, puede fortalecer comportamientos como la tolerancia, la solidaridad, la

cooperación y el respeto mutuo. Asimismo, contribuye al desarrollo de habilidades sociales esenciales, tales como el autoconcepto, la autoestima, la empatía y la autorregulación emocional.

Como afirma [Acosta-Montiel \(2024\)](#), la música como herramienta pedagógica y holística estimula el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Gracias a su capacidad para evocar diversas emociones, desde la alegría hasta la tristeza, la música genera una amplia variedad de respuestas afectivas. En este sentido, se convierte en un espacio de expresión personal donde los estudiantes pueden explorar y comprender sus emociones, autorregularse y actuar con mayor inteligencia emocional.

Tolerancia a la Frustración

Los resultados obtenidos a partir de la intervención han permitido evidenciar avances significativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, destacándose especialmente una mayor tolerancia a la frustración por parte de los participantes. Este progreso sugiere que las estrategias implementadas contribuyeron a fortalecer su capacidad de enfrentar situaciones difíciles con mayor control emocional y resiliencia, sentando así las bases para una regulación emocional más efectiva. Como categorías emergentes a ésta, se han encontrado respuestas asociadas al control inhibitorio, al manejo del estrés y la ansiedad y, respuestas conductuales, para facilitar su comprensión al final de este apartado, se encuentra la [tabla 3](#) con algunos ejemplos de las respuestas.

Por un lado, el control inhibitorio es una de las principales funciones ejecutivas y se define como la capacidad para suprimir una respuesta automática, impulsiva o inapropiada en función de una norma ([Donovan, 2021](#)). En la categoría emergente “control inhibitorio” las voluntarias aluden a que los niños han aprendido a controlar sus impulsos y respetar a los demás. Las diferentes actividades y juegos musicales han permitido que poco a poco desarrollen no solo el autocontrol sino también la paciencia, gracias a las diferentes dinámicas que les han permitido regular sus emociones e impulsos. Esto concuerda con [Remache y Monteros \(2022\)](#), donde señalan que la práctica musical en niños de 10 a 13 años favorece de manera significativa al desarrollo de las

funciones ejecutivas, entre las que se encuentra el control inhibitorio esencial para el proceso de autorregulación y aprendizaje.

En la categoría emergente de “manejo del estrés y/o ansiedad”, tanto desde la mirada docente como de las voluntarias, las sesiones les han enseñado a saber estar en calma, favoreciendo la relajación y mejorando notablemente en el control de impulsos y respeto a los demás. Como afirma [Acosta-Montiel \(2024\)](#), el hecho de bailar o moverse al ritmo de la música contribuye a la liberación de tensiones y a la disminución de niveles de estrés, ya que activa mecanismos fisiológicos y emocionales que inducen estados de relajación y bienestar.

En cuanto a las “respuestas conductuales”, desde la perspectiva docente se ha observado que todos los niños y niñas han aprendido a gestionar mejor las situaciones en las que las cosas no ocurrían como ellos esperaban. Se observó un progreso notable en dos niñas que inicialmente tenían dificultades para aceptar turnos y normas, llegando a dejar de participar en ocasiones. Con el tiempo, ambas se integraron con más serenidad, aceptando las dinámicas grupales y participando de manera más constante y equilibrada. Una voluntaria también destacó cómo una niña, que al principio era reticente, comenzó a implicarse más, aunque no siempre fuera como ella deseaba ni siendo el centro de la actividad.

Habilidades Socioemocionales

A lo largo de esta intervención, se trabaja especialmente en el uso de patrones de comunicación adecuados, ya que estos son fundamentales para fomentar la comprensión mutua, fortalecer la empatía y resolver eficazmente los conflictos dentro de las relaciones sociales. El desarrollo de las habilidades sociales se ve notablemente reforzado cuando se posee una autoestima positiva y se lleva a cabo la práctica dichos patrones de comunicación ([Monjas-Casares y González-Moreno, 2000](#)). Por ello, las categorías emergentes han sido expresión y comunicación, cohesión grupal y, trabajo cooperativo. En la [tabla 4](#), pueden visualizarse algunos ejemplos de las respuestas obtenida de acuerdo con estas tres categorías.

