



**POTOSÍ**  
PARA LOS POTOSINOS  
GOBIERNO DEL ESTADO 2021 • 2027

**SEGE**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO

  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 241**

**“EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y DE LA  
CONVIVENCIA EN UN GRUPO ESCOLAR DE MUVI”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA**

**CITLALI ANAYA GONZÁLEZ**

**ASESORA**

**NORMA RAMOS ESCOBAR**

**San Luis Potosí, S.L.P.**

**agosto, 2024.**



**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

San Luis Potosí, S.L.P.,  
8 de agosto, 2024.

**CITLALI ANAYA GONZALEZ**  
PRESENTE.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación y después de haber analizado su trabajo para titulación, **opción: Tesis**, titulado: **"EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y DE LA CONVIVENCIA EN UN GRUPO ESCOLAR DE MUVI"**, para obtener el título de **LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**, manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar dos ejemplares encuadernados y un ejemplar en CD como parte de su expediente al solicitar el examen.

**ATENTAMENTE**  
"Educar para transformar"



**MTRO. PASTOR HERNÁNDEZ MADRIGAL**  
Director de la UPN, Unidad 241

L\*PHM/vgm.

"2024, Año del Bicentenario del Congreso Constituyente del Estado de San Luis Potosí"

## **Agradecimientos**

Mis más profundos agradecimientos a mi papá, Filomeno Anaya, a mi mamá, Isaura González, y a mis amados hermanos, pues, el presente trabajo y la emoción de logro que me hace sentir es gracias a que tuve la suerte de nacer y crecer en un hogar en donde, no importando la situación, me alentaron a creer en mí y a perseverar para alcanzar mis metas, en otras palabras, el presente de hoy solo es posible gracias al pasado de generaciones.

También, estoy muy agradecida con las personas que me apoyaron, retroalimentaron y acompañaron en la carrera y en este trabajo: a mi asesora y maestra Norma por motivarme y enseñarme sobre el camino de la investigación; a Lulú por su apoyo, confianza y por abrirme las puertas hacia nuevas maneras de experimentar el mundo; a mi querida maestra Claudia, quien me ha guiado y escuchado en mis dudas escolares y existenciales; a mis compañeras y amigas Adri y Caro por estar ahí para mí y ser parte de hermosos momentos, ahora, recuerdos que siempre atesoraré y llevaré conmigo.

## Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Referentes teórico-conceptuales.....	2
Marco teórico.....	2
1. Socialización .....	2
2. Convivencia.....	6
3. Habilidades sociales.....	7
Estado de la cuestión .....	11
Capítulo 2. Método .....	21
Problematización.....	21
Justificación.....	24
Preguntas de investigación .....	25
Objetivos .....	25
Objetivo general .....	25
Objetivos específicos .....	25
Metodología.....	26
Forma de titulación.....	30
Contexto.....	31
Capítulo 3. Resultados .....	43
Construcción de habilidades sociales .....	43
Habilidades socioemocionales personales.....	44
Comunicación grupal.....	56
Cooperación.....	65
Resolución de conflictos interpersonales .....	70
Liderazgo e influencia social del grupo .....	77

Efectos de la práctica de habilidades sociales en la convivencia escolar .....	85
Convivencia y cohesión grupal.....	85
Socialización entre maestros-estudiantes .....	92
Capítulo 4. Conclusiones .....	103
Referencias .....	108

## **Introducción**

La educación suele enfocarse en el desarrollo cognitivo de las personas, sin embargo, éste es comúnmente afectado por el desarrollo social de los estudiantes, es decir, cómo son sus formas de convivencia aprendidas, al igual que la inteligencia social que han desarrollado, pues, no olvidemos que el ser humano es un ser social por naturaleza, en este sentido, me interesa comprender el proceso de construcción de habilidades sociales de un subgrupo escolar de la Fundación Música para la Vida (MUVI), y cómo se relaciona o repercute con su convivencia escolar.

El objetivo general que me planteo en este informe de investigación es: Analizar el proceso de construcción y desarrollo de habilidades sociales de un grupo escolar de MUVI, ello conlleva analizar la enseñanza y aprendizaje, al igual que las habilidades intrapersonales y sociales propias del grupo, ya que ambas guardan una relación estrecha e inseparable en la realidad de los sujetos. Además, analizo la relación de las experiencias de los alumnos en distintos contextos de socialización, como es la convivencia y durante el fomento de habilidades para la vida que, como parte de nuestra labor como facilitadoras-practicantes de MUVI tuvimos oportunidad de desarrollar durante las prácticas profesionales.

Este texto académico se expone en cuatro capítulos: los apartados de referentes teórico-conceptuales, que contiene el estado de la cuestión y marco teórico, el cual incluye los conceptos centrales de socialización, habilidades sociales y convivencia escolar; continuando con el método, que abarca la problematización, justificación, objetivos generales y específicos del estudio, tipo de estudio, descripción del trabajo de campo, contexto y categorías de análisis.

Por último, en el capítulo de Resultados se encuentra el estudio, análisis y triangulación de la información recolectada, tanto del trabajo de campo, como teórica, presentando los hallazgos obtenidos; y finalmente, a partir de ello expreso de manera global mi comprensión y visión del tema que expongo en las conclusiones.

## Capítulo 1. Referentes teórico-conceptuales

### Marco teórico

Con la finalidad de comprender mejor lo que se pretende estudiar es necesario recurrir a una mirada teórica sobre los conceptos principales o cuerpos de conocimiento tales como el de socialización, que nos ayuda a entender cómo es la interacción y convivencia entre personas, para después enfocar la atención en el concepto de habilidades sociales.

### 1. Socialización

Bonvillani (1999) nos ofrece una síntesis de los fundamentos principales de tres corrientes psicológicas dedicadas a analizar los procesos de socialización (tabla 1):

Tabla 1. Teorías sobre la socialización

Socialización	
Teoría	Características
Funcionalismo (Parsons)	<p>En la socialización se internalizan los criterios normativos culturales. Se percibe a la sociedad como un organismo cuyas partes funcionan a favor del mantenimiento del sistema, el cual está formado por tres subsistemas: el cultural (componentes simbólicos para la comunicación), social (interacción mediada por lo cultural) y el de personalidad (motivación individual).</p> <p>El sistema de símbolos también sirve como orientación normativa, que constituye las expectativas del rol y sanciones, cuando ello se generaliza hablamos de un proceso de institucionalización.</p> <p>En tal proceso la motivación individual hace posible “significar las pautas culturales y de esa forma generar márgenes de libertad frente a la imposición estructural” (Bonvillani, 1999, p. 108).</p>

<p>Constructivismo estructural (Bourdieu)</p>	<p>“La realidad social como un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones derivadas del reparto desigual de capitales (bienes materiales y símbolos) (...) opera como condición de la génesis de las disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra” (Bonvillani, 1999, p. 109).</p> <p>Toda práctica está ligada a los intereses y posición social del sujeto, es decir, se posee un margen de autonomía para decidir qué sentido se le da a la propia práctica (capacidad de transformación).</p>
<p>Interaccionismo simbólico (Berger y Luckmann)</p>	<p>La socialización es un proceso que depende de dos capacidades: elaborar símbolos e interactuar con otros, gracias a ello se comparten situaciones y sus significados.</p> <p>La construcción del yo y del mundo se logra a través de dichas interacciones y de la internalización (punto de partida de la socialización), que es “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento (... con significado, es decir) la manifestación de los procesos subjetivos del otro (... se vuelven) subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 1986, p. 165).</p> <p>El orden social es negociado, el ser humano construye y deconstruye su realidad y su herramienta fundamental es el lenguaje.</p>

Elaboración propia con datos de Bonvillani, 1999

Desde mi percepción cada teoría explica la socialización dándole más peso a ciertos conceptos, por ejemplo, a la normatividad, en función de la estructura social, o de las interacciones y el lenguaje, considerando lo anterior continuaré especificando la perspectiva de Berger y Luckmann (1986), pues nos ayuda a comprender más sobre el tema de estudio de este texto académico.

Tales autores consideran que la interacción cara a cara es la relación en donde se comparte más subjetividad por medio de la interpretación del lenguaje,

tanto oral como kinésico, pues, la expresividad está impregnada de significados subjetivos difíciles de ocultar o de interpretar erróneamente, aunque a veces ocurra.

Gracias al uso del lenguaje tenemos acceso a la subjetividad del otro, es decir, a “lo que es” la otra persona, por otro lado, para concebir “lo que yo soy” necesito un momento de reflexión en donde hable conmigo mismo, esto último me parece importante porque remarca la importancia del lenguaje, incluso en el desarrollo individual, y este último afecta directamente en el aprendizaje de habilidades sociales, como veremos más adelante.

Además, las interacciones cara a cara están atravesadas por las emociones y afectividad entre los sujetos, aumentando su potencialidad para facilitar el proceso de internalización o aprehensión de la realidad social, el cual “comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros” (Berger y Luckmann, 1986, p. 165).

Berger y Luckmann (1986) hacen evidente la relación entre la internalización y lenguaje nuevamente al mencionar que: “Las definiciones que los otros (...) hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva” (p. 166), incluyendo la definición de su posición en la estructura social, de esta manera se le otorgan roles a una persona, que después internaliza junto con actitudes, por tal razón mencionan que incluso una nomenclatura implica una ubicación social, percepción propia y ajena sobre un sujeto.

Por otro lado, la variedad y sutileza de la expresividad modifica las pautas impuestas en una interacción interpersonal, Berger y Luckmann (1986) nos dan un ejemplo: si en una interacción la pauta de relación es hostil y una persona cambia su manera de relacionarse, la otra también modificará su manera de reaccionar o comportarse prontamente.

En resumen, la internalización es posible gracias al lenguaje ya que este conecta, traduce, comunica la realidad objetiva con la realidad subjetiva, mismas que se afectan mutuamente, tal proceso determina la aceptación roles, actitudes y

creencias de las personas con las que el niño se relaciona cotidianamente, por ende, acepta el mundo de esas personas y se identifica con ellos y con una generalidad de la sociedad.

La fundación MUVI conforma un espacio de socialización secundaria, por lo que, según el interaccionismo simbólico, es un espacio de internalización de submundos institucionales que permiten poner en duda el mundo que el niño concibe desde la socialización primaria, tomando en cuenta que este último se implanta con firmeza en un primer momento, marcando límites a este tipo de socialización:

Los procesos formales de la socialización secundaria (...) no pueden construir la realidad ex nihilo. Esto presenta un problema porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas. (Berger y Luckmann, 1986, p. 177)

Los objetivos de dicha socialización son desarrollar una conciencia (desarrollo de la autorregulación y una moral socialmente aceptadas), establecer roles y comportamientos y dar importancia o valor a algo: porque o para que se tiene que vivir (Berger y Luckmann, 1986), formando parte de una identidad social al marcar un estilo de vida y pautas de conducta.

En este proceso, aunque exista un proceso de internalización, el sujeto no se identifica con ello necesariamente, ya que un problema de coherencia entre internalizaciones sin una carga afectiva “posibilita el separar una parte del yo y su realidad concomitante como algo que atañe solo a la situación específica del rol de que se trata” (Berger y Luckmann, p. 180), a esta separación se le llama “distancia del rol”, esto también depende de la motivación de los sujetos.

## **2. Convivencia**

En un espacio de educación, en este caso, no formal, "se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas -intragrupo- y que a su vez deben desplegar relaciones intergrupo" (Ortega, et al., 2000, p. 27).

Tales autores expresan que las relaciones entre iguales forman un microsistema con una dinámica compleja, compuesto por "costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran relaciones en un marco de referencia útil (... es decir) proporciona a los chicos/as pautas para organizar su comportamiento social" (Ortega, et al., 2000, pp. 27 y 30), en otras palabras, aporta indicadores, asumidos de forma individual, para "lo prudente" y "lo moralmente correcto".

Crean, imitan, se apegan, socializan una microcultura en la cotidianidad: "Son las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros/as, las que enseñan, de una forma relativamente inconsciente, estos hábitos, creencias y valores" (Ortega, et al., 2000, p. 32).

Tales características del microsistema, más la tendencia del grupo a cohesionarse, fortalece la identidad social de los alumnos, por lo que en la convivencia los aprendices "pueden reafirmar en el chico/a la seguridad personal (...) o pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización" (Ortega, et al., 2000, p. 37), incluso, la influencia del grupo puede trascender la propia decisión personal.

Por ejemplo, Ortega (et al., 2000) describe que una convivencia con un esquema de dominio-sumisión o violencia surge por la falta de aplicación de normas, una disciplina incoherente, falta de consecuencias o recriminación, falta de consenso estudiantil de las normas y/o límites borrosos entre lo correcto e incorrecto, sin embargo, tal forma de convivencia ocasiona daños psicológicos y morales:

Cuando un chico/a es obligado a tener experiencias de victimización se deteriora su imagen de sí mismo (...) igualmente, cuando permitimos que un chico/a se convierta en un abusón permanente (...) estamos permitiendo que se cree una imagen de sí mismo/a como un ser impune y amoral. (Ortega, et al., 2000, pp. 55 y 56)

### **3. Habilidades sociales**

Ibarra (2020) reúne definiciones de habilidades sociales a lo largo del tiempo, entre ellas menciona que son: “los comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva, satisfactoria y exitosamente socialmente” (p. 18), estos pueden ser verbales o no verbales, no existe una única forma de llevarlos a cabo, por lo que para reconocer si un comportamiento se trata de una habilidad social o no es esencial considerar el contexto cultural, pues, el contenido de la expresión y las consecuencias sociales de una acción cambian de un contexto a otro, incluso el mismo término cambia su definición de un periodo histórico a otro.

Tal autora también menciona que las habilidades sociales son capacidades de actuación aprendidas y mejoradas a través del contacto interpersonal, un sujeto con conductas socialmente habilidosas tiene como motivación adaptarse a una nueva situación y su forma de relacionarse ocasiona que sea aceptado socialmente, posee mayor capacidad de influencia interpersonal y tiene más resistencia a la influencia social no deseada.

Como ya se había mencionado en otro momento, las habilidades sociales son:

Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Ibarra, 2020, p. 17).

En esa misma línea y ya que no existe una sola forma de practicar estas conductas una guía que nos ayuda a identificarlas y valorarlas es observar la eficiencia de su función en una situación: eficiencia para alcanzar objetivos comunes; mejorar o mantener relaciones interpersonales; para mejorar la propia autoestima.

En el proceso de su aprendizaje es necesario tener en cuenta la maduración y las experiencias previas de la persona en interacciones, ya que esto se relaciona con el desarrollo del autoconcepto, definido por Martín (et al., 2007) como una habilidad de autorregulación emocional fundamental para adquirir nuevas habilidades sociales, pues “reconocer qué y cómo somos (...) nos facilita identificar los momentos de preocupación o tensión, la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad de desarrollar empatía” (p. 12), empero, para construirlo necesitamos de cierto desarrollo cognitivo en donde el sujeto ya haya internalizado el habla, algo necesario para emprender reflexiones sobre lo que se percibe.

En cuanto a las experiencias, Ibarra (2020) menciona que no solo se aprende gracias a la vivencia directa, sino que también por otros mecanismos necesarios como la observación, que genera un aprendizaje por modelamiento, la instrucción y retroalimentación que guían o favorecen las conductas deseadas.

Según Ibarra (2020) las habilidades sociales se perfeccionan a lo largo de la vida debido a que las conductas de esta índole consideradas como básicas (como escuchar, mantener una conversación, agradecer, presentarse, elogiar, entre otras) son la base para aprender otras, como pedir ayuda, disculparse, reconocer y expresar los propios sentimientos, autocontrol, defender los propios derechos o a un amigo, responder a bromas sin agredir, persuadir, entre otras.

Martín (et al., 2007) participaron en la creación del Programa educativo de habilidades para la vida: Ocúpate, que MUVI utiliza como guía de enseñanza y fortalecimiento de habilidades (centro curricular del mismo), en este documento dichas autoras y colaboradores definen habilidades sociales más complejas que se pretenden lograr como parte de sus objetivos (tabla 2).

Tomando en consideración lo abordado, la enseñanza de habilidades para la vida en MUVI no comienzan desde un punto de partida nulo, ya que desde su infancia los estudiantes han sido socializados en su familia, escuela y con sus amigos, por lo tanto, ya poseen creencias, actitudes, formas de vida y conocimientos previos que facilitarán o supondrán un reto al objetivo de MUVI.

Además, mucho más rápido que el avance en esta búsqueda de una transformación intrapersonal y social de los alumnos, ya ha sucedido una acelerada configuración en los procesos de grupo, definiendo roles, rituales, discursos y creencias sobre lo que es aceptado, y lo que no lo es tanto, influyendo en su comportamiento y convivencia grupal, tanto o más que lo que se pretende que aprendan.

Es por ello que estos tres conceptos se relacionan mutuamente de manera intrínseca, uno depende del otro, si se desea que un grupo llegue a practicar las habilidades sociales, también se afectarán sus creencias y formas de pensar, causando un desprendimiento de lo que han normalizado, al mismo tiempo que el anclaje y apropiación de otras maneras de ver y relacionarse con el mundo, su compleja relación se reflejará en las interacciones diarias de los alumnos, por lo que observaré y analizaré estos momentos, particularmente en el espacio de MUVI, comprendiendo lo que sucede a través de este cuerpo de conocimientos.

Tabla 2. Habilidades sociales como objetivos de MUVI

Habilidades sociales	Definición
Resolución de conflictos	Se considera una habilidad cognitiva y social. "Nos permite enfrentar de forma constructiva y pacífica (sin violencia) los problemas en la vida con nosotros mismos y con los demás, encontrando soluciones justas y satisfactorias para cada parte. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de

	malestar físico, mental o psicosocial” (Martín, et al., 2007, p. 12).
Empatía	<p>“Es la capacidad de ponerse en los zapatos del otro e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos familiarizados” (Martín, et al., 2007, p. 13).</p> <p>Nos ayuda a aceptar, respetar y mostrar solidaridad con otras personas.</p>
Comunicación	Es la capacidad de expresar verbal o corporalmente nuestros pensamientos, sentires, ser asertivos, saber decir no, pedir un consejo o ayuda.
Respeto	“Nos permite valorar y apreciar a los demás (...) con sus diferencias” (Martín, et al., 2007, p. 13), proceder de acuerdo a las circunstancias de unos y otros, partiendo de la valoración de la dignidad de todos.
Responsabilidad	“Es la posibilidad de manejar o definir nuestra vida, de ser congruente entre lo que pensamos, decimos y hacemos, responsabilizarnos de las consecuencias de nuestras decisiones y actos” (Martín, et al., 2007, p. 13).
Cooperación	Capacidad de trabajar en equipo, comprometerse para un mismo fin, apoyar y aportar al trabajo colectivo.
Contribución	Desarrollar una conciencia social, participar y aportar al mejoramiento de la comunidad.

Elaboración propia con datos de Martín, et al., 2007

## **Estado de la cuestión**

El propósito principal de esta investigación es comprender cómo es el proceso de aprendizaje y práctica de habilidades sociales de un grupo de alumnos en el contexto particular de la fundación MUVI, localizada en Pozos, San Luis Potosí. Desde tal punto de vista, este estudio se inserta en una parte del campo científico de la psicología educativa ya que ha sido estudiado por otros autores en distintas situaciones, analizar sus obras es de vital importancia para vislumbrar los avances de este cuerpo del conocimiento en la actualidad.

Utilizando palabras clave como habilidades sociales, habilidades socioemocionales, habilidades para la vida, convivencia escolar, educación informal, niños, adolescentes y música en la base de datos Redalyc y el buscador de Google Académico encontré nueve artículos de revista y ocho tesis (dos de estas de licenciatura, el resto de maestría), añadiendo una tesis de licenciatura en formato físico.

Cada uno de los documentos están estrechamente relacionados con mi objeto de estudio, ocho de ellos desde la disciplina de Educación, seis textos surgen y comprenden el tema desde la Psicología, mientras que los demás pertenecen a las disciplinas de Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología Educativa.

Los textos que se reseñan en este aparato se publicaron desde el 2014, hasta el 2023, los cuales fueron realizados en España, Argentina, Perú, Colombia, Guatemala y México. También se trabajaron con diferentes metodologías: bajo el enfoque cualitativo dos investigaciones desde el método de estudio de caso (Ibarra, 2020) e investigación fenomenológica (González, 2020), un estudio de caso con enfoque mixto (Cruz, 2017), tres investigaciones a través del método de investigación-acción (Novoa y Romero, 2020, García y Méndez, 2016, Corrales, et al., 2017), mientras que los demás abordan el objeto de estudio desde el enfoque cuantitativo (tabla 3).

La manera en que expondré los textos de investigación será bajo el criterio de similitud a este trabajo académico, mostrando primero los que se han llevado a

cabo en un contexto donde la música está presente, para después abordar los trabajos de autores que promovieron el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje o técnicas compartidas por MUVI.

Tabla 3. Investigaciones y disciplina

Autor y año	Título de la obra	Disciplina
Ibarra (2020)	Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango.	Psicología
González (2020)	Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.	Educación
Cruz (2017)	Dramatización y habilidades sociales en educación primaria. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad.	Pedagogía
Novoa y Romero (2020)	Fortalecimiento de la Autoestima y las Habilidades Sociales de Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa San José Para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar.	Educación
García y Méndez (2016)	El entrenamiento de habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria.	Psicología
Corrales (et al., 2017)	Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa	Psicología

	para desarrollar habilidades para la vida.	
Guzmán (2022)	Influencia de la música coral en las habilidades lingüísticas y sociales de jóvenes pertenecientes a un programa comunitario.	Psicopedagogía
Benavides y Frausto (2022)	Programa de Educación Musical y Habilidades Sociales.	Educación
Sierra (2018)	El aprendizaje musical y las habilidades sociales en los estudiantes del 1. ° grado de secundaria de la institución educativa PNP “Precursores de la independencia nacional” Los Olivos, 2018.	Educación
Recinos (2016)	El programa music time y el desarrollo de habilidades en un grupo de niños de 7 a 6 años, en una institución educativa privada de la ciudad de Guatemala	Psicología clínica
Almaraz (et al., 2019)	Habilidades sociales en niños de primaria.	Educación
Ahumada y Orozco (2019)	Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar.	Educación
Aucasi (2022)	Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa de Santillana, 2020.	Educación

Oyola (2015)	El sociodrama en el desarrollo de habilidades sociales de niños del segundo grado de primaria.	Psicología
Torres y Piscoya (2014)	Inteligencia emocional y desarrollo de las primeras habilidades sociales en sexto grado.	Educación
Oros y Fontana (2015)	Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?	Psicología
Davalos (2023)	Las habilidades sociales y convivencia escolar de los niños de una institución educativa del nivel inicial, Villa Salvador-2022.	Psicología educativa

Elaboración propia

Guzmán (2022) realizó una investigación a través de un análisis cuantitativo y cualitativo por medio de un cuestionario y entrevista aplicada a una muestra de 16 jóvenes, la mitad de ellos pertenecientes a MUVI, Ciudad Valles, con la finalidad de “identificar los beneficios que aporta la música coral en las habilidades lingüísticas y sociales” (p. 42). Se concluye que los alumnos de MUVI tienen un beneficio social y personal al tener la oportunidad de desenvolverse y convivir, mientras que el grupo de control mostró menor motivación en clase y compañerismo:

En el grupo MUVI se percibe el gusto por trabajar con su profesor de coro, asimismo, la relación que se da entre compañeros es muy amena ya que siempre están trabajando en conjunto y se apoyan los unos con los otros para aprender y avanzar en equipo (Guzmán, 2022, p.82).

Benavides y Frausto (2022) evaluaron “el impacto del programa de educación musical en las habilidades sociales de los estudiantes del grado octavo” (p. 56) en Colombia, con el uso de pre test- pos test, sin embargo, no encontraron cambios estadísticamente significativos, aunque el impacto fue positivo en la participación,

trabajo en equipo, disciplina, puntualidad, escucha activa y seguir indicaciones, rescatando que el interés del grupo depende en gran medida de las actitudes del docente.

Sierra (2018) estudió la relación entre el aprendizaje musical y las habilidades sociales de una muestra de 100 estudiantes de primer grado de secundaria en Lima, Perú, a través de una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional. Según las estadísticas del autor existe relación directa y significativa entre el aprendizaje musical, el aprendizaje cognitivo musical, el desarrollo procedimental musical, el desarrollo actitudinal musical y las habilidades sociales en los estudiantes con un  $p = 0.05$  y una relación estadística positiva fuerte. Como concluye el autor se “observó un incremento significativo en las habilidades de comunicación y asertividad en los alumnos del grupo experimental en comparación a los grupos de control y esto originó una facilidad y flexibilidad en el aprendizaje musical” (Sierra, 2018, p. 73).

Recinos (2016) en una investigación cuasi-experimental buscó establecer la efectividad del programa Music Time en el desarrollo de las habilidades sociales en un grupo de 22 niños de 7 a 9 años en una institución privada de Guatemala, la autora menciona que el programa fue eficaz, pues, mostraron un cambio favorable en la interacción física, responder al nombre, interacción social con el terapeuta y habilidades en ocio cuando el terapeuta está cerca, con menor diferencia en los indicadores de contacto visual, sonrisa e interacción en grupo.

Almaraz (et al., 2019) llevaron a cabo un programa de promoción de habilidades sociales en donde utilizaron técnicas como juegos didácticos, feedback, modelamiento y sociodrama, entre otros, con el objetivo de valorar su impacto en un grupo de 30 niños de una primaria pública de México, por medio de una investigación cuantitativa, longitudinal. Sus resultados mostraron una disminución en la discriminación por género, por apariencia y por conductas entre pares, a pesar de limitaciones impuestas en la intervención.

Ahumada y Orozco (2019) con la finalidad de “determinar el efecto de un programa de intervención en Habilidades Sociales para fortalecer la convivencia”

(p. 23) utilizaron la metodología del juego, por medio de una investigación cuantitativa, descriptiva, con 60 estudiantes de primaria en Colombia. Señalaron que "en el grupo experimental, la evaluación del Post test mostró incrementos de 19.09 en la escala de asertividad, 16.79 en el área de empatía y 21.95 en la resolución de conflictos" (p. 89), notando menos comportamientos agresivos y pasivos de los participantes y mayor motivación en las actividades académicas.

Aucasi (2022) por medio de un estudio cuantitativo de tipo experimental determinó "la influencia de las estrategias lúdicas para desarrollar las habilidades sociales" (p. 83), en 17 alumnos de primaria, en Perú. Señaló que los estudiantes mostraron mejoras sustanciales en asertividad, comunicación y autoestima, además, el 52,9 % de los alumnos avanzaron de manera óptima en el aprendizaje de habilidades sociales.

Oyola (2015) buscó "determinar el grado de influencia de la técnica del Sociodrama en el desarrollo de las habilidades sociales" (p.56) de 35 niños de primaria, obteniendo en el pre test que la mayoría mostraba un nivel bajo en habilidades sociales, y en el post test un nivel alto, expresó que los niños lograron comunicarse adecuadamente, respetando y escuchando opiniones de otros, es decir, se fomentó una convivencia más armoniosa y comunicación asertiva.

Cruz (2017) mediante un estudio de caso evaluó las habilidades sociales, centrándose en la asertividad, de un estudiante de quinto grado de una primaria en Madrid, España. Después de recoger datos mediante la observación sistemática, diario de campo y aplicar pruebas se concluye que el alumno tuvo un cambio de actitud, pues, aceptó al monitor teatral como alguien más del grupo, esto gracias a la metodología activa y dinámica (dramatización) que utilizó tal guía (no se obtuvieron cambios significativos en su relación con otros maestros) y se incentivó su motivación por conocerse y aceptarse a sí mismo para después mostrarse a los demás.

Novoa y Romero (2020) bajo el método de investigación-acción aplicaron un Programa de Intervención Educativa basado en el aprendizaje cooperativo con la familia a 30 estudiantes entre los 12 y 15 años de edad, este representó un lugar

donde expresarse y convivir después de la pandemia por covid-19, en donde los alumnos reconocieron sus cualidades y fortalezas, indicando que:

La participación de los padres favorece la evolución de la autoestima y con ello se contribuye a la sana convivencia escolar (... además) se demuestra la importancia de tener en cuenta el contexto de violencia de la región al que están expuestos los estudiantes (Novoa y Romero, 2020, p. 78).

García y Méndez (2016) con la finalidad de impactar en la convivencia escolar de un grupo de cuarto año de primaria con estrategias de la técnica cognitivo-conductual *Entrenamiento en Habilidades Sociales* llevaron a cabo una investigación de intervención- acción, sin embargo, los estudiantes solo aplicaron las competencias sociales en las actividades y con ciertos compañeros.

Según el estudio, ello puede deberse a que no se consideró el uso de diferentes contextualizaciones, relaciones intergrupales y el sobreaprendizaje, además, características de los niños como un desarrollo moral pre-convencional (con temor al castigo) y una visión negativa de las críticas se percibieron en el proceso, dificultando un afrontamiento adecuado en la interacción y convivencia.

Corrales y Quijano (et al., 2017) aplicaron un programa de nueve sesiones a 37 alumnos de secundaria en México, con la finalidad de sugerir alternativas de convivencia y fomentar la práctica de habilidades para la vida, en este estudio de intervención-acción "se pudo notar cierta estabilidad en el decremento del uso de los estilos pasivo y agresivo" (p. 64), sin embargo, no aumentó el uso de la comunicación asertiva, obteniendo mejores resultados en la subescala de toma de perspectiva, concluyendo que habilidades sociales son necesarias para mejorar la convivencia y aprovechamiento académico.

Torres y Piscoya (2014) parten del objetivo de explicar cómo influye un programa de Inteligencia Emocional en el desarrollo de las primeras habilidades sociales de 36 alumnas de sexto grado de Chiclayo, Perú. Aplicaron un test antes y después de la intervención, demostrando su efectividad al aumentar a un 66.7% la cantidad de alumnas ubicadas en una categoría alta de habilidades sociales, con

avances más notables en la habilidad social de conversar y mejoramiento en la relación del grupo con sus maestros.

Ibarra (2020) en un estudio de caso con el objetivo de documentar las habilidades sociales de un grupo de niños de 6 a 8 años observó que algunas de estas se encuentran disminuidas apareciendo conductas verbales y físicas agresivas con bastante frecuencia, por lo que propone un taller de intervención psicosocial para fortalecerlas mediante la tipología de Goldstein, basado en un modelo cognitivo-conductual para apoyar su aprendizaje a través del modelaje, juego de roles, retroalimentación y práctica, donde el facilitador es un participante más, incluyendo a padres, tutores y maestros.

González (2020) bajo una metodología fenomenológica, utilizando herramientas como la observación participante, entrevista y encuesta, evaluó las habilidades sociales de 43 estudiantes de primaria. Describió que las habilidades sociales que más poseen son el uso adecuado de tono de voz y establecer compromisos, al contrario del autocontrol de emociones y afrontar presiones grupales, además, observó diferencias entre el sexo femenino y masculino, ya que los alumnos fueron los únicos que participaron en conflictos causados por la brusquedad, competitividad o intolerancia en juegos o actividades. Por último, propone un programa para su promoción desde un enfoque de prevención.

Oros y Fontana (2015) analizaron el impacto de la empatía y emociones positivas en la práctica de habilidades sociales en niños de 10 a 12 años, mediante un estudio cuantitativo y comparativo, aplicando pruebas a 227 niñas y 179 niños de ocho escuelas de Argentina. Según el estudio las emociones positivas y no centradas en uno mismo (simpatía, alegría y gratitud) y la empatía facilitan el despliegue de habilidades sociales con pares y adultos, siendo mayor el impacto de las emociones positivas en comparación a la empatía (la simpatía es un elemento de esta última).

Davalos (2023) en un estudio de tipo básico, buscó la relación entre las habilidades sociales y la convivencia escolar de 149 alumnos de nivel inicial, encontrando que "existe las habilidades básicas y la convivencia escolar con una

$p = 0.000$  y  $0.000$  ( $p < 0.05$ ), rechazándose la hipótesis nula, estableciendo que existen asociación entre las variables mencionadas" (p. 36).

A partir del análisis de dichos estudios me percaté de que muchos de sus hallazgos concuerdan en una relación positiva entre las habilidades sociales de los sujetos, una mejor convivencia, comunicación y menor discriminación, documentadas en la complejidad que les ha permitido el método y teorías utilizadas, también resalto la investigación de Cruz (2017), y García y Méndez (2016) por permitir a sus lectores percibir que la práctica de habilidades sociales conlleva procesos personales y sociales al aplicar alguna solución y describir varias fases de la situación en el tiempo, no solo de sus resultados.

Considero que la investigación más parecida a la que pretendo llevar a cabo es la de Guzmán (2022), puesto que se desarrolló en el contexto institucional de MUVI, en un año muy reciente, con la diferencia de que tuvo lugar en otra región de San Luis Potosí, cambiando las características de la cultura, edades y tiempo en la agrupación de los participantes, además, se utilizan otras teorías y conceptualizaciones de socialización y convivencia para comprender la realidad, dando lugar a procesos y resultados de investigación distintos que aporten a la práctica de la fundación.

Por otro lado, los artículos y tesis que se desarrollaron en contextos donde la enseñanza o uso de la música está presente aportan a visualizar sus implicaciones positivas en las habilidades sociales, debido a que forman parte de las experiencias más importantes para los estudiantes de MUVI, sin embargo, la mayoría de textos encontrados pertenecen a estudios cuantitativos realizados en entornos de la educación formal.

De igual manera, la recolección y revisión de estos textos me permitió apreciar distintas metodologías o corrientes de enseñanza, entre las que utiliza MUVI están la metodología del juego, el aprendizaje cooperativo con la familia (no observada directamente) y el aprendizaje situado, aunque estos dos últimos de forma menos habitual, reconociendo otras, como lo son técnicas cognitivo-conductuales, que fomentan la reflexión individual y luego en equipo, y la técnica

del sociodrama o dramatización, que promueve el trabajo en equipo y aprendizaje situado.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo académico contribuirá a voltear la mirada y profundizar, a través de un método cualitativo, en la comprensión del proceso de aprendizaje de las habilidades sociales en diferentes condiciones ambientales impregnadas por una organización fuera del sistema educativo, enseñanza institucionalizada de habilidades para la vida y de la música.

## Capítulo 2. Método

### Problematización

Los procesos de socialización masiva experimentados por los alumnos influyen en su percepción sobre cómo vivir en sociedad y su lugar dentro de la misma, fomentando una cultura social particular que permeará en sus contextos y en la forma en que cumplen sus objetivos a partir de su relación con un colectivo.

Tal relación entre la educación y sus efectos en la comunidad sustenta la importancia de aprender a convivir, siendo visible la interdependencia y colaboración en el grupo, aspirando a transformarse en una comunidad de aprendizaje, esto es “el conducto para la evolución de la conciencia” (Gallegos, 2003, p. 155) bajo un enfoque educativo constructivista y holístico. Desde esta perspectiva:

La esencia de la educación es una experiencia intersubjetiva, una experiencia de construir todos juntos significados compartidos a través de la vía del diálogo; (...) La educación empieza a través de la comprensión del otro (...) del reconocimiento de la validez de la subjetividad (Gallegos, 2003, p. 29).

Lamentablemente, estamos acostumbrados a una educación tradicional que fomenta el trabajo individual y competitividad, en lugar del trabajo colaborativo, ocasionando que el proceso de socialización tenga escasa efectividad para generar una convivencia en favor del desarrollo personal y social de los aprendices. Es por ello que me interesa aportar al campo de conocimiento de la psicología educativa enfocando la mirada en el desarrollo de habilidades sociales, uno de los aspectos que intervienen de gran manera en la construcción de la convivencia entre alumnos, incluso, de un estilo de vida.

Concretamente, me interesa e intriga comprender: ¿Cómo es el proceso de desarrollo de habilidades sociales de un grupo escolar de MUVI? y ¿Qué efectos tiene la práctica de habilidades sociales en su convivencia escolar? preguntas de investigación que guiarán este trabajo académico.

MUVI es una organización civil creada desde 2013, integrada por profesionales de las ciencias sociales que frente a un contexto de violencia y desigualdad crecientes en el estado de San Luis Potosí optaron por crear un lugar educativo, cultural y colaborativo dirigido a infantes y adolescentes, promoviendo “espacios seguros para estas poblaciones” (MUVI, s. f.) teniendo como objetivo la transformación social (desde un ámbito cultural, educativo y ocupacional) por medio de la música.

Entre sus tantos proyectos y metas, esta organización brinda a los estudiantes un proceso formativo con el fin de propiciar el aprendizaje de “habilidades para la vida”: personales, sociales y artísticas, muchas de ellas entran dentro del concepto de habilidades sociales.

Según Caballo (como se citó en Ibarra, 2020) estas habilidades son el conjunto de conductas que le permiten a un individuo expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos respetando y tomando en cuenta esas mismas conductas en los demás de un modo adecuado.

Tales habilidades mantienen la integridad y respeto hacia uno mismo, optimizando la influencia interpersonal, por ende, disminuyen las conductas no deseadas en el grupo a favor de sus objetivos y relación (Lineham, como se citó en Ibarra, 2020).

Considero que la práctica de habilidades sociales despierta nuevas e impredecibles dinámicas en el grupo, ya que cada uno tiene sus respectivas peculiaridades y características, afectando de diferente forma en su convivencia escolar, esta conceptualizada como “la relación establecida entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (en nuestro caso entre compañeros y a veces maestros) que tiene una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los alumnos” (Tuvilla, como se citó en García y Méndez, 2016).

En las sedes de MUVI ubicadas en Villa de Reyes y la Pila las doctoras Romero y Silva (2015) en conjunto con la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí evaluaron el impacto de la fundación, entre otros

aspectos, en la convivencia escolar y autoeficacia social, obteniendo de este último que los adolescentes del grupo MUVI tienen una mayor confianza en sus capacidades para realizar actividades sociales en comparación con un grupo externo, sin embargo, también encontraron que:

Los jóvenes que asisten a la fundación también mostraron una menor convivencia escolar con sus compañeros de escuela en comparación con sus pares externos, lo que podría estar asociado a que, al integrarse a las actividades del programa, los alumnos MUVI tienden a ser más selectivos socialmente y a relacionarse más cercanamente con sus compañeros que se encuentran dentro de la asociación (Romero, et al., 2015, p. 22).

Además de las sedes que ya se mencionaron existen algunas otras dentro del estado, esta investigación se realizará con un grupo de aprendices pertenecientes a la sede localizada en Pozos, la cual tuvo la función de hacer posible el traslado de MUVI ubicada en La Pila porque la inseguridad y delincuencia fue tan desmesurada que ponía en peligro a maestros, alumnos y demás integrantes al transitar o quedarse en dicho lugar.

Dichas problemáticas no son exclusivas de este lugar, sino que envuelven al estado de San Luis Potosí, pues, “43.7% de la población de 18 años y más considera que vivir en su entorno cercano, colonia o localidad es inseguro” (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2021, p. 24).

Vivir en un entorno así acarrea múltiples causas, entre ellas, perjudica la salud mental de personas adultas, jóvenes e infantes, configurando una socialización deficiente en la convivencia diaria y la falta de desarrollo de habilidades sociales, aspectos que al ser parte de los objetivos de la fundación MUVI hacen de esta organización civil un contexto propicio que crea soluciones para que colectivos de niños y jóvenes aprendan cómo afrontar problemas propios de violencia, creando nuevas identidades a través de una enseñanza directa de habilidades para la vida y de la música.

## **Justificación**

Las habilidades sociales y una convivencia fructífera se adquieren y construyen en un proceso contextualizado y único por lo que aportar a su comprensión puede ayudar a la Fundación MUVI y a otros profesionales de la educación con objetivos similares a reflexionar en la búsqueda de una mejor guía para promover tales formas de relacionarse, creando y brindando a los estudiantes herramientas, oportunidades y experiencias innovadoras.

Aprender y practicar habilidades sociales desde la infancia es importante en sí mismo porque facilita la adaptación compleja del adulto al practicar desde antes conductas asertivas para resolver conflictos y tareas del tipo social, al mismo tiempo, previene “problemas de aceptación de los pares, alta incidencia en inadaptación escolar, delincuencia y psicopatología infantil” (Gresham, como se citó en Ibarra, 2020, p.23).

Teniendo en cuenta lo anterior y que las prácticas de la infancia muchas veces se mantienen hasta la adultez, considero que contribuir a la comprensión de estos factores de la educación tiene una especial relevancia social para un contexto impregnado de violencia, como lo es San Luis Potosí.

Ahora bien, ambas conductas o procesos, al ser óptimos, ayudan a la persona a afrontar y resolver dicotomías internas entre el respeto y manifestación de su individualidad contra la influencia del grupo u otro colectivo, con la posibilidad de acercarse hacia una cultura más colaborativa, con menos tendencias hacia el individualismo.

¿Por qué hacia la colectividad y no al contrario? porque no solo se generan aprendizajes significativos, diálogos y discursos en un grupo escolar, si no que nuestra condición humana como seres sociales hace inevitable y necesario que interactuemos y nos comuniquemos con las personas que nos rodean con el fin de satisfacer las necesidades más triviales y básicas hasta las más complejas y públicas, donde el desarrollo de una óptima convivencia y uso de habilidades sociales son factores clave en los logros y capacidad de un grupo.

## **Preguntas de investigación**

Pregunta de investigación central: ¿Cómo se construyen y desarrollan las habilidades sociales de un grupo escolar de MUVI?

¿Cuáles son las habilidades sociales que practican los alumnos del grupo en actividades curriculares?

¿Qué efectos tiene la práctica de habilidades sociales en su convivencia escolar?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar el proceso de construcción y desarrollo de habilidades sociales de un grupo escolar de MUVI.

### **Objetivos específicos**

- 1) Conocer las habilidades sociales de un grupo escolar de MUVI practicadas en actividades curriculares.
- 2) Analizar los efectos de la práctica de habilidades sociales en su convivencia escolar.

## Metodología

Con la finalidad de comprender las cuestiones abordadas en este trabajo decidí guiar mi investigación a través del método de estudio de caso con base en dos criterios que expresan Sabariego y Bisquerra (2012): el primero es el enfoque que se pretende utilizar, en mi caso, es desde una perspectiva cualitativa; además, también depende de la naturaleza de los objetivos de investigación.

Por dicha razón, y al tratarse de una investigación básica, elegí uno de los métodos descriptivos, los cuales:

Tienen el propósito básico de (...) decir cómo son y cómo se manifiestan (hechos ...), especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Sabariego y Bisquerra, 2012, p. 114).

Particularmente, el método de estudio de caso (imagen 1) es definido como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11), es clasificado como un estudio instrumental de caso porque, más allá del grupo en sí mismo, me interesa dar mayor claridad a temas, cuestiones o aspectos del caso, como lo son su aprendizaje y práctica de habilidades sociales, además de cómo repercute ello en su convivencia.

Como parte del diseño de investigación, planeé centrar mi mirada en un grupo de once

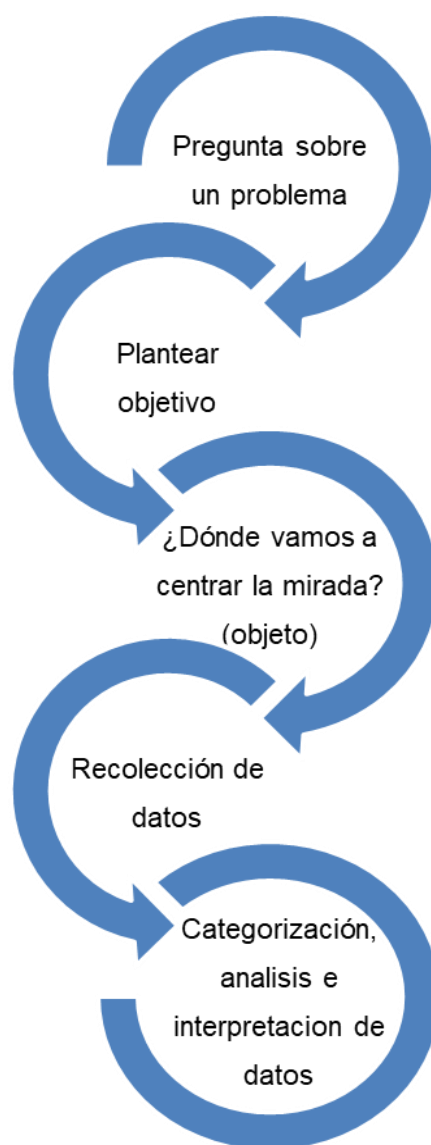


Imagen 1. Fases del estudio de caso. Archivo personal

alumnos, integrado por dos niños y nueve adolescentes que oscilan en edades de 10 a 14 años, formando parte de los estudiantes de instrumentos de metal, con los cuales logré entablar una interacción cara a cara con mayor confianza gracias a que ingresé a MUVI como practicante durante un año, desempeñando el rol de maestra o facilitadora comunitaria.

Las técnicas de recogida de datos que utilicé fueron la observación por medio de notas y un diario de campo, dos entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos. La observación participante es la técnica predilecta del método etnográfico, por lo que abordo su concepto, práctica y análisis desde la propuesta de investigadores de tal índole, como lo es Bertely (2000) y Angrosino (2012), así, desde esta perspectiva:

En la observación participante, las personas de la comunidad estudiada aceptan la presencia del investigador entre ellos como vecino y amigo que resulta ser también un investigador (...) Así, debe adoptar un estilo que sea admisible para la mayor parte de las personas entre las que se propone vivir. (Angrosino, 2012, p. 38).

Tal autor también explica que la tarea principal durante esta parte del proceso es reconocer patrones, es decir, comportamientos o acciones repetitivas, típicas, a diferencia de sucesos aleatorios, en otras palabras, es aquel comportamiento que el grupo cree deseable o legítimo, de modo que el investigador:

Se esforzará por poner a un lado todas las ideas preconcebidas (...) En consecuencia, el proceso de observación comienza captando todo y registrándolo con tanto detalle como se pueda, con la menor cantidad de interpretación posible (... con mayor experiencia) puede comenzar a diferenciar asuntos que parecen ser importantes y a concentrarse en ellos. (Angrosino, 2012, p. 61)

Durante las observaciones realizadas en un año escolar, estuve frente al grupo por 109 horas aproximadamente, las cuales sucedieron en distintas condiciones, por ejemplo, durante actividades curriculares donde el grupo estaba completo o

incompleto, en sus relaciones intergrupales, en dinámicas enfocadas a favorecer su convivencia, el aprendizaje de habilidades o su participación en la formación de discursos y en conversaciones más profundas en donde compartían aspectos importantes de su vida.

En virtud de lo anterior fue posible contrastar y comprender mejor la dinámica y ambiente del grupo a partir de la estimulación y características del contexto, y por ende, hacer interpretaciones más amplias sobre el aprendizaje, convivencia diaria y actuación del grupo. Posteriormente, transcribí las observaciones en un formato de tabla que separa la inscripción de la interpretación, dividiendo la información escrita en lapsos de quince minutos, y con menor frecuencia en forma de registro anecdótico.

Por otra parte, la entrevista sirve para “aclarar términos, descubrir ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, (...) o recordar los hechos necesarios” (Martínez, 1997, p. 65), en palabras de Stake (1998) se trata de: “conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación (...) confiar en lo que otros han visto” (pp. 64 y 65).

Con la finalidad de realizarlas solicité la participación de A. Oviedo y Lulú, facilitadoras comunitarias y maestras de habilidades para la vida, quien accedieron a ser nuestras informantes, también realicé con antelación un listado de preguntas guía diseñadas y ordenadas a partir de la relevancia de los temas abordados en este trabajo académico.

En el curso de la entrevista solicité el permiso de las informantes para grabar el audio, así como para exponer su nombre, expresé el objetivo de la misma como parte de mi trabajo de investigación, realicé preguntas para generar un primer momento de rapport, continuando con las preguntas enfocadas a responder las preguntas centrales de investigación, y posteriormente, transcribí la grabación, como lo sugiere Stake (1998).

Además, utilicé la técnica de revisión de documentos, los cuales son: dos manuales curriculares que guían la enseñanza en la asociación (Educación y Ciudadanía A. C. [Educiac], 2009, y Martín, et. al., 2007), un documento de investigación para evaluar el impacto de MUVI (Romero, et al., 2015) y la página web oficial de MUVI (s. f.).

Lo anterior, con el fin de entender la postura y percepción de la institución sobre la educación y la justificación de su existencia, porque surgió, momentos importantes de su historia y qué pretende lograr, pues, solo de esta manera yo podría desempeñar mi función como maestra e investigadora, al concebir el contexto no solo desde mi mirada, sino también desde la de los demás. También utilicé tales textos para establecer el significado del concepto de habilidades sociales, introducir al lector al contexto de MUVI y como teoría que relacioné con los resultados de mi investigación.

Obtener datos bastos y convincentes de diferentes técnicas de recolección es fundamental para desmembrar y entretelar la realidad del caso como parte de la siguiente fase: la categorización y análisis de datos, es preciso mencionar que: “la categorización, el análisis y la interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables. Nuestra mente salta velozmente de uno a otro proceso tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina” (Martínez, 1997, p. 69).

Por lo tanto, se emprenden procesos mentales que se repercuten mutuamente con el propósito de encontrar relaciones o nexos entre los datos para escudriñar y reflexionar a profundidad sobre la cultura o constructo escolar, como le llama Bertely (2000).

En este proceso llevé a cabo la estrategia de triangulación, Stake (1998) describe varios tipos, pero su función general es clarificar, confirmar o revalorar si los datos o descripciones son más o menos incuestionables, dudosas y/o claves, tratando de anular las “influencias externas” (por ejemplo, las concepciones previas del investigador) complementando, contrastando y analizando de manera holística los datos de diferentes técnicas.

Personalmente, guíe mis interpretaciones por medio de la triangulación de tres tipos de categorías (tabla 3) planteada por Bertely (2000):

Tabla 3. Tipos de categorías

Categorías sociales	Son “representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (Bertely, 2000, p. 64), por ejemplo, el conjunto de fragmentos empíricos en las transcripciones.
Categorías del intérprete	Es un cuerpo categorial propio del investigador para organizar lo transcrito, es decir, las categorías sociales.
Categorías teóricas	Relacionar los conceptos producidos por otros autores con el objeto de estudio y hallazgos.

Elaboración propia con datos de Bertely, 2000

Para ello, utilicé las transcripciones de las observaciones, entrevista y fichas de documentos como lo sugiere Bertely (2000): “subrayar fragmentos de inscripción (...) llamativos: preguntar, inferir, conjeturar y subrayar los patrones emergentes en la columna de interpretación; ubicar y definir -de modo tentativo- las categorías de análisis” (p. 66).

Así, clasifique la información importante primero por colores, para después vaciar en una tabla de comparación o matriz los datos que constituyeron las categorías identificadas con mayor cantidad de patrones o comportamientos repetitivos, estas categorías fueron: habilidades sociales del grupo, con las subcategorías habilidades socioemocionales personales, comunicación grupal, cooperación, resolución de conflictos interpersonales, y liderazgo e influencia interpersonal; la segunda categoría es la convivencia escolar, con las subcategorías cohesión grupal y socialización entre maestros-estudiantes.

### **Forma de titulación**

Informe de investigación empírica.

## Contexto

El estado de San Luis Potosí posee un grado de marginación medio, con 64.88% de su población ocupada con ingresos menores a 2 salarios mínimos, mientras que su capital (donde se encuentra Pozos) posee un grado de marginación muy baja, con 47.75% de su población ocupada con ingresos menores a 2 salarios mínimos, según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2020).

En el ámbito de la seguridad pública, INEGI (2021) describe que “la tasa de víctimas (de delitos) por cada 100,000 mil habitantes en el estado de San Luis Potosí fue de 23,531 hombres y 24,900 mujeres” (p. 9), mientras que:

Las conductas delictivas o antisociales más frecuentes identificadas por la población de 18 años y más en los alrededores de su vivienda (... son) consumo de alcohol en la calle, robos o asaltos frecuentes, consumo de droga, disparos frecuentes, pandillerismo o bandas violentas. (INEGI, 2021, p. 28)

En la experiencia de los alumnos que habitan cerca de la escuela a veces nos contaban anécdotas sobre las frecuentes balaceras que ocurrían cerca de sus casas: “a veces se balacean detrás de mi colonia, (donde) hay puro monte (...) al principio fue muy traumático, pero ya después me acostumbre” (diario de observación, 22 de mayo de 2023), incluso los niños más pequeños se referían a las balaceras como un evento común, sin reaccionar con gran exaltación o una emoción en particular.

Continuando con el microcontexto de la asociación civil, MUVI inició su labor social desde hace 10 años, con el objetivo de crear espacios seguros para niños y adolescentes por medio de “la creación de orquestas sinfónicas, coros, bandas sinfónicas y diversos ensambles, utilizando una metodología participativa en un modelo de educación musical colaborativo” (MUVI, s. f).

Según su currículum formal desean y ambicionan desarrollar un proceso educativo basado en el concepto de paz positiva, Educíac (2009) describe que:

La paz positiva supone un nivel reducido de violencia directa y un nivel elevado de justicia. Se persigue la armonía social, la igualdad, la justicia y, por tanto, el cambio radical de la sociedad. La paz no es lo contrario de la guerra sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. (p. 2)

Esto se pretende lograr mediante la construcción de relaciones democráticas, participativas, para llegar a formar una comunidad de apoyo, utilizando la metodología del proceso y del juego, esta última reconocida como una estrategia “que



*Imagen 2. Dinámica para compartir y respetar gustos. Música para la Vida A.C. (2023)*

permite potenciar un proceso grupal y competencias psicosociales” (Educiac, 2009, p. 3), además, aumenta la motivación de los alumnos por aprender, particularmente, el grupo tiene preferencias por actividades físicas, en lugar de las que requieren de mantener mayor tranquilidad (entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023).

Este tipo de dinámicas forman parte del día a día en clases de habilidades para la vida y procesos de grupo, promoviendo el conocimiento de sí mismo y de la comunidad (imagen 2), autoestima, defensa de la propia integridad, valoración a los demás, trabajo en equipo (imagen 3), toma de decisiones, entre otros aspectos, desde el juego y la reflexión, ya que cada actividad se finaliza ofreciendo una conclusión, donde se reafirma la función de la dinámica como “una herramienta para favorecer la construcción de grupos integrados capaces de resolver conflictos y que



*Imagen 3. Trabajo en equipo para mantener la pelota en el aire. Música para la Vida A.C. (2023)*

vivan en su interior los valores democráticos que la educación postula” (Educiac, 2009, p. 7).

Siguiendo la historia de MUVI, la sede que se encontraba en La Pila fue trasladada a Pozos, puesto que era

muy inseguro llegar y resguardarse en ese lugar, incluso Lulú comentó:

Nos mudamos de ubicación porque ya era insostenible estar allá, afortunadamente no nos robaron a nosotros, pero la ola de robos fue tan fuerte que incluso entraron a la escuela, de día, aún estaban los estudiantes de la mañana, no nosotros, a robar las tazas del baño. (Diario de campo, 02 de septiembre de 2022)

El subgrupo escolar a analizar se unió después de este cambio, ya que residen en el lugar, formando parte de la comunidad desde hace un año y medio (entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023), sus edades e instrumentos se encuentran en la tabla 4, he de especificar que escribí el instrumento que oficialmente aprenden a usar en MUVI, aunque en algunas fotografías recolectadas utilicen otro instrumento, por lo que posiblemente se les apoye a los alumnos a aprender sobre otros de manera voluntaria.

Tabla 4. Características de los alumnos

Alumno	Instrumento	Edad	Escolaridad
Pablo	Clarinete	13	2º Secundaria
Fabián	Clarinete	12	2º Secundaria
Raúl	Clarinete	12	1º Secundaria
Alex	Corno francés	14	3º Secundaria
Mario	Corno francés	13	2º Secundaria
Lalo	Corno francés	13	
Pedro	Tuba	13	3º Secundaria
Juan	Tuba	14	3º Secundaria
Dani	Fagot	13	2º Secundaria
Gael	Trombón	10	5º Primaria

Aldo	Trompeta	10	
------	----------	----	--

Elaboración propia. Se usaron seudónimos para proteger el anonimato.

Actualmente se localizan en una escuela primaria en la zona céntrica de Pozos (imagen 4) con el objetivo de facilitar el acceso de los estudiantes, sin embargo, MUVI no posee un lugar propio para propiciar el aprendizaje de la música y habilidades para la vida, se encarga de mantener acuerdos para que se les preste un espacio.

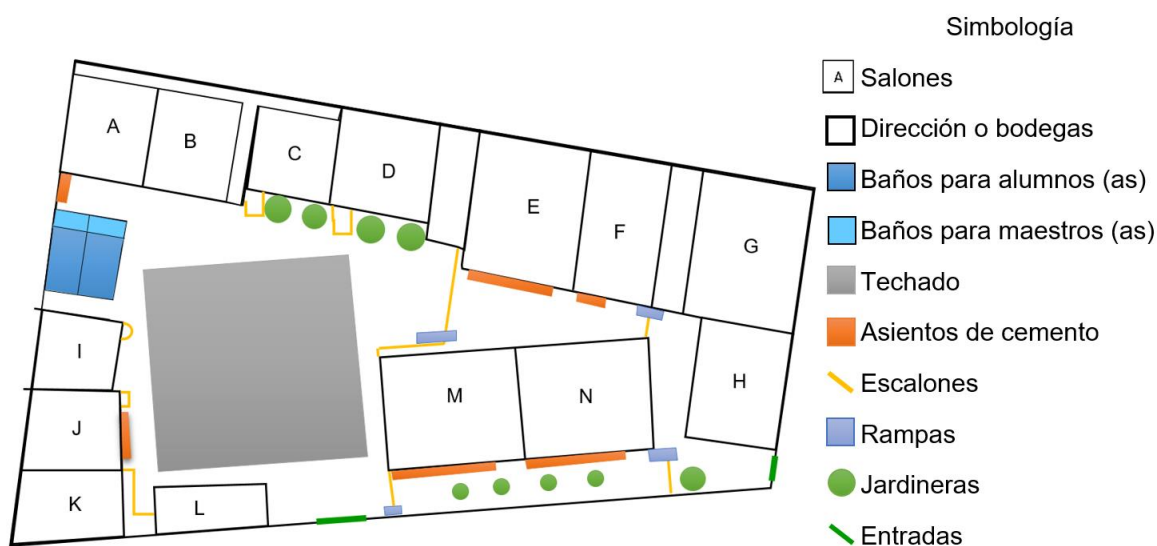


Imagen 4. Mapa de MUVI. Elaboración propia.

Una de las consecuencias de que el espacio no sea propio es que no está adaptado al tipo de actividades musicales y comunitarias de la fundación, ello por el tamaño de los espacios al aire libre, el acomodo del mobiliario en las aulas y algunas condiciones de higiene (palomas en el techado de la cancha), pues, la cantidad de alumnos y la naturaleza de las actividades en grupo originan necesidades que el lugar no posee, pero, según Lulú, a raíz de tal situación también surgen las tareas comunitarias de maestros y alumnos de cuidar y mantener limpios los salones y áreas al aire libre (entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023).

La escuela tiene una cancha techada que es en donde casi siempre practica la orquesta conformada por los alumnos de instrumentos de cuerdas (violines, violas, violonchelos y contrabajos), de metales (tubas, clarinete, corno francés,

trompeta, trombón y fagot), o ambos (imagen 5 director Armando). Los espacios ocupados para las clases de habilidades para la vida son pequeñas áreas al aire libre y salones de clase utilizados siempre con mucha precaución para dejar intacto el material de la primaria y no interferir con las clases de música.

Por otro lado, el contexto institucional de la fundación corresponde a una organización más horizontal que vertical, ya que directores, maestros (as) y trabajadores dedican tiempo



Imagen 5. Práctica musical de alumnos de metales. Música para la Vida A.C. (2023)

continuamente a reuniones para llegar a acuerdos en la organización de eventos o propuestas para la resolución de conflictos (imagen 6), tienen la confianza de comunicar problemas o intercambiar información del área de desarrollo comunitario a los maestros de música, o viceversa, además de poseer mayor margen de decisión, funcionando bajo un liderazgo más democrático.

Igualmente, es común ver a estudiantes hablando con algunos maestros o haciendo chistes en un ambiente de confianza, sin embargo, casi no observé esto con los sujetos del grupo, ello también depende del estilo de enseñanza de los



Imagen 6. Reunión de maestros. Música para la Vida A.C. (2023)

maestros, puesto que los alumnos forman relaciones más afectivas con aquellos que se muestran como líderes enfocados en las emociones, y no solo en la tarea, las facilitadoras comunitarias suelen tener el primer estilo puesto que es necesario al transmitir conocimientos de tal índole, mientras que los maestros (as) de música se dividen en ambos.

Referente a ello, Lulú (entrevista el 09 de octubre de 2023) expresa:

El maestro Chuy como que logra juntar lo musical con lo comunitario entonces, un día él puede decirles me van a investigar de tal y tales músicos y ustedes lo van a presentar, y lo presentan frente al grupo pero siempre con mucho respeto, los motiva a que se preparen, (... mientras que el maestro de trompeta) es muy sensible, él se preocupa por los alumnos, (...) nos pregunta (al área de desarrollo comunitario) -oye cómo puedo hacerle con tal alumno, oye puedes ver a tal alumno que lo noto de tal forma-, y él está pendiente de que le demos información de los alumnos, más en las cuestiones personales y en las actividades comunitarias (...) siempre participa.

Mientras que los demás profesores se enfocan en el aprendizaje y en la motivación por la música, sin propiciar el aspecto comunitario en sus clases, llegando a participar en eventos solo si se los solicitan, aun así, en algunos grupos con situaciones similares han surgido alumnos que suelen tener más edad, conocimiento del proyecto comunitario de MUVI y música, que se convierten en monitores del grupo, alentando la unión del grupo, como ha sucedido en el grupo de tuba y fagot (entrevista con Lulú el 09 de marzo de 2023).

El tamaño de los grupos depende de las necesidades de los maestros de música, por lo que esto cambia dependiendo de sus horarios disponibles, específicamente, el subgrupo a analizar se encontró en grupos de siete hasta quince personas aproximadamente, dentro de grupos estructurados en clases de habilidades para la vida, solo en actividades o sucesos eventuales se llegaba a llenar un salón para treinta personas (imagen 7), en cambio, el día dedicado a favorecer procesos de grupo se formaban grupos al azar con alumnos, tanto de instrumentos de metales, como de instrumentos de cuerdas, siendo oportuno para observar distintas dinámicas.



*Imagen 7. Escritura de cartas para el 14 de febrero. Archivo personal.*

Ahora bien, los niños y adolescentes del grupo además de ser estudiantes de MUVI, son estudiantes del sistema educativo, por lo que el tiempo que pasan en su casa es muy poco, al respecto, uno de los niños me comentó lo siguiente cuando pregunté qué hacía al llegar a su hogar: “solo ceno, a veces las caricaturas un rato y luego me voy a dormir” (diario de campo, 14 de marzo de 2023), igualmente, muchos de los pasatiempos de los demás alumnos incluyen el uso de dispositivos electrónicos, seguidos por dormir y jugar algún deporte (diario de campo, 14 de marzo de 2023).

Los alumnos que compartían instrumento desarrollaban un vínculo afectivo más fuerte y notable dentro del mismo grupo de amigos, ya que compartían más tiempo juntos, pues, MUVI tiene una rutina distinta para cada día, por ende, de manera habitual se forman diferentes grupos escolares por el tipo de instrumento, mismos que se rotan, pueden ser pequeños o grandes, por ejemplo, el grupo más pequeño en habilidades para la vida era de seis estudiantes, mientras el grupo más numeroso casi llenaba un salón de clases, en cambio, los viernes los grupos eran formados al azar, teniendo la oportunidad de convivir con alumnos de metales o cuerdas.

Reconstruyendo la vivencia de un estudiante del grupo MUVI, un lunes, después de pasar un rato a su casa se dirigía hacia la ubicación de la fundación, algunas veces con el uniforme aún, muy puntual, los chicos más pequeños del grupo acompañados por sus padres hasta que abrieran las puertas de la escuela, enseguida entraban a encontrarse con su grupo de amigos, después de quince minutos aproximadamente todos eran llamados por sus profesores de música y comenzaban con la clase, ya sea sentados dentro o fuera del salón, enfrente de un atril y del maestro (a).

El subgrupo a analizar formaba parte del grupo escolar de metales A, por lo que una hora antes de salir a receso se dirigían a un salón donde recibían la clase de habilidades para la vida, donde la primera pregunta de rutina era -cómo están- mostrando verdadero interés por su respuesta, muchas veces contestaban que muy bien, contentos, o bien, cansados.

El salón era relativamente pequeño y procuramos no movernos tanto, las actividades diseñadas para este día eran ocupando material como hojas de libreta, colores, resistol, tijeras, círculos de cartón, videos, mientras los alumnos estaban sentados, hacían aproximadamente tres actividades o una sesión con varias fases diseñadas en torno a una habilidad o concepto, a continuación, describiré dos tipos de dinámicas frecuentes que experimentaban los alumnos.

En una ocasión trabajamos la autoestima y compañerismo, en tal ocasión los alumnos participaron en dos dinámicas de convivencia sentados en círculo, en la primera la facilitadora decía -el cartero viene por-, añadiendo una característica física o personal, quien fuera descrito debería cambiarse de lugar con otro compañero y si quedaba al final tomaría el rol que la facilitadora portó al inicio (diario de campo, 08 de mayo de 2023).

Entonces, pasamos a un círculo de reflexión donde primero se preguntó a los alumnos que entendían por autoestima de forma directa, ya que al inicio no participaban por voluntad propia, después, haciendo alusión a lo que ellos dijeron se les recordó la importancia de sentirse bien con uno mismo y con sus acciones, siempre y cuando no dañarán a otros, dejando de lado las expectativas de los demás, pregunté cómo estaba su autoestima específicamente ese día, y de igual manera desarrolle el tema del compañerismo, cerrando con las preguntas ¿has experimentado el compañerismo en MUVI? y ¿alguien aquí ha vivido una situación con sus compañeros que les haga sentir incómodos?

El cambio de actitudes del grupo durante el desarrollo de tales actividades es muy habitual en tales alumnos en específico: al inicio se veían expectantes y algo cansados, en el progreso de la actividad les percibí motivados e interesados, sin embargo, en un momento Pablo y Lalo se sentaron juntos y solo cambiaban de lugares entre ellos, haciendo gestos de picardía mientras incumplían con las reglas del juego.

Después cuando avisé que seguía una actividad de reflexión se escuchó un -aah- desmotivado, al comienzo el ambiente del grupo era tenso y tedioso, después, en explicaciones con ejemplos diarios mostraron sentirse identificados,

disminuyendo un poco la tensión, compartiendo sus experiencias con mayor apertura en las preguntas finales, pues fueron preguntas sobre temas que les afectaban en ese momento.

Continuando con la descripción de un día, salían a receso, casi siempre jugaban fútbol, a pesar de que había alumnas con el gusto por jugar tal deporte solo se veía a los alumnos jugando con la pelota en toda la cancha, solamente en el último mes observé que a veces tres alumnas adolescentes se unían a este juego en la cancha. Al terminar el receso volvían a las clases de música las siguientes dos horas.

Las personalidades de los miembros del grupo son distintas, entre las características que más se distinguen es que algunos de ellos son líderes natos (sobre todo Pablo, Pedro, Lalo y Fabián), ellos también suelen ser más desinhibidos y espontáneos, aun cuando casi todos son extrovertidos; otros suelen animar o exaltar fácilmente al grupo al ser emocionalmente más expresivos, entre ellos hay alumnos más sensibles, cautelosos de sus acciones, más comunicativos, mientras que todos muestran lealtad al grupo.

Por ello a algunos les es más fácil apegarse a la microcultura del grupo, mientras que otros pocas veces actúan bajo sus percepciones e ideas personales, tratando de evitar los castigos sociales del grupo cuando ello sucede, por ejemplo, Dani, uno de los chicos que participaba más en clase, al hacer esto rompía los acuerdos comunes e implícitos del grupo, ya que en algunas ocasiones se miraban y hacían gestos discretamente, inhibiendo la motivación de los demás para reflexionar y opinar.

Entre otros comportamientos “sutiles” de Dani, esto derivó en un menor estatus dentro del grupo, por lo que cuando eran divididos en equipos el grupo no realizaba esfuerzos por estar junto a él, mostrando preferencia por estar con otros alumnos del grupo, aunque tal acción también podría deberse a que convivían menos con tal estudiante al no compartir el instrumento.

Otra cuestión que llamaba mucho la atención era el uso de insultos normalizados dentro del grupo, que solían usar frases o expresiones racistas, machistas y homofóbicas, por ejemplo, en ocasiones se llamaban “negro” utilizando tal palabra acompañada de gestos de desvalorización o de supremacía, diciendo “así nos llevamos nosotros” en un intento de justificarse; también, en una actividad en donde intercambiamos muestras de afecto uno de los niños ridiculizó la homosexualidad actuando de manera estereotípica, aunque el grupo reaccionó desconcertado ante esta situación; finalmente, las opiniones de los alumnos ante el 08 de marzo estaban notoriamente impregnadas de pensamientos patriarcales (diario de campo, 10 de marzo de 2023).

En general, los comportamientos y actitudes deseadas del grupo siempre tratan de crear más cohesión entre sus miembros, sin embargo, están impregnadas de ideas de género, resultado de un estereotipo de género masculino, reaccionando o comunicando sus mensajes de manera más tosca o grosera, incluso llegando a desafiar las normas o discurso de respeto a la diversidad de MUVI, es un grupo muy unido, afectuoso entre ellos, sin embargo, llegan a remarcar mucho su aprecio o menosprecio por otras formas de pensar o actuar.

Durante las observaciones el grupo no presentó o comunicó divergencias, desacuerdos o problemas internos, pero sí ocurrieron malentendidos o conflictos con estudiantes o grupos externos que fueron atendidos rápidamente por interés de los maestros (as) de música y habilidades para la vida, por ejemplo, el día en que preguntamos por problemas entre compañeros (diario de campo, 08 de mayo de 2023) el grupo expresó que un grupo de alumnos no los juntaban cuando jugaban fútbol, suponiendo que sus compañeros los menospreciaban, dando origen a un sentimiento de rechazo mutuo, sin embargo, las facilitadoras pusimos en duda el porqué de esta acción, dando otras posibles explicaciones, por ejemplo, que ellos estaban más chicos y tenían miedo de recibir un pelotazo, o algo por el estilo, ante ello el grupo se calmó y se puso pensativo, poco después los vimos jugando juntos en algunas ocasiones.

Por tales razones, considero que “siempre hay mucha controversia de qué forma hablar con ellos” (entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2022), ya que muestran de manera individual y grupal habilidades o un gran potencial para desenvolverse en comunidad, sin embargo, mantienen una relación que tiende a ser más ofensiva o agresiva.

Por otro lado, este deseo de pertenencia del grupo alimenta la diferencia entre “ellos” y “nosotros”, reduciendo su interacción con más compañeros, sobre todo entre mujeres y hombres, entre alientos, percusiones y cuerdas, entre adolescentes y niños: “cámbieme de equipo porfa, es que allá están mis reales”. “hay me toco con puros niños chiquitos, cámbieme”, “los de cuerdas no son chidos, solo algunos”, “los de clarinete somos los mejores”.

Considero que la motivación de tales alumnos en la música o al jugar con sus amigos es óptima, sin embargo, a veces sus actitudes se ven afectadas de manera negativa por lo que viven en su día a día, ya sea dentro de la familia, en MUVI, o bien, por un cambio de amigos y domicilio, como sucedió con Pablo:

Por su edad, (...) por la zona en la que él se desenvuelve, que es una zona en donde hay pues muchos chicos en la calle, pandillas, de pronto, tiene como una actitud extraña en la orquesta, (...) en las clases el sigue siendo un buen alumno, eso también me lo comenta en maestro Chuy, pero si esta como un poco retador, como un poco no quiero hacer nada, como no importa, o sea como que su atención en este momento está más en la compañía de los amigos de por el lugar donde él vive, ese es un cambio que notamos.  
(Entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023)

Otras de sus características es que la mayoría de ellos, sino es que todos, son muy responsables con asistir a MUVI y en el aprendizaje de su instrumento, aunque hay excepciones: la asistencia de uno de ellos porque sus padres a veces no pueden llevarlo y uno de los niños presenta algunos rasgos de autismo, sin suponer un diagnóstico (distracción, dificultades en la forma de agarrar el instrumento y sentarse, comprender el tema del solfeo), siendo “un chico que es muy apreciado (...) él se gana el cariño de sus compañeros” (entrevista el 09 de octubre de 2023).

Además, su contexto familiar pertenece a la clase trabajadora, la mayoría posee suficientes o bastantes recursos económicos, solo uno de los estudiantes trabaja por las noches en un puesto de tacos (entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023), algunos de ellos provienen de familias de músicos (aproximadamente tres aprendices), por lo que a sus padres les gusta que formen parte de la orquesta MUVI y casi todos son responsables al asistir o participar en eventos, juntas, en la cooperativa o actividades para padres y madres de familia.

### Capítulo 3. Resultados

En este capítulo se dará respuesta a las preguntas de investigación mediante el análisis y triangulación de la información en dos categorías que se identificaron a lo largo de la investigación, la primera es **habilidades sociales**, con las subcategorías habilidades socioemocionales personales, comunicación grupal, cooperación, resolución de conflictos interpersonales, y liderazgo e influencia interpersonal. Para su análisis me basé en las propuestas teóricas de Ortega, et al. (2000), Bonvillani, (1999), Caballo (2007), Ibarra (2020) y Sánchez (2002). La segunda categoría es la **convivencia escolar**, con las subcategorías de cohesión grupal y socialización entre maestros-estudiantes, retomando las propuestas teóricas de Ortega, et al. (2000), Berger y Luckmann (1986) y Caballo (2007).

#### Construcción de habilidades sociales

La enseñanza de habilidades intrapersonales e interpersonales se promueven en MUVI de manera estructurada, curricular y a lo largo del tiempo, con base en la guía del educador o educadora de Martín (et al., 2007) y del manual de Educiaac (2009), el cual propone y divide actividades lúdicas por objetivos, actualmente se aplicaron, principalmente, dinámicas de presentación (acercamiento grupal), conocimiento (de sí mismo y los demás), afirmación (favorecer la confianza y valoración propia y de los demás, así como apreciar y defender la integridad) y confianza (romper y/o conocer algunos miedos, depositar mi seguridad en alguien más y reflexionar sobre la confianza).

Mientras que Martín (et al., 2007) presentan una forma de dividir u ordenar contenidos para su enseñanza en tres esferas: yo conmigo (el ser y la identidad), yo con los demás (el ser y la diversidad) y yo con mi entorno físico (el ser y la naturaleza), durante las observaciones se trabajaron las dos primeras esferas de manera paralela y transversal, por lo que comenzaré analizando momentos en los que observé el desarrollo de habilidades intrapersonales, para después retomar las habilidades sociales, cómo se pretenden enseñar y cómo repercuten en el desarrollo y aprendizaje del subgrupo en particular, pues, considero que trabajar

sobre el autoconocimiento, favorecer el autoestima, comprenderse y reconocerse a sí mismo, contribuye a que empaticemos con los demás y construyamos relaciones de mayor calidad con los demás.

### **Habilidades socioemocionales personales**

En varias dinámicas de MUVI se trabajó directamente con el objetivo de propiciar el desarrollo de habilidades intrapersonales, iniciaré por analizar actividades de conocimiento propio y de los demás para "conocer y apreciar los diferentes gustos, necesidades y anhelos (...) fomentar la propia aceptación y aprecio de nuestra historia, forma de ser, gustos, actividades, capacidades y limitaciones" (Educiac, 2009, p. 17).

En una de las actividades el grupo se mostró con una actitud de desinterés o indiferencia al inicio, pero al avanzar la actividad participaban con más emoción, debido al clima grupal agradable de los miembros del otro equipo y por una actitud competitiva, sin embargo, cuando el otro equipo decía tener gustos diferentes a veces hacían sonidos de desprecio o desaprobación, por lo que rápidamente expresaba -aquí respetamos todos los gustos, no juzgamos, cada quien tiene diferentes gustos y todos son válidos- (diario de campo, 14 de octubre de 2022), los dos equipos afirmaban estar de acuerdo.

Tales mensajes fueron oportunos, ya que cada vez se escucharon menos sonidos, todos los alumnos siguieron participando con confianza y en sesiones posteriores con la misma temática ya no se escucharon ruidos o palabras de desaprobación, aunque sí tuvo repercusiones en el grupo en específico, ya que después hicieron esfuerzos por participar lo menos posible (diario de campo, 21 de octubre de 2022), por lo que en el papel de facilitadora los involucré haciendo preguntas de forma directa.

Considero que esas "pequeñas" expresiones no desalentaron ni influyeron fuera del grupo por la respuesta inmediata de alto a acciones que podrían mermar un ambiente de respeto y seguridad, pero sí repercutió en la confianza y actitud de

sus integrantes para compartir sus gustos, vivencias, pensamientos y deseos ante la posibilidad de ser percibidos de manera negativa por el grupo, por el contrario, arriesgando su posición en la estructura grupal y su pertenencia a este mismo.

Tal argumento lo confirman Berger y Luckmann (1986) al explicar que la expresividad (una mueca, una risa, etc.) está impregnada de significados subjetivos, por lo que modifica las pautas impuestas en una interacción interpersonal, es decir, el actuar de otro modifica mi actuar, cambiando como se desenvuelve el tipo de relación, en este caso marcada inicialmente por conductas agresivas, ya que “su mensaje básico es: esto es lo que yo pienso -tu eres estúpido por pensar de forma diferente. Esto es lo que yo quiero -lo que tú quieres no es importante. Esto es lo que yo siento- tus sentimientos no cuentan” (Caballo, 2007, p. 365).

Muy posiblemente, tal expresividad no surgió con intenciones conscientes de dañar, sino que puede tratarse de un aprendizaje social anteriormente adquirido: “Albert Bandura (1987) con la Teoría del Aprendizaje Social, (...) postula que la mayor parte de nuestras conductas sociales las adquirimos viendo cómo otros las ejecutan” (Esteves, et al., 2020, p. 18).

En función de ello, nos podemos preguntar ¿Qué tan factible es que el sujeto construya una autoestima y habilidades intrapersonales dentro de una sociedad o grupo cultural que normaliza el rechazo a la diversidad?, tal internalización del mundo forma barreras para que una persona muestre o deposite su autenticidad.

Percibo una relación inherente entre la aceptación social y la propia aceptación, el autoconocimiento y autoconfianza del individuo, puesto que “las definiciones que los otros (...) hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva” (Berger y Luckmann, 1986, p. 166), implicando una percepción propia y ajena sobre un sujeto, donde se puede tener la suerte, o no, de encajar dentro de los cánones preestablecidos, marcando diferencias entre lo correcto, lo deseable, lo despreciable o lo rechazado.

De tal manera que la confianza en sí mismo y en el grupo se trabajan y repercuten de manera paralela, ya que reconocer nuestros gustos en voz alta y verbalizarlos sin vergüenza representa un logro y refuerza ambos tipos de confianza, en otras palabras, si el grupo o los demás muestran respeto o aceptación hacia el sujeto la motivación para autodescubrir sus cualidades, gustos, emociones, cómo percibe el mundo y a sí mismo aumentan, facilitando procesos intrapersonales y aprendiendo a respetar la diversidad. Por tales razones Novoa y Romero (2020) sugieren que:

Es pertinente que en la escuela se propicie un ambiente de apoyo, seguridad y confianza, que fortalezca las capacidades de autoestima y formas de pensar, convirtiéndolos en instrumentos socioemocionales que garantice la buena convivencia, porque si los estudiantes se sienten bien consigo mismos, así será la forma en que se vinculen con las otras personas. (p. 22)

No obstante, en la siguiente sesión (diario de campo, 21 de octubre de 2022) el grupo al participar de forma involuntaria mencionó gustos diferentes sobre películas, música o ciertas vivencias, pero que eran compartidos o comprendidos entre ellos, por lo que se fortaleció su mirada como grupo, desenfocando su atención en los demás, favoreciendo a un espacio seguro para todos.

Analizo que de tales dinámicas obtenemos reflexiones esenciales para la enseñanza de habilidades para la vida: es necesario crear y mantener un clima de respeto en el que los alumnos puedan participar sin sentirse agredidos, ansiosos o en un lugar donde exista impunidad, sin embargo, la frecuencia con la que esto se llevaba a cabo, incluso dentro del área de desarrollo comunitaria, era inconstante o se le daba más relevancia a otros factores de la clase, como veremos en el último subtema.

Abordando el tema de la autoestima de manera explícita con los alumnos (diario de campo, 08 de mayo de 2023) realizamos un círculo donde expresaron saberes previos, iniciando con una actitud algo apática u obstinada, Lalo mencionó –la autoestima tiene que ver con el amor propio-, retomando su comentario, di un

ejemplo –a veces podemos “odiar” algo que pensamos o algo de nosotros (en tal frase Lalo dijo “yo” con un gesto un poco triste), pero hay que recordar que vamos poco a poco, a nuestro ritmo, mejorando o cumpliendo metas-. Pregunté cómo era su autoestima ese día y terminé con una conclusión, en este momento tenían una actitud atenta y un poco conmovida.

Tal cambio de actitud sucedía de manera frecuente, con un ritmo lento y más impulsado en momentos donde se sentían identificados en ejemplos de experiencias o sentimientos, pero ¿Por qué el grupo tenía actitudes distantes en actividades con el objetivo compartirnos a nosotros mismos o de reflexionar?, ¿Por qué seguía pasando lo mismo después de las anteriores sensibilizaciones? Esto representa un obstáculo al potencial desarrollo de habilidades socioemocionales intrapersonales e interpersonales del grupo, puesto que:

Para lograr una sana interacción y convivencia en el aula, se requiere crear ambientes en donde los aspectos afectivos que son las emociones y los sentimientos, se encuentren íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. (Novoa y Romero, 2020, pp. 26 y 24)

Con la finalidad de incentivar estos procesos simultáneamente en los alumnos sería preferible que el grupo participara de manera activa durante las sesiones, sin embargo, considero que dichas actitudes surgían con una función de bloqueo y constituían un ambiente que desanimaba a los estudiantes a participar, limitándose a ser expectantes.

Desde mi percepción, este fenómeno puede tener múltiples causas (algunas ya abordadas anteriormente) que se relacionan entre sí:

- La necesidad no siempre atendida de mantener un ambiente seguro de manera habitual, especialmente, por algunas costumbres del grupo que llegan a ser percibidas como sutiles o comunes.

- El miedo a mostrarse a sí mismos ante los demás y no cumplir con sus expectativas: la posibilidad percibida de crear discrepancias entre el yo auténtico y el que se presenta entre sus compañeros.
- Un autoconcepto en desarrollo, con dudas o posturas en movimiento, donde los alumnos aún no han puesto en palabras sus pensamientos.
- Han sido educados dentro de un sistema de enseñanza tradicional, por lo que no están habituados a participar constantemente y ampliamente.

La confianza en sí mismos, en el grupo y dentro de MUVI es relativa en cada alumno, dependiente de factores contextuales, por ejemplo, poseen la autoconfianza necesaria para solicitar aplicar una actividad de trabajo en equipo (diario de campo, 18 de enero de 2023), hablar en público (diario de campo, 28 de octubre de 2022), tocar en un concierto ante padres de familia (diario de campo, 09 de diciembre de 2022), y al mismo tiempo, sus mayores miedos son de naturaleza intrapersonal (diario de campo, 06 de marzo de 2023) y evaden responder a preguntas entorno a quién soy (diario de campo, 17 de febrero de 2023).

La confianza mutua del grupo se fortalece al apoyarse y “ser leales”, sin embargo, evitan diferir en sus formas de actuar, mostrando más o menos iniciativa dependiendo de la actitud del grupo, menos frecuente de manera positiva: “cuando hacemos algo de reflexión Pablo se cohibe un poco, pero (...) hace las cosas después de ver a los demás hacerlo” (entrevista con A. Oviedo, 03 de Marzo de 2023).

En otras palabras, el desarrollo de la autoestima, autoconfianza, autoconcepto y autoconocimiento es un proceso en constante cambio, diferente en cada alumno, en el que se debe seguir trabajando con la finalidad de lograr una convivencia grupal adecuada, por ello considero que parte de la solución es encontrar ajustes útiles para aumentar la motivación del grupo para participar activamente, de manera que las sesiones sean de mayor provecho para el grupo. El análisis de la siguiente dinámica nos brinda claves importantes para lograrlo.

En la sesión con el objetivo de dar continuidad a la construcción de la identidad, ahora desde el autoconocimiento de sus inseguridades o miedos, se llevaron a cabo varias etapas en donde: se recuperaron conocimientos o experiencias previas, representaron sus miedos en una máscara o manualidad; hicieron otra máscara representando sus cualidades; y cada uno mostró ambas máscaras y contestó preguntas de autoconocimiento voluntariamente ante sus compañeros, aproximadamente la mitad del subgrupo logró contestar a la pregunta “¿que representa tu máscara de los miedos?” (Diario de campo, 06 de marzo de 2023).

Expresar miedos e inseguridades de forma verbal fue un reto para los estudiantes, incluso mostraban señales de nerviosismo o ansiedad, algo muy comprensible, puesto que, culturalmente, reconocer y hablar sobre emociones consideradas como negativas no es algo común, incluso, es un acto menospreciado, ello implica que la fundación abre un espacio para comunicar, guiar y aprender sobre procesos cognitivos y emocionales promoviendo una microcultura que apalea los prejuicios sobre su expresión como un paso más para conocernos a nosotros mismos y que apoya la validación de experiencias y sentimientos.

En cada fase de la actividad los alumnos desarrollaron las capacidades de reflexión intrapersonal, comunicación bidireccional, activa, de maestra-estudiante y estudiante-grupo, y la confianza mutua, aunque los efectos en cada aprendiz fueron distintos, sobre todo, por la gran diferencia entre el tamaño de los subgrupos (sólo tres adolescentes no pertenecían al subgrupo) y el sentimiento de pertenencia, aceptación o rechazo influyó en su iniciativa y actitud ante la actividad.

Mientras más mensajes propios y profundos compartían, el subgrupo se sensibilizó más, demostrando mayor interés, escucha y empatía a sus compañeros que, al inicio, pero la falta de pertenencia y confianza en el grupo de los tres alumnos fue desfavorable para ellos, ya que ante tal situación asumieron una actitud de bloqueo, burlona o de desinterés, dando respuestas cortas, sin transmitir sus sentimientos.

Ambas maneras de reaccionar constatan que el tipo de relaciones favorece, o no, un aprendizaje colaborativo y social, pues, esto puede suceder por “el conflicto entre la necesidad de integración social y la disonancia normativa, (...) un conflicto personal que, cuando se inclina a favor del individuo, vuelve a provocar el aislamiento y la soledad” (Ortega, et al., 2000, p. 35), no ocurre necesariamente por la falta de habilidades sociales.

Comparando esta y otras sesiones, la diferencia entre la calidad de sus participaciones radica, sobre todo, en factores de la metodología de enseñanza, pues, se mostró más reflexión de los estudiantes al propiciar la sensibilización del tema por medio de compartir experiencias previas concretas y al tratarse de una actividad de naturaleza más intrapersonal.

Otras dinámicas de trabajo en equipo también promovieron un aprendizaje kinésico y colaborativo, pero sus resultados en cuanto al ambiente del grupo, comunicación intrapersonal e interpersonal fueron distintos porque se enfocaron al objetivo de mejorar la cohesión grupal, en lugar de fomentar procesos internos, en éstas se utilizaron más preguntas cerradas que abiertas (diario de campo, 24 de febrero y 17 de marzo de 2023), por lo que la retroalimentación implicó menor reflexión propia de los aprendices, así como un rol menos activo y de mayor escucha.

Por el contrario, en la actividad de autoconocimiento desde un principio varios alumnos se tardaron en comenzar a realizar sus máscaras, mostrándose absortos, pensativos, prefiriendo muchas veces distraerse con sus compañeros (diario de campo, 06 de marzo de 2023), considero que ello ocurrió porque estaban atravesando por un conflicto consigo mismos para reconocer, comenzar a poner en palabras o plasmar lo que les causa tales emociones.

No obstante, las maestras guiaron este proceso con el uso de preguntas sobre conocimientos previos, lo que incentivó la construcción colaborativa de los conocimientos, por lo tanto, gracias al fomento de la participación y del aprendizaje entre pares, el subgrupo y demás alumnos lograron relacionar el tema con ejemplos de su vida cotidiana.

Por otro lado, la manera de transmitir la retroalimentación haciendo énfasis en sus habilidades y cualidades, en lugar de sus carencias, toma en cuenta la zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo de los niños y adolescentes, así como "la utilización de frases como lo hiciste muy bien, lo lograste, felicidades, ayuda a que los niños se sientan motivados; saber que lo hacen bien mejora y sube su autoestima; se genera un ambiente con más confianza" (Almaraz, et al., 2019, p. 199) y de menor estrés.

Por ejemplo, en una ocasión la retroalimentación fue personalizada (por pareja), en la cual se revisaron el cumplimiento de las normas del juego, cómo comunicaban o entendían mensajes de sus compañeros, empezando por describir en voz alta sus acciones, siguiendo con la evaluación de cada una: qué hacían de manera adecuada, qué y cómo podrían mejorar (diario de campo, 17 de marzo de 2023).

De esta manera, se les brinda una oportunidad a los estudiantes de mejorar su autoevaluación con el apoyo de la facilitadora, pero autores sugieren "proporcionar modelos y herramientas para recabar información sobre las propias conductas (así el alumno lograría de forma autónoma aplicar) técnicas de autoevaluación que sirvan para controlar las emociones y la capacidad de reacción" (Alba, et al., 2014, p. 44).

En torno a sus habilidades de gestión emocional observé que cuando las maestras preguntan cómo se sienten al inicio o final de la clase los alumnos suelen responder "bien" o "cansados", teniendo que hacer más preguntas para conocer sus emociones. Considero que el interés de las facilitadoras en tales procesos internos de los aprendices favorece la confianza del grupo en el aula y genera un mayor sentido de pertenencia al percibir que tienen un valor relevante como personas desde la mirada de los demás.

Observé que el grupo desconoce cómo actuar de manera adecuada ante la tristeza, pues al preguntar en una dinámica ¿qué le recomiendan a su compañero que haga cuando esté triste? me dijeron -yo me duermo porque me canso de llorar-

, -que se ponga feliz- y al replicar -cómo- hubo un silencio (diario de campo, 21 de octubre de 2022).

Analizo que perciben a la tristeza como “algo que se tiene que extinguir lo antes posible”, sosteniendo mitos sobre las emociones, mismos que establecen una relación entre su manejo adecuado dependiendo del género de las personas, según estudios mencionados por Caballo (2007), sumando el mandato social de reprimir emociones negativas y “no pedir ayuda”, esto último constatado, ya que fue una de las soluciones que les expresé, sin embargo, sus gestos fueron de rechazo (diario de campo, 21 de octubre de 2022).

Observé una autorregulación emocional inadecuada de la mayoría de sus integrantes, que tienden a mantener estados de ánimo negativos o estresantes, esto es dañino o perjudicial para sí mismos y/o sus relaciones con los demás, ya que en varias ocasiones suelen quedarse callados cuando algo les causa enojo (diario de campo, 10 de marzo de 2023 y 08 de mayo de 2023), sin embargo, dos de ellos tienden más a replicar o debatir, mostrándose muy ansiosos (diario de campo, 10 de marzo de 2023, entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023).

Lamentablemente, mantener estados de ánimo negativos por mucho tiempo puede aumentar respuestas agresivas o inadecuadas, ante situaciones de tensión, como es visible en el relato de Lalo durante el acompañamiento psicosocial, quien después de muchas experiencias injustas o desafortunadas en la semana reacciona así:

En mi escuela me hacían comentarios como - ¿tu hermano se rapó todo verdad? – y se reían, porque nos encargaron cortarnos el pelo, yo también me lo corté, pero no tanto, y yo les respondía –a ti que te importa- y como me dijeron muchas veces yo ya estaba bien enojado y ya al final otro compañero me dijo lo mismo... y me peleé con él, y todos mis compañeros se enojaron conmigo. (Registro anecdótico, 08 de mayo de 2023)

Respecto a esto, Goleman (1995) explica la finalidad de gestionar el enojo: “lo que se quiere es la emoción adecuada, el sentir de manera proporcionada a las

circunstancias” (p. 78), no tan intensa que se acerque a lo patológico, o tan apagada que cree distancia, ya que liberamos, entre otras hormonas, un estímulo adrenal y cortical “sobre la cual se construyan las reacciones subsiguientes con especial rapidez” (Goleman, 1995, p. 83), especificando que no tenemos control sobre la aparición de emociones, pero “podemos decidir cuánto tiempo durará” (Goleman, 1995, p. 80).

Algunas sesiones que dedicamos al desarrollo de tal habilidad fueron la enseñanza de técnicas como la relajación muscular, respiración profunda, formas de entrar en un estado de relajación (diario de campo, 24 de abril de 2023), en qué situaciones o cómo las podrían utilizar, aunque su práctica debe ser más habitual para lograr emplearlas en momentos inquietantes, de ansiedad o estresantes.

Desde mi punto de vista, es necesario propiciar la educación socioemocional en dichos alumnos ya que "el autocontrol es un factor que protege al alumnado de involucrarse en episodios de violencia y acoso escolar" (Mendoza y Maldonado, 2017, p. 117), pero para que el grupo comience a aprender mejores formas de autogestión es necesario continuar propiciando y mejorando factores vitales para ello, como mantener un clima de confianza mutua con el fin de sensibilizar y desmentir los mitos sobre las emociones.

Afortunadamente, los alumnos de MUVI encuentran un lugar seguro en el acompañamiento psicosocial que se les brinda de manera individual, en el caso anterior, la facilitadora comunitaria favoreció un cambio de emociones, pasