



Sección: Artículo Científico

El aprendizaje musical como herramienta para el desarrollo social: Experiencias y percepciones de educadores en contextos de vulnerabilidad

Musical learning as a tool for social development: Experiences and perceptions of educators in vulnerable contexts



Abigaíl Ivette Espinoza
Quilodrán

<https://orcid.org/0009-0006-0287-8484/>

[abigailespinoza@alu.unach.cl/](mailto:abigailespinoza@alu.unach.cl)
Universidad Adventista de Chile



Danny Alexander
Salgado Mora /

<https://orcid.org/0009-0002-6055-1149/>

[dannysalgado@alu.unach.cl/](mailto:dannysalgado@alu.unach.cl)
Universidad Adventista de Chile

Resumen: Este estudio cualitativo describe el impacto del aprendizaje musical en el desarrollo social de estudiantes de segundo ciclo en contextos de vulnerabilidad. Se emplearon entrevistas en profundidad con educadores para explorar percepciones y experiencias relacionadas con la implementación de programas de música en estos entornos en función de estudiantes, situación de vulnerabilidad. Los hallazgos resaltan el papel positivo de la música en áreas como autoestima, colaboración e inclusión social. Además, se identificaron estrategias efectivas y desafíos en la integración de la música en el currículo escolar. Estos resultados informan sobre el diseño de propuestas pedagógicas orientadas a promover el desarrollo social a través del aprendizaje musical. La investigación ofrece una base para desarrollar e implementar programas de música que aborden las necesidades específicas de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad, centrado en un enfoque descriptivo que destaque las experiencias y percepciones de los participantes.

Palabras clave: Experiencias y aprendizaje musical; Autoestima; Inclusión social; Propuestas pedagógicas.

Abstract: This qualitative study describes the impact of musical learning on the social development of second cycle students in vulnerable contexts. In-depth interviews with educators were used to explore perceptions and experiences related to the implementation of music programs in these environments based on students' situation of vulnerability. The findings highlight the positive role of music in areas such as self-esteem, collaboration and social inclusion. Additionally, effective strategies and challenges in integrating music into the school curriculum were identified. These results inform the design of pedagogical proposals aimed at promoting social development through musical learning. The research offers a basis for developing and implementing music programs that address the specific needs of students in vulnerable contexts, focusing on a descriptive approach that highlights the experiences and perceptions of participants.

Keywords: Musical experiences and learning; self-esteem; social inclusion; pedagogical proposals.



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional

*Artículo derivado del Trabajo final de carrera de pedagogía en Música, mención educación extraescolar, universidad Adventista de Chile.

INTRODUCCIÓN

La música, en el ámbito educativo no solo enseña habilidades técnicas, sino que también promueve el desarrollo social y la inclusión. (Pérez-Aldeguer.2014). Definir qué entendemos por desarrollo social a través de la música implica comprender cómo esta disciplina puede influir en la forma en que los estudiantes interactúan entre sí y con su entorno. Según estudios como el de Mendoza y Orozco (2014), el desarrollo social a través de la música abarca aspectos como la cooperación, la comunicación y la empatía, habilidades fundamentales para la integración y el bienestar emocional de los individuos.

Además, la inclusión social a través de la música se refiere a cómo esta disciplina puede servir como un vehículo para romper barreras y promover la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas o culturales. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, estas barreras pueden incluir limitaciones socioeconómicas, situaciones de vulnerabilidad o cualquier otro tipo de obstáculo que impida la participación equitativa de todos los estudiantes en las experiencias educativas (OCDE, 2023). Hallam (2010) afirma que la música tiene el potencial de mejorar la cohesión social y la inclusión, facilitando la integración de estudiantes de diversos orígenes. Además, De Vries (2011) destaca cómo los programas de educación musical pueden ser diseñados para abordar las desigualdades sociales y culturales, promoviendo un entorno inclusivo para todos los estudiantes.

La inclusión social a través de la música implica utilizar esta disciplina como un medio para derribar esas barreras y facilitar la

participación de todos los estudiantes, sin importar sus circunstancias individuales. (UNESCO, 2020). Según Hallam (2010), la educación musical puede tener un impacto positivo en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes. Jorgensen (2003) también señala que la educación musical debe ir más allá de la enseñanza de habilidades técnicas, enfocándose en la creación de un ambiente que fomente la creatividad y la interacción social. Además, Swanwick (1999) destaca la importancia de la música en la educación para desarrollar el respeto y la empatía entre los estudiantes, promoviendo una comunidad de aprendizaje inclusiva.

El aprendizaje musical impacta el desarrollo social y la inclusión en estudiantes de segundo ciclo en contextos de vulnerabilidad. Según García-Gil y Cuervo Calvo, la participación en actividades musicales mejora las habilidades sociales, la autoestima y la capacidad de trabajar en equipo, factores cruciales para la inclusión social (García-Gil & Cuervo Calvo, 2021). También Vygotsky

(1978) aporta que la música puede ser vista como la interacción social y el aprendizaje colaborativo, esenciales para el desarrollo en contextos vulnerables. Hallam (2010) sostiene que la participación activa en la música puede mejorar el bienestar emocional y fomentar la cohesión social, lo cual es relevante en entornos de alta vulnerabilidad.

El desarrollo social a través de la música representa un campo interdisciplinario en constante crecimiento que examina cómo la participación en actividades musicales y la interacción con la música en diversos contextos influyen en el crecimiento personal y en la mejora de las habilidades sociales. (McDonald, R. A. R., Kreutz, G., & Mitchell, L. 2012).

La participación en actividades musicales y la interacción con la música en diversos contextos influyen en el crecimiento personal y en la mejora de las habilidades sociales. Según el estudio de Ramírez y Andrades (2023), se evidencia que la música no solo actúa como una forma de expresión artística, sino también como un medio para fomentar la cohesión social, el entendimiento intercultural y la colaboración entre individuos de diferentes orígenes y entornos sociales. Hallam (2010) también resalta que la participación en actividades musicales puede mejorar significativamente las habilidades sociales y el bienestar emocional de los participantes. McFerran y Saarikallio (2014) destacan que la música tiene el potencial de facilitar la empatía y la comunicación entre jóvenes, promoviendo un entorno de apoyo mutuo y colaboración.

En esta investigación queremos evidenciar la importancia de la música en la educación como una herramienta útil para el desarrollo social de los estudiantes, particularmente en contextos de vulnerabilidad. A través de entrevistas con educadores se pretende resaltar las experiencias y percepciones sobre el aprendizaje musical, también la necesidad urgente de reforzar su implementación en los establecimientos educativos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El impacto del desarrollo cognitivo de Piaget en el desarrollo social infantil.

Piaget fundamentó su teoría del desarrollo cognitivo a través de la observación directa y la interacción con niños, utilizando entrevistas clínicas y juegos estructurados para analizar cómo

resolvían problemas y desarrollaban su pensamiento en diferentes etapas del crecimiento. Asimismo, llevó a cabo experimentos sencillos para investigar conceptos como la conservación y la comprensión (Beilin, H., Pufall, P. B., 1992).

Este modelo tiene implicaciones significativas para el desarrollo social de los niños, ya que las etapas cognitivas propuestas influyen en su interacción social. Por ejemplo, durante la etapa preoperacional, caracterizada por un pensamiento egocéntrico, los niños pueden enfrentar dificultades para comprender las perspectivas ajenas, lo que afecta su capacidad para jugar y cooperar con otros. En su obra *“El desarrollo de la inteligencia en el niño”*, se señala cómo este tipo de pensamiento puede limitar la habilidad para considerar las perspectivas de los demás. Además, en esta etapa los niños tienden a involucrarse en juegos de fantasía, imitando roles y escenarios, pero encuentran dificultades para cooperar o seguir reglas. Esta idea se alinea con la noción del juego simbólico como una manifestación del pensamiento egocéntrico en la infancia (Piaget, 1952).

En términos de resolución de conflictos, a medida que los niños progresan en sus etapas cognitivas, adquieren habilidades para resolver problemas de manera más lógica y abstracta, facilitando la comprensión de perspectivas ajenas y la búsqueda de soluciones efectivas en conflictos sociales. Estas investigaciones sobre el desarrollo moral indican que los niños pasan por etapas paralelas a las cognitivas. Por ejemplo, durante la etapa preoperacional, siguen reglas para evitar castigos, mientras que en etapas posteriores comienzan a valorar la justicia y la equidad. Esto respalda la idea de que el desarrollo cognitivo condiciona la forma en que enfrentan y resuelven

conflictos sociales, como se describe en el trabajo sobre moralidad y juicio en el niño (Piaget, 1984).

Factores que influyen en el desarrollo social

Según Bronfenbrenner (1979), el entorno social inmediato de un niño, incluyendo la familia, la escuela y los pares, influye significativamente en su desarrollo cognitivo y emocional. Además, en un estudio reciente, publicado en la Revista Médica de Chile en 2015, se examinó el impacto de la pobreza y la exclusión social en la salud mental de niños en edades comprendidas entre los 6 y los 12 años en Chile, el artículo antes mencionado explora cómo los hallazgos de dicho estudio se alinean con los principios de la psicología del desarrollo.

Se ha destacado la importancia de la familia en el desarrollo social de los niños. Según el estudio chileno de Valdés et al. (2013), la calidad de las relaciones familiares y el apoyo emocional de los padres son determinantes críticos en la salud mental de los niños. La pobreza y la exclusión social, (Beilin & Pufall, 1992) como revela el estudio, pueden erosionar estas bases, impactando negativamente en el desarrollo social de los niños. Este hallazgo está en línea con investigaciones globales que indican que el entorno familiar y el apoyo parental son esenciales para el bienestar emocional y social de los niños (Shonkoff & Phillips, 2000). Además, Evans (2004) señala que la pobreza y el estrés asociado pueden afectar adversamente el desarrollo emocional y cognitivo infantil.

Según Bronfenbrenner y Morris (2006), el entorno social inmediato de los niños, incluidas las interacciones con sus compañeros, es fundamental para su desarrollo socioemocional. Además, estudios como el de Wentzel y Caldwell (1997)

han demostrado que las relaciones con los compañeros pueden influir significativamente en el desarrollo de competencias sociales y emocionales. La investigación de Evans (2004) también sugiere que la pobreza puede limitar las oportunidades de interacción social y actividades extracurriculares, lo que a su vez afecta la autoestima y el desarrollo social de los niños. Por otro lado, Secombe (2002) señala que la exclusión social y la falta de recursos no solo impactan en el bienestar físico de los niños, sino también en su integración y aceptación social entre sus pares.

Brooks-Gunn y Duncan (1997), sostienen que la pobreza puede afectar negativamente las experiencias escolares de los niños, limitando su acceso a recursos educativos y extracurriculares. Johnson (2012) encontró que los estudiantes de bajos ingresos a menudo enfrentan mayores desafíos en el ámbito escolar, incluyendo relaciones tensas con sus maestros y compañeros. Asimismo, un estudio de McLoyd (1998) destacó que las condiciones socioeconómicas adversas pueden influir negativamente en el desarrollo académico y social de los niños, afectando su autoestima y capacidad para interactuar positivamente en el entorno escolar. Además, la investigación de Lacour y Tissington (2011) sugiere que los niños que viven en pobreza tienen menos oportunidades para participar en actividades extracurriculares, lo que puede limitar su desarrollo social y habilidades de socialización.

Las condiciones socioeconómicas y culturales tienen un impacto significativo en la salud mental y el desarrollo social de los niños. Bronfenbrenner y Morris (2006) afirman que el contexto social y cultural amplio influye en el desarrollo infantil, incluyendo aspectos socioeconómicos. En el contexto chileno, estudios

como el de Contreras, Cooper, y Vera (2016) han demostrado que la pobreza y la exclusión social afectan negativamente el desarrollo emocional y social de los niños. Este estudio longitudinal encontró que los niños en situación de pobreza presentan mayores índices de problemas de salud mental y dificultades en la socialización. Además, Rojas y Rincón (2013) resaltan que las normas culturales y los valores predominantes en una sociedad juegan un papel crucial en el desarrollo de la identidad y el bienestar emocional de los niños.

Aprendizaje de la Música: Experiencias y Aprendizaje Musical.

Las teorías del aprendizaje musical, como las conductistas, cognitiva y sociocultural proporcionan marcos conceptuales para entender cómo los estudiantes adquieren conocimientos musicales. Cada teoría sugiere enfoques diferentes para enseñar y aprender música, desde el aprendizaje por repetición hasta el desarrollo cognitivo y la influencia del entorno social. "la repetición y el refuerzo son las herramientas primordiales para la consolidación de conocimientos y habilidades" (Blasco, E. P. 2020)

En España, se distingue entre educación musical con y sin pedagogía según el nivel educativo. (Jorquera Jaramillo, 2010). La enseñanza musical se nutre de la oralidad dual (verbal y musical), integrando conocimientos verbales y musicales, un fenómeno ampliamente reconocido por diversos estudios (Jorquera M.C., 2006). Swanwick (1999) señala que la tradición oral y la memoria son pilares fundamentales en la transmisión del conocimiento musical, donde la oralidad permite una comprensión profunda y

práctica de la música. Según Hallam (2001), el aprendizaje musical no solo depende de la lectura de partituras, sino también de la capacidad de recordar y reproducir melodías y ritmos aprendidos de forma oral.

Los modelos didácticos en la enseñanza musical varían en su enfoque y metodología. El modelo tradicional, como describe Elliott (1995), se basa en un enfoque académico y práctico, donde la técnica y la teoría musical son centrales. Por otro lado, el modelo comunicativo lúdico, estudiado por Swanwick (1999), enfatiza la interacción y el juego como medios para enseñar música, destacando la importancia de la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Finalmente, el modelo complejo, orientado a la investigación en la escuela, integra metodologías de investigación educativa para explorar y mejorar las prácticas pedagógicas musicales (Burnard & Younker, 2008).

El artículo "Música y transferencia de habilidades" (Porflitt-Becerra, 2021) discute la relación entre la música y la transferencia de habilidades, tanto dentro como fuera del ámbito musical. Desde una perspectiva educativa y de investigación, se explora cómo el entrenamiento musical puede influir en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, tanto cercanas como lejanas.

Se observa cómo el estudio y la práctica musical pueden mejorar habilidades específicas relacionadas con la música misma, como la apreciación musical, la composición, la improvisación, la interpretación y la dirección coral u orquestal. La educación musical competencias musicales, además también puede tener efectos positivos en habilidades relacionadas con la motricidad fina, la discriminación auditiva

y la estética musical (Menezes y Abud, 2016; Deemer, 2016; Bodnar, 2017).

Se enfoca en la importancia de la música como herramienta para facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, haciendo hincapié en la exploración, comprensión e interpretación musical desde una edad temprana y la relevancia de enfoques pedagógicos como los de métodos “Kodály” y “Suzuki”, conocidos por su énfasis en la creatividad, la inclusión y el desarrollo cognitivo a través de la música. (Miñan Aguacondo & Espinoza Freire, 2020). La educación musical es esencial para el desarrollo integral del estudiante y su autorrealización, fomentando la inclusión y evitando la discriminación. Se presenta como una herramienta clave para el desarrollo social, cultural e individual. (Troya-González et al., 2023)

Segundo Ciclo en Contextos de Vulnerabilidad y Autoestima.

En el sistema educativo chileno, el segundo ciclo corresponde a los niveles de 5° a 8° básico, dentro de la educación primaria. En esta etapa, se espera que los estudiantes consoliden aprendizajes fundamentales adquiridos previamente y desarrollen competencias más complejas que los preparen para la educación media. Las Bases Curriculares organizan estos aprendizajes en áreas clave como lenguaje, matemática, ciencias y educación artística, promoviendo tanto el desarrollo cognitivo como socio emocional.

Además, esta etapa es significativa porque los estudiantes enfrentan desafíos relacionados con la formación de su identidad y la interacción social en un entorno más estructurado y exigente.

Esto implica trabajar habilidades como la comunicación, la resolución de conflictos y la regulación emocional, esenciales para su bienestar y éxito educativo. "El aprendizaje socioemocional contribuye a desarrollar habilidades esenciales como la autorregulación y la conciencia social, fundamentales para enfrentar desafíos académicos y emocionales" guiándose por el modelo CASEL. (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

En contextos de vulnerabilidad, los estudiantes del segundo ciclo suelen enfrentar barreras relacionadas con la inequidad social y económica que impactan su autoestima y desarrollo socioemocional. Según el documento “*Desafíos y Buenas Prácticas*”, el aprendizaje socioemocional adquiere especial relevancia en estos entornos, ya que permite a los estudiantes desarrollar competencias como la autorregulación, la conciencia de sí mismos y la empatía, lo que contribuye a mejorar su autoestima y bienestar general" Las competencias socioemocionales permiten a los estudiantes regular sus emociones y construir relaciones positivas, aspectos clave para mejorar la convivencia y la integración escolar" (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

Las experiencias educativas exitosas en contextos vulnerables destacan la necesidad de crear ambientes seguros, inclusivos y colaborativos, donde los estudiantes puedan expresarse y sentirse valorados. Por ejemplo, el uso de metodologías pedagógicas que refuercen el sentido de logro y pertenencia, como talleres o proyectos grupales, resulta fundamental para fortalecer la autoestima y el sentido de autoeficacia de los estudiantes. "Crear espacios seguros en el aula, con enfoque en la diversidad y el respeto, favorece el desarrollo integral de los estudiantes y su autoestima, especialmente en

contextos de alta vulnerabilidad" (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

Relación entre autoestima y rendimiento académico

La relación entre la autoestima y el rendimiento académico es significativa y está respaldada por diversas investigaciones. Se sostiene que la autoestima tiene un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Autores como Bricklin (2006) indican que la falta de autoestima conduce a un bajo rendimiento académico y a resultados insuficientes.

Una autoestima positiva puede actuar como un recurso motivacional y de autoconfianza que impulsa el éxito académico, mientras que un rendimiento académico deficiente puede tener efectos negativos en la percepción de uno mismo y, por lo tanto, en la autoestima. (Durán Calle & Crispin Nina, 2020)

Personalmente creemos que comprender y fortalecer la autoestima de los estudiantes no solo es fundamental para mejorar su rendimiento académico, sino también para fomentar un ambiente educativo donde cada individuo pueda alcanzar su máximo potencial. Es un llamado a acciones que promuevan un desarrollo integral, reconociendo la importancia de la autoestima como cimiento para el éxito educativo y personal.

Propuestas pedagógicas para promover la autoestima en contextos vulnerables.

Establecer relaciones de confianza y mantener reglas claras y coherentes son pilares fundamentales para el ambiente educativo. Los docentes deben esforzarse por conocer a sus

estudiantes y demostrar un interés genuino en sus vidas, según Noddings (2013), quien destaca que esta relación afectiva es crucial para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Pianta, Hamre y Allen (2012) añaden que las relaciones positivas con los docentes están vinculadas a niveles más altos de motivación y compromiso académico. Hattie (2009) subraya que las relaciones de calidad entre profesores y alumnos tienen un impacto significativo en el rendimiento académico al fomentar un ambiente de apoyo y seguridad. Por lo mismo, mantener reglas claras y coherentes es esencial para crear un ambiente de aula que promueva el aprendizaje y el respeto mutuo, según Marzano (2003). Evertson y Emmer (2017) destacan que reglas y procedimientos bien definidos facilitan un manejo efectivo del aula al proporcionar estructura para que los estudiantes comprendan y cumplan con las expectativas. Bear (2010) añade que un sistema de normas claro y coherente contribuye a un entorno seguro y ordenado, aspectos cruciales para el desarrollo académico y social de los estudiantes.

Implementar programas de educación emocional es crucial para enseñar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones, desarrollar empatía y mejorar habilidades de comunicación. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es fundamental para el éxito tanto personal como profesional, y debe integrarse en el currículo educativo. Durlak et al. (2011) subrayan que los programas de aprendizaje socioemocional tienen un impacto positivo significativo en el comportamiento, las actitudes y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, Brackett y Rivers (2014) destacan que enseñar habilidades emocionales no solo ayuda a los estudiantes a manejar sus emociones, sino que también promueve un ambiente escolar más positivo y

colaborativo. Para fomentar la cooperación y el sentido de comunidad, es vital promover talleres y actividades grupales. Johnson y Johnson (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también desarrolla habilidades sociales y de comunicación. Slavin (2011) afirma que los estudiantes que participan en actividades grupales muestran mayor motivación y un sentido más fuerte de pertenencia. Además, según Gillies (2016), estos talleres y actividades grupales permiten a los estudiantes cultivar la empatía y habilidades de trabajo en equipo, fundamentales para su desarrollo personal y profesional futuro.

Reconocer públicamente los logros y esfuerzos de los estudiantes, abarcando tanto los aspectos académicos como los personales y sociales, es fundamental para su motivación y autoestima. Covington (2000) sostiene que el reconocimiento del esfuerzo y los logros promueve la motivación intrínseca de los estudiantes. Brophy (2004) añade que el reconocimiento positivo y específico refuerza conductas deseables y cultiva un ambiente de aprendizaje positivo. Además, Deci y Ryan (2000) subrayan que satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación a través del reconocimiento de logros es crucial para el bienestar y la motivación estudiantil. En cuanto a los portafolios, estos sirven para que los estudiantes registren sus éxitos y progresos, permitiéndoles reflexionar sobre su aprendizaje y evaluar su crecimiento a lo largo del tiempo (Paulson, Paulson y Meyer, 1991). Barrett (2007) indica que los portafolios de logros fomentan la autoevaluación y el pensamiento crítico al requerir que los estudiantes seleccionen y justifiquen evidencias de aprendizaje. Zubizarreta (2009) destaca que estos portafolios contribuyen a la

autoeficacia al proporcionar una herramienta para identificar fortalezas y áreas de mejora.

Involucrar a las familias en la vida escolar de sus hijos es crucial para fortalecer el rendimiento académico y el bienestar estudiantil. Epstein (2001) subraya que la colaboración entre escuelas y familias es fundamental para este propósito. Henderson y Mapp (2002) respaldan esto al afirmar que la participación de los padres se traduce en mejores resultados académicos y una actitud más positiva hacia la escuela por parte de los estudiantes. Jeynes (2007) también destaca que la implicación parental está vinculada a un mayor éxito académico y a una reducción en los comportamientos problemáticos. Además, establecer alianzas con organizaciones comunitarias puede proporcionar recursos adicionales y apoyo vital tanto para estudiantes como para sus familias (Sanders, 2003). Blank, Jacobson y Melaville (2012) indican que estas colaboraciones fortalecen el entorno escolar al ofrecer oportunidades adicionales de aprendizaje y desarrollo. Dryfoos (1999) señala que las escuelas que funcionan como centros comunitarios pueden satisfacer una amplia gama de necesidades académicas, sociales y de salud de los estudiantes, mejorando así sus resultados generales.

Asegurarse de que el currículo sea inclusivo y refleje la diversidad cultural y socioeconómica de los estudiantes es fundamental para promover el respeto y la comprensión entre ellos, según Banks (2015). Gay (2018) sostiene que una educación culturalmente receptiva mejora la participación y el rendimiento académico al conectar el contenido educativo con las experiencias y contextos de vida de los estudiantes. Además, Nieto (2004) destaca que un currículo diverso contribuye a crear un ambiente

de aprendizaje más equitativo y justo, donde todos los estudiantes se sienten valorados y respetados. Los proyectos basados en la realidad local, como señalan Thomas & Brown (2011), no solo aumentan el sentido de identidad cultural y la conexión con la comunidad de los estudiantes, sino que también fortalecen su comprensión de los conceptos al contextualizar el aprendizaje en sus intereses personales y experiencias locales, como indica Newmann (1992). Thomas (2000) añade que el aprendizaje basado en proyectos, al integrar el contenido del currículo con los intereses y experiencias individuales de los estudiantes, puede potenciar la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje activo y significativo.

Crear espacios donde los estudiantes puedan expresarse libremente a través del arte, la escritura, la música y otras formas artísticas es crucial para su desarrollo emocional, social y cognitivo, según Eisner (2002) y Heath (2012). Eisner destaca que las artes permiten a los estudiantes explorar y comunicar ideas y emociones de manera única y personal, mientras que Heath enfatiza que la autoexpresión artística facilita la reflexión y el autoconocimiento. Sawyer (2006) añade que la creatividad y la autoexpresión en entornos educativos pueden cultivar habilidades de innovación y resolución de problemas, esenciales para el éxito en el siglo XXI. Además, involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones respecto a actividades y proyectos escolares, como sugiere Mitra (2000), fortalece su motivación intrínseca y compromiso educativo al ofrecerles control y responsabilidad sobre su aprendizaje. Deci y Ryan (1985) subrayan que la autonomía es crucial para el desarrollo del sentido de competencia y motivación de los estudiantes, aspectos fundamentales para el aprendizaje significativo.

McCombs y Whisler (1997) concluyen que la participación activa de los estudiantes en decisiones académicas y escolares promueve un sentido de responsabilidad y autoeficacia.

Proporcionar formación continua a los docentes en educación emocional y técnicas para promover la autoestima es crucial para mejorar el ambiente escolar y el bienestar emocional de los estudiantes, según Brackett y Katulak (2007), Schonert-Reichl (2017) y Jennings y Greenberg (2009). Estos autores destacan que la capacitación en competencias emocionales ayuda a los docentes a entender mejor sus propias emociones y las de sus estudiantes, creando así un entorno más propicio para el aprendizaje y el desarrollo emocional. Además, fomentar redes de apoyo entre docentes para compartir experiencias, estrategias y recursos, como sugieren Vescio, Ross, & Adams (2008), Hargreaves y Fullan (2012), y Lieberman y Mace (2010), fortalece la enseñanza al promover la colaboración, el desarrollo profesional continuo y el intercambio de conocimientos, contribuyendo a mejorar la práctica educativa y el clima escolar en general.

Utilizar plataformas que fomenten el aprendizaje colaborativo es fundamental para facilitar la construcción conjunta de conocimiento entre estudiantes, según Dillenbourg (1999) y Garrison (2011). Estas plataformas tecnológicas permiten a los estudiantes interactuar virtualmente, compartir recursos, discutir ideas y colaborar en proyectos, mejorando así la eficiencia del aprendizaje, como indican Kirschner, Sweller y Clark (2006). Además, incorporar recursos multimedia dinámicos y accesibles en el proceso educativo es crucial para mejorar la comprensión y retención de conceptos complejos, según Mayer (2009) y Clark (1994). Estos recursos visuales y auditivos ayudan a los estudiantes a procesar y

organizar información de manera efectiva, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje y fomentando la participación activa en su propio desarrollo educativo, como subraya Salomon (1993).

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, orientado a explorar y describir cómo el aprendizaje musical influye en el desarrollo social, la inclusión y la autoestima de estudiantes de segundo ciclo en contextos de vulnerabilidad. Este enfoque permite una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los participantes, analizando los significados que emergen de su relación con la música en entornos escolares específicos.

El estudio se realizó en dos instituciones educativas seleccionadas por sus niveles de vulnerabilidad y su implementación de talleres de música como estrategia pedagógica. El Colegio Francisco de Asís de Pinto, con un índice de vulnerabilidad escolar del 86% en básica y 93% en media, que está ubicado en una zona urbana pero que atiende al sector urbano y rural de la comuna de Pinto y enfrenta altos niveles de exclusión social y el Colegio Da Vinci de Chillán, con un índice de vulnerabilidad escolar del 58%, que se encuentra en un entorno urbano.

En cada institución, se entrevistó a personas clave con experiencia directa en los talleres de música y en la dinámica educativa del establecimiento. Los participantes incluyeron a dos docentes de música (uno de cada colegio), la directora del Colegio Da Vinci y el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del Colegio Francisco de Asís. La selección de estos

participantes se basó en criterios específicos: relación directa con el taller de música, al menos un año de experiencia en la institución, y disposición para participar en entrevistas. Se excluyó a aquellos sin vínculo con los talleres de música asegurando que la información recopilada fuera relevante.

Para la recolección de datos, se utilizó una entrevista semiestructurada diseñada para explorar tres dimensiones clave: desarrollo social e inclusión a través de la música, experiencias a través del aprendizaje musical y vulnerabilidad y autoestima en contextos escolares. Las preguntas fueron formuladas para captar las percepciones y vivencias de los participantes, facilitando la comprensión del impacto de la música en los estudiantes de estos colegios. Por ejemplo, en la dimensión de desarrollo social, se abordaron temas como la mejora en la comunicación y colaboración entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales. En la dimensión de vulnerabilidad y autoestima, se exploraron las estrategias utilizadas en los talleres para fortalecer la confianza de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, así como ejemplos concretos de cambios observados en su autoimagen.

Para la recolección de datos, se utilizó una entrevista diseñada para explorar tres dimensiones clave: desarrollo social e inclusión a través de la música, experiencias a través del aprendizaje musical y vulnerabilidad y autoestima en contextos escolares. Las preguntas realizadas incluyeron aspectos específicos como: ¿De qué manera observa que la participación de los estudiantes en el taller de música contribuye a la mejora de la comunicación y colaboración entre compañeros de diferentes orígenes o contextos

socioeconómicos?; ¿Cómo promueve el taller de música la participación activa de estudiantes que habitualmente no se involucran en otras actividades escolares?; y ¿Qué estrategias utiliza para fomentar un entorno inclusivo que fortalezca la autoestima de los estudiantes más vulnerables? Además, se abordaron cuestiones relacionadas con el impacto del aprendizaje musical en habilidades socioemocionales, como la empatía y la confianza, y en la creatividad y autoexpresión de los estudiantes. Estas preguntas fueron formuladas para captar las percepciones y vivencias de los participantes, facilitando la comprensión del impacto de la música en los estudiantes de estos colegios.

La entrevista fue elegida como instrumento debido a su capacidad para captar información detallada sobre las percepciones y significados atribuidos por los participantes. Esta metodología permitió analizar las respuestas de los miembros del colegio que participaron directamente en los talleres.

Para analizar las respuestas obtenidas, iniciamos transcribiendo todas las respuestas de las nueve preguntas realizadas, las cuales estaban divididas en tres dimensiones específicas (tres preguntas por cada dimensión). Posteriormente, en conjunto con compañeros de investigación, se analizó cada respuesta.

El análisis se centró en identificar patrones y similitud entre las respuestas. Para ello, seguimos un proceso de codificación cualitativa, resaltando las ideas clave expresadas por los participantes. Las respuestas que coincidían o compartían elementos similares fueron marcadas y clasificadas dentro de cada dimensión correspondiente.

Finalmente, seleccionamos las respuestas más representativas o recurrentes para citarlas en

la investigación, asegurando que éstas reflejaran de manera adecuada las percepciones de los participantes y respalden los hallazgos principales de cada dimensión. Este proceso nos permitió consolidar los datos de manera coherente y alineada con los objetivos del estudio.

RESULTADOS

Los resultados de las entrevistas permitieron explorar las percepciones y experiencias en relación con el aprendizaje musical como herramienta para el desarrollo social, la inclusión y el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes. Se identificaron conclusiones significativas organizadas en las tres dimensiones propuestas en la investigación: desarrollo social e inclusión, experiencias educativas musicales y vulnerabilidad y autoestima.

Dimensión A desarrollo social e inclusión a través de la música: La música se destaca como un medio poderoso para promover la inclusión y el desarrollo social en contextos escolares vulnerables. Los talleres musicales crean un entorno donde las barreras socioeconómicas, culturales y físicas se disuelven, permitiendo que los estudiantes interactúen en igualdad de condiciones. Como señaló un docente, *"en los talleres, todos los estudiantes, sin importar su origen, tienen que interactuar"*.

La música fomenta la empatía, el respeto y la comunicación efectiva entre estudiantes de diversos contextos. Un ejemplo claro es la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales: *"He visto que las actividades musicales han mejorado la comunicación... no se notaba alguna diferencia*

entre ellos, todos cantaban de la misma forma, tocaban instrumentos de la misma manera". Además, el trabajo grupal y las presentaciones públicas refuerzan la cohesión social y el sentido de pertenencia entre los estudiantes, como destacó un docente: *"El proceso de tocar juntos o cantar en grupo exige coordinarse, escuchar a los demás y trabajar en equipo"* Sobre el proceso de la música como facilitador de la construcción de vínculos, los docentes declaran que "La música es algo que une, en los talleres, todos los estudiantes, sin importar su origen, tienen que interactuar" lo cual implica que se cumple el principio de vínculos porque la metodología de los talleres de música exige ese requisito.

La metodología que utiliza una de las escuelas en parte es Kodaly específicamente en la representación de acordes con gesto de manos, lo cual me permite comprender que existen una logro en la comunicación entre el estudiante y el profesor de taller cuando tocan juntos o cantan en grupo deben coordinarse, escuchar a los demás y trabajar en equipo.

Dimensión B experiencias a través del aprendizaje de la música: La participación en talleres musicales despierta interés, motivación y creatividad en los estudiantes. Los entrevistados señalaron que estas actividades ayudan a los estudiantes a descubrir y desarrollar sus talentos: *"Ellos mismos van explorando diferentes sonidos y formas de ejecutar... hacen sus propios arreglos, lo que refuerza su creatividad y confianza"*.

El impacto positivo en las habilidades socioemocionales también fue evidente. Como señaló un director, *"Los estudiantes han solicitado más materiales y hasta más horas de taller, lo que demuestra su entusiasmo y compromiso con la música"*. Además, las presentaciones públicas son una oportunidad para mostrar sus logros, y

también refuerzan su autoestima y los motivan a seguir desarrollándose: *"Ellos saben que lo que ejecutan ya lo están escuchando sus otros compañeros, y eso los impulsa a participar y mejorar"*

Dimensión C vulnerabilidad y autoestima en contextos escolares:

La música actúa como una herramienta transformadora en la vida de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Participar en actividades musicales les permite superar estigmas y desarrollar una autoimagen positiva. Un docente destacó que *"el estudiante problemático en otras asignaturas demuestra disciplina y se convierte en apoyo para sus compañeros en música"*. El logro de metas musicales, como dominar un instrumento o participar en presentaciones, fortalece la confianza de los estudiantes: *"Cuando logran tocar algo en público, experimentan una sensación de logro que mejora su autoestima y comportamiento, dentro y fuera del aula"*. Asimismo, el respeto mutuo en el aula musical crea un ambiente inclusivo que fortalece la autoestima: *"El que está tocando es respetado, no importa si se equivoca. Aquí nadie se burla del compañero, y eso ayuda a que todos se sientan valorados"*

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman y profundizan los planteamientos teóricos que sostienen que el aprendizaje musical constituye una herramienta pedagógica con alto potencial para el desarrollo social, especialmente en contextos de vulnerabilidad donde las percepciones de los educadores entrevistados evidencian que la música opera como un espacio

relacional que favorece la inclusión, la cooperación y la construcción de vínculos significativos entre estudiantes, lo que se alinea con los aportes de Hallam (2010), Swanwick (1999) y McDonald et al. (2012), quienes destacan la música como un medio privilegiado para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de cohesión social

En coherencia con el enfoque sociocultural del aprendizaje, los hallazgos dialogan de manera directa con la perspectiva de Vygotsky (1978), en tanto las experiencias musicales descritas por los docentes se configuran como prácticas colaborativas donde el aprendizaje ocurre en interacción con otros. El trabajo grupal, la coordinación rítmica y la escucha activa, mencionados reiteradamente por los participantes, refuerzan la idea de que la música actúa como mediadora del desarrollo social, permitiendo que los estudiantes construyan significados compartidos y fortalezcan su sentido de pertenencia, incluso en contextos marcados por la exclusión social

Asimismo, los resultados empíricos respaldan los postulados de Bronfenbrenner (1979; 2006), al evidenciar que el taller de música se convierte en un microsistema protector dentro del entorno escolar. En contextos de alta vulnerabilidad, donde la pobreza y la exclusión limitan las oportunidades de participación y reconocimiento (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Evans, 2004), la música emerge como un espacio alternativo que resignifica la experiencia escolar. Los educadores relatan cómo estudiantes que presentan conductas disruptivas o bajo rendimiento en otras asignaturas logran destacarse en el ámbito musical, lo que confirma la capacidad de estas experiencias para contrarrestar los efectos

negativos de los factores socioeconómicos adversos sobre la autoestima y la socialización

En relación con la autoestima, los hallazgos coinciden con la literatura que vincula positivamente la percepción de competencia con el bienestar emocional y el rendimiento académico (Bricklin, 2006; Durán Calle & Crispin Nina, 2020). Las presentaciones públicas, el reconocimiento del esfuerzo y el respeto mutuo observados en los talleres musicales refuerzan la autoimagen positiva de los estudiantes, (De Vries, 2011) lo que se traduce en cambios conductuales dentro y fuera del aula. Este resultado amplía la discusión teórica al mostrar que la música no solo fortalece la autoestima de manera individual, sino que lo hace desde una dimensión colectiva, mediante el reconocimiento del otro y la validación del esfuerzo compartido

Desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje musical, los resultados reflejan la pertinencia de enfoques pedagógicos activos y comunicativos, como los modelos lúdicos y socioculturales descritos por Swanwick (1999) y Burnard y Younker (2008). La utilización de metodologías como Kodály, mencionada por los docentes, evidencia cómo la corporalidad, la oralidad y el gesto facilitan la inclusión de estudiantes con diversas capacidades, reforzando la comunicación no verbal y la participación equitativa, en concordancia con los principios de la educación inclusiva (De Vries, 2011; UNESCO, 2020)

No obstante, el estudio también revela brechas relevantes que requieren mayor investigación. En primer lugar, la evidencia se basa exclusivamente en las percepciones de los educadores, lo que limita la comprensión directa de las vivencias de los estudiantes. Futuras investigaciones podrían incorporar las voces del

estudiantado y de las familias para enriquecer el análisis desde una perspectiva más integral. En segundo lugar, el diseño descriptivo no permite establecer relaciones causales ni medir longitudinalmente el impacto del aprendizaje musical en el desarrollo social, lo que abre la necesidad de estudios mixtos o longitudinales que profundicen en estos efectos a largo plazo

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta evidencia contextualizada y situada que fortalece el campo de la educación musical en contextos vulnerables, destacando prácticas concretas y estrategias pedagógicas que pueden ser replicadas o adaptadas en otros entornos educativos

CONCLUSIONES

El estudio confirma que el aprendizaje musical, cuando es implementado de manera situada y pedagógicamente intencionada, constituye una herramienta de alto impacto para el desarrollo social de estudiantes de segundo ciclo en contextos de vulnerabilidad. A partir del análisis cualitativo de las experiencias y percepciones de educadores, los hallazgos permiten profundizar la comprensión del fenómeno desde las tres dimensiones analíticas propuestas: desarrollo social e inclusión, experiencias de aprendizaje musical, y vulnerabilidad y autoestima, aportando evidencia empírica relevante al campo de la educación musical y al debate contemporáneo sobre educación inclusiva y justicia social.

En relación con la dimensión de desarrollo social e inclusión, los resultados evidencian que la música opera como un dispositivo pedagógico relacional que favorece la

construcción de vínculos, la cooperación y la participación equitativa entre estudiantes de diversos contextos sociales, culturales y educativos. La práctica musical colectiva se configura como un espacio donde las jerarquías escolares tradicionales se diluyen, permitiendo interacciones basadas en la escucha, el respeto y la coordinación mutua. Este hallazgo refuerza los planteamientos teóricos que conciben el aprendizaje como un proceso socialmente mediado y sitúa a la música como un lenguaje inclusivo capaz de generar experiencias de pertenencia y cohesión social, especialmente relevantes en contextos atravesados por la exclusión estructural. El estudio aporta, en este sentido, evidencia situada que demuestra cómo la inclusión no se limita a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que se construye activamente a través de prácticas pedagógicas que promueven la participación significativa y el reconocimiento del otro.

Desde la dimensión de experiencias de aprendizaje musical, la investigación pone de relieve el valor pedagógico de enfoques metodológicos activos, colaborativos y expresivos. Las experiencias descritas por los educadores muestran que el aprendizaje musical despierta motivación, creatividad y compromiso sostenido por parte del estudiantado, favoreciendo una relación positiva con la escuela donde la música se presenta no solo como un contenido curricular, sino como una experiencia formativa integral que articula dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Este aporte resulta particularmente relevante para el campo de la educación musical, ya que reafirma la necesidad de superar enfoques exclusivamente técnicos o reproductivos, promoviendo prácticas que reconozcan la experiencia musical como un

proceso creativo, situado y significativo, asimismo, se evidencia que la valoración de estas experiencias por parte de los estudiantes se traduce en una mayor disposición al aprendizaje y en una resignificación de su trayectoria escolar, lo que refuerza el potencial transformador de la música en contextos educativos complejos.

En cuanto a la dimensión de vulnerabilidad y autoestima, los hallazgos muestran que la participación en actividades musicales contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la autoimagen, la confianza y el sentido de logro de los estudiantes donde la música emerge como un espacio de validación simbólica donde el error es resignificado como parte del proceso y el esfuerzo es socialmente reconocido y este aspecto resulta crucial en contextos de vulnerabilidad, donde las experiencias de fracaso escolar suelen impactar negativamente en la autoestima y el bienestar socioemocional. El estudio aporta evidencia empírica que permite comprender cómo el aprendizaje musical puede actuar como un factor protector, favoreciendo trayectorias escolares más positivas y generando condiciones para el desarrollo integral del estudiantado, desde esta perspectiva, la música no solo acompaña el desarrollo social, sino que interviene activamente en la construcción de subjetividades más seguras y resilientes.

En términos de aporte al área al centrarse en las percepciones de los educadores desde una mirada situada sobre las prácticas pedagógicas y sus efectos, enriqueciendo el diálogo entre teoría y práctica. No obstante, se reconoce la necesidad de futuras investigaciones que incorporen las voces de los estudiantes y las familias, así como diseños metodológicos mixtos y longitudinales

que permitan profundizar en los efectos sostenidos del aprendizaje musical.

Los resultados tienen implicancias directas para la práctica educativa y el diseño de políticas públicas, al evidenciar que la música puede desempeñar un rol estratégico en la promoción de la inclusión, el desarrollo socioemocional y la equidad educativa. Integrar el aprendizaje musical de manera sistemática en el currículo, especialmente en contextos de vulnerabilidad, no constituye un complemento, sino una acción pedagógica con alto valor formativo y social. En este sentido, el estudio reafirma la necesidad de concebir la educación musical como un componente central de una educación orientada al desarrollo integral y a la justicia social.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Desafíos y buenas prácticas en aprendizaje socioemocional*. Ministerio de Educación de Chile.
- Arata-Bellabarba, Gabriela; Miranda-Zapata, Edgardo; Castillo-Parra, Graciela; Chahín-Güenchenen, Hania; Rojas-Pérez, Mireya; Vicuña-Fernández, Alfredo. (2015). Estudio longitudinal del efecto de la pobreza y la exclusión social sobre la salud mental en escolares de 6 a 12 años en Chile. *Revista Médica de Chile*.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Barrett, H. C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of*

- Adolescent & Adult Literacy, 50(6), 436-449.
- Bear, G. G. (2010). School Discipline and Self-Discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior. Guilford Press.
- Beilin, H., & Pufall, P. B. (Eds.). (1992). Piaget's theory: Prospects and possibilities. Psychology Press.
- Blank, M. J., Jacobson, R., & Melaville, A. (2012). Achieving Results Through Community School Partnerships: How District and Community Leaders Are Building Effective, Sustainable Relationships. Center for American Progress.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry (pp. 268-287). Psychology Press.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), International Handbook of Emotions in Education (pp. 368-388). Routledge.
- Bricklin, B. (2006). The role of self-esteem in academic achievement. Psychology Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_development.pdf
- renner the ecology of human development.pdf
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), Handbook of Child Psychology (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. The Future of Children, 7(2), 55-71.
- Burnard, P., & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities system of group composing. British Journal of Music Education, 25(3), 253-268. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902021000100177
- Catterall, J. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school. Americans for the Arts Monographs, 1(9), 7-18.
- Clark, R. E. (1994). Media Will Never Influence Learning. Educational Technology Research and Development, 42(2), 21-29.
- Cohen Imach, S., & Coronel, C. P. (2009, agosto). Habilidades sociales en adolescentes privados culturalmente. Un estudio preliminar. Presentado en el 7º Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, AIDEP.
- Contreras, D., Cooper, R., & Vera, C. (2016). Impact of poverty on child development in Chile: A longitudinal study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57(8), 908-917.

- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.
- De Vries, P. (2011). The Inclusion of Music in the Classroom: A Perspective from Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 879-895.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Durán Calle, M., & Crispin Nina, A. (2020). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 451-468.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92
- <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Goodlad, J. I. (2004). *A Place Called School: Twentieth Anniversary Edition*. McGraw-Hill Education.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heath, S. B. (1998). Work through the arts for youth at risk. *Americans for the Arts Monographs*, 2(7), 1-14.

- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. ASCD.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It*. ASCD.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Jorquera Jaramillo, María Cecilia 2006a. "Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina", *Investigación en la Escuela*, N° 58, pp. 69-78, Sevilla: Diada Editora.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. A. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-401). Springer.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Krishnamurti, J. (1974). *Education and the Significance of Life*. Harper & Row.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. ASCD.
- McDonald, R. A. R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). *Music, health, and wellbeing*. Oxford University Press.
- McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.
- Miñan Aguacondo, E., & Espinoza Freire, E. (2020). *Educación musical e inclusión*. *Revista Conrado*, 16(73), 267–275.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- OCDE. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. W. W. Norton & Company.
- Porflitt-Becerra, M. (2021). Música y transferencia de habilidades. *Revista Musical Chilena*, 75(235), 45–60.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill.
- Sánchez Clavero, A. (2020). La música como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales en contextos escolares. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/95212/files/TAZ-TFG-2020-2965.pdf>

- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn & Bacon.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Troya-González, P., et al. (2023). Educación musical y desarrollo integral. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–18.
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. McGraw-Hill.
- Willis, J. (2006). *Research-Based Strategies to Ignite Student Learning*. ASCD.