En la categoría emergente de expresión y comunicación a través de la música, se ha podido observar un avance significativo,

llegando incluso a momentos espontáneos e inesperados. En una de las sesiones, una niña, mientras ejercía el rol de directora de orquesta guiando una improvisación instrumental junto a sus compañeros, comenzó de forma natural a bailar una danza tradicional de su país. Este gesto evidenció cómo la música pudo despertar una conexión profunda con sus raíces culturales y pasó a ser una poderosa forma de expresión. [Willems \(2002\)](#) respalda esta observación afirmando como la música contribuye al desarrollo integral del ser humano y la importancia de que el acercamiento de los más pequeños sea natural e instintivo.

[Hallam \(2010\)](#) nos habla sobre los efectos de la música en el desarrollo social, destacando los beneficios de la participación activa en actividades musicales y ello se ha evidenciado en el presente estudio en el que a través de ello se ha logrado una cohesión en un grupo muy heterogéneo en edad y cultura. Fue simbólico el cambio de dos niños del mismo país, que al principio mostraron reticencia a mostrar afecto, pero al final se mostraron igual de cariñosos que los demás, reflejando una evolución en su apertura emocional e integración al grupo.

El trabajo cooperativo ha experimentado una notable evolución. [Hallam y Himonides \(2022\)](#) exploran en su artículo cómo la participación activa en actividades musicales puede promover la cohesión social y la inclusión. Durante la intervención, los niños destacaron que las actividades musicales, especialmente las instrumentales y las de hacer música juntos, fueron sus favoritas. Estas actividades les ayudaron a desarrollar un sentido de pertenencia y cooperación ([Gisbert-Caudeli, 2024](#)), lo que se reflejó en su mayor apertura y disfrute del trabajo en grupo, algo que al principio rechazaban. También se observó que, en las clases de refuerzo educativo, los niños comenzaron a ayudarse mutuamente cuando las voluntarias estaban ocupadas con otros compañeros.

Inclusión

Por último, en relación a la Inclusión se han determinado tres categorías emergentes, el estado de pertenencia e identidad, la adaptación al entorno y el manejo de normas cívicas. En la [tabla 5](#), se recogen algunos ejemplos de respuestas en torno a éstas.

Tabla 4
Ejemplos de Respuestas Sobre las Categorías Emergentes de Habilidades Sociales

Categorías	Ejemplos de respuestas
Expresión y comunicación	Se ha percibido una notable mejora en la expresión y comunicación emocional de los niños y niñas. Han adoptado formas más conscientes y abiertas para compartir lo que sienten.
Cohesión grupal	La participación, inicialmente individual, se transformó en un ambiente de cercanía, reconocimiento mutuo y apoyo entre los niños y niñas.
Trabajo cooperativo	Durante las sesiones, mejoró la cohesión grupal, pasando de participación individual a un trabajo colaborativo basado en apoyo mutuo para lograr mejores resultados.

Tabla 5
Ejemplos de Respuestas Sobre las Categorías Emergentes de Inclusión

Categorías	Ejemplos de respuestas
Estado de pertenencia e identidad	Han logrado expresar sus emociones, aprender a aceptar a los demás y a aceptarse ellos mismos, por último, a encontrar un ambiente de cohesión y apoyo.
Adaptación al entorno	A medida que avanzaban las sesiones, los niños y niñas fueron adaptándose progresivamente a las normas y al funcionamiento de las mismas. También establecieron vínculos más sanos tanto con las voluntarias y la docente como con sus propios compañeros.
Normas cívicas	A lo largo de las sesiones, los niños y niñas han mostrado un progreso notable en el respeto de los turnos de palabra y en el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas.

Por un lado, como afirma Achotegui (2018) la identidad juega un papel fundamental en el proceso del duelo migratorio, ya que ayuda a enfrentar los cambios que afectan la personalidad. Aunque estos cambios pueden generar una pérdida de identidad, también abren la posibilidad de construir una nueva identidad más enriquecida y compleja, compuesta por diversos elementos que facilitarán la adaptación y, por tanto, la supervivencia. Desde una perspectiva docente, los resultados indican que las actividades estaban pensadas para reforzar la identidad individual de cada niño y niña, permitiéndoles expresarse desde lo que son. Al mismo tiempo, los resultados conjuntos, como la creación de los monstruos de las emociones o la improvisación instrumental, generaron un fuerte sentido de pertenencia al grupo. Ver sus aportes reflejados en algo simbólico les ha hecho sentirse valiosos individualmente y grupal. Además, todos los familiares responden de manera afirmativa a que los niños tras las sesiones de música acuden más contentos a las clases de PROMO. Y, en una de las respuestas de los cuestionarios a los niños, en la pregunta “me gusta estar con mis compañeros de Cruz Roja”, un niño pasa de neutro (pre) a sonriente (post).

La música juega un papel crucial en la construcción de la identidad durante la transición a la adolescencia, al permitir que los jóvenes se identifiquen con estilos y artistas que reflejan sus vivencias (Ruud, 2010). Según las voluntarias, los participantes aprendieron a expresar emociones, aceptarse a sí mismos y a los demás, y a convivir en un entorno de apoyo y cohesión, lo que ha fortalecido sus vínculos tanto entre ellos como con el equipo.

La categoría emergente de “adaptación al entorno” refleja cómo, a nivel grupal, las voluntarias notaron que compartir sentimientos y experiencias ayudó a los niños a sentirse acompañados, creando un espacio seguro donde participar. Los niños se mostraron más alegres, tolerantes y comunicativos. Desde la perspectiva docente, se observó que, con el avance de las sesiones, los niños se adaptaron progresivamente a las normas y al funcionamiento, estableciendo vínculos más saludables con voluntarias, docente y compañeros.

Por último, se encuentra la categoría emergente de “normas cívicas”, en la cual se alude a que, a lo largo de las sesiones, los niños y niñas han mostrado un progreso notable en el respeto de los turnos de palabra y en el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas. Este avance ha contribuido a un clima grupal más ordenado y cooperativo, facilitando la participación y el bienestar de todos los miembros del grupo. Y, en línea con esto, las voluntarias enfatizan que las diferentes sesiones, en especial el momento de pintar el monstruo de la emoción correspondiente ha permitido a los participantes no solo compartir sus sentimientos sino también aprender sobre las emociones de los demás, respetarlas y mejorar su comprensión.

Conclusiones

Esta intervención desarrollada en el marco de Promoción del Éxito Escolar de Cruz Roja muestra el potencial de la música como herramienta educativa y social en un contexto de familias desplazadas. Los participantes aprendieron a identificar y expresar sus emociones, mejoraron su tolerancia a la frustración y comenzaron a establecer vínculos más sólidos con sus pares y el entorno. Asimismo, se observaron progresos en el control inhibitorio, el manejo del estrés, la adaptación al entorno y el cumplimiento de normas de convivencia.

El proyecto presenta dos importantes limitaciones como la ausencia de un grupo de control y, un número reducido de participantes, sin embargo, este estudio puede concebirse como un estudio piloto para posibles réplicas futuras. Además, la diversidad lingüística de las familias dificultó la comunicación, limitando la recogida precisa de sus percepciones sobre los cambios en los niños. A pesar de ello, los resultados obtenidos reflejan avances significativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales. La música facilitó no solo la expresión individual, sino también la creación de un sentido de pertenencia grupal, favoreciendo la inclusión social en un entorno seguro y empático.

Estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar estrategias creativas como la música en programas educativos dirigidos a población vulnerable, abriendo nuevas posibilidades para futuras intervenciones que promuevan el bienestar y la inclusión desde un enfoque humanista.

Contribución a la Autoría

María Beatriz Bueno Fernández: conceptualización y planteamiento metodológico, diseño de la investigación y de la intervención, recolección y organización de los datos, análisis de datos y presentación de resultados, redacción del borrador original, revisión y edición de la versión definitiva.

Ana María Ramírez Carro: conceptualización y planteamiento metodológico, diseño de la investigación y de la intervención, análisis de datos y presentación de resultados, redacción del borrador original, revisión y edición de la versión definitiva.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no incurrir en conflictos de intereses en relación con este trabajo.

Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

Agradecimientos

Las autoras agradecen la colaboración y confianza de todas las personas que han participado en este estudio, tanto a los niños participantes y sus familias, como al equipo de voluntarias y responsables de la Asamblea Provincial de Cruz Roja Sevilla

Referencias

- Acosta-Montiel, Yaneth Patricia (2024). El desarrollo socio-emocional: un acercamiento hermenéutico desde la música. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(2), 191-205. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i2.3969>
- Achotegui, Joseba (2018). *La inteligencia migratoria. Manual para inmigrantes en dificultades*. Ned Ediciones.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2011). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (Convención de Ginebra de 1951)*. <https://www.acnur.org/convencion-sobre-el-estatuto-de-los-refugiados-de-1951>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2019). *Educación inclusiva para niños y jóvenes refugiados: Estrategias*

- y recomendaciones para el aprendizaje socioemocional. <https://www.acnur.org/es-es/educacion>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2024). *Asilo y migración*. <https://www.acnur.org/es-es/asilo-y-migracion>
- Anastasiou, Dimitris; Kauffman, James y Di Nuovo, Santo (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Bardin, Laurence (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bernhardt, Katharina; Le Beherec, Saskia; Uppendahl, Jana; Fleischmann, Melia; Klosinski, Matthias; Rivera, Luisa; Samaras, Georgia; Kenney, Martha; Müller, Ruth; Nehring, Ina; Mall, Volker y Hahnefeld, Andrea (2024). Young children's development after forced displacement: A systematic review. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18(20). <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00711-5>
- Biegun, Karin y Alperovich, Natalia (2020). Musicoterapia, salud e identidad cultural. El abordaje musicoterapéutico para el fortalecimiento de la identidad cultural en niños y niñas migrantes internos e inmigrantes asistidos en un hospital público de la ciudad de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 27, 411-419. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369166429048>
- Bisquerria, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Brey, Elisa (2024). Así son las distintas infancias migrantes en España y la vida que hay detrás de ellas. *The Conversation*. <https://theconversation.com/asi-son-las-distintas-infancias-migrantes-en-espana-y-la-vida-que-hay-detras-de-ellas-226942>
- Coopersmith, Stanley (1967/1988). *Self-Esteem Inventory*. Consulting Psychologists Press. *Inventario de Autoestima* (Adaptación de H. Brinkman y T. Segura, de la Universidad de Concepción, Chile, 1988). <https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/coopersmith.pdf>
- Coronel-Berrios, Franz Harold (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela. *Revista Integra Educativa*, 6(1), 57-77. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Cruz Roja Española (2025). *Promoción del éxito escolar*. <https://www2.cruzroja.es/web/ahora/tematicas/-/tag/promoci%C3%B3n%20del%20%C3%A9xito%20escolar>
- Donovan, Clara (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 37-42. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.32758>
- European School Education Platform (2023, April 20). *Supporting parental involvement among newly arrived migrant and refugee families*. European Commission. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/parental-involvement-migrant-refugee-families>
- Fernández-Angulo, Alberto, Quintanilla, Laura, y Gimenez-Dasi, Marta (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción Psicológica*, 13(1), 191-206. <https://doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>
- Guerrero, Rafael (2025). *Educación emocional y apego*. Sentir Editorial.
- Gómez-Espinosa, Ágatha (2015). *La música como recurso socieducativo. Acompañando el proceso de resiliencia de las personas sin techo*. Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/98642>
- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2016). *Guía para la intervención psicológica con inmigrantes y refugiados*. https://www.ucm.es/data/cont/docs/315-2016-06-02-g.refugiados_PDF.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018). *Niños desplazados y migrantes*. <https://www.unicef.org/es/ninos-desplazados-migrantes-refugiados>
- Gisbert-Caudeli, Vicenta (2024). Propuesta musical creativa. Potenciando el trabajo cooperativo y el sentir identitario. *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 12(1), 43-55. <https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5182>
- Gutiérrez, Adriana M.; Suesca, Leila Y. y Cárdenas-Soler, Ruth N. (2021). Aportes de la educación musical en el ámbito emocional. Estado de la cuestión en Colombia. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), e12510-e12510. <https://doi.org/10.19053/22158391.12510>
- Hallam, Susan (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. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, Susan y Himonides, Evangelos (2022). Music, inclusion and social cohesion. En Susan Hallam y Evangelos Himonides, *The power of music: An exploration of the evidence* (pp. 551-572). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0292.16>
- Howe-Ortiz, Ana, y Pérez-Eizaguirre, Miren (2020). La musicoterapia como acompañamiento al duelo migratorio: un estudio de caso único sobre la identidad. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 3, 108-130. <https://doi.org/10.15366/rim2019.3.007>
- Ibarrola, Begoña (2009). *Creer con emoción: el desarrollo de la competencia emocional en Educación Infantil*. Editorial SM.
- International Organization for Migration (2024). *International migrant stock*. Migration Data Portal. https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock_abs_&t=2024
- Li, Lingshuo (2023). A developmental study of children's emotional comprehension skills on music learning outcomes. *Proceedings of the 2023 5th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2023)*, 250-256. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-170-8_27
- López-Pozos, Cecilia (2009). El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 6(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v6n1/v6n1a4.pdf>
- Mérida, Rosario, Serrano, Antonio y Tabernero, Carmen (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Monjas-Casares, María Inés y González-Moreno, Balbina de la Paz (Coords.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación Cultura y Deporte (España). <https://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/Habilidades-Sociales-en-el-Curr%C3%ADculo.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). *Declaración de progreso del Foro de Revisión de la Migración Internacional (IMRF) 2022*. <https://lac.iom.int/sites/g/files/tmzbd11446/files/imrf-progress-declaration-esp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General A/RES/70/1*. Recuperado de <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Pena-Garrido, Mario, Extremera-Pacheco, Natalio y Rey-Peña, Lourdes (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.78>

- Putkinen, Vesa; Zhou, Xinqi; Gan, Xianyang y Nummenmaa, Lauri (2024). Bodily maps of musical sensations across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(14), e2308859121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2308859121>
- Real Academia Española (RAE) (2024). Migración. *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/migraci%C3%B3n>
- Remache, Abel y Monteros, Ricardo (2022). Influencia de la práctica musical en las funciones ejecutivas en niños de 10 a 13 años. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 56-61. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3270>
- Rosenberg, Morris (1965/2006). *Rosenberg self-esteem scale (RSE)*. En Joseph Ciarrochi y Linda Bilich (Comps.) (2006), *Acceptance and Commitment Therapy: Measures Package* (p. 61). Universidad of Wollongong, Australia. <https://www.yorku.ca/rokada/psyctest/rosenbrg.pdf>
- Ruud, Even (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005*. <https://doi.org/10.54676/VNHI4679>
- UNESCO. (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación – Todas y todos los estudiantes cuentan: Informe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados* (Informe de seguimiento de la educación en el mundo). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- Willems, Edgar (2002). *El valor humano de la educación musical*. Paidós Ibérica.
- Yang, Haohao; Wang, Siquin; Chen, Xiaolong; Zhang, Hong y Wong, Cora U.I. (2025). Does participation in group music activities and pro-social behavior among college students have an association? A study of the interlocking mediating effects of positive social connections and peer support. *Behavioral Sciences*, 15(1), 64. <https://doi.org/10.3390/bs15010064>
- Zuñiga-Villegas, Carmen y Luque-Rojas, María (2021). El aprendizaje emocional para convivencia, rendimiento y motivación: una muestra de estudio en educación preescolar y primaria. *International Journal of New Education*, 7. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.12399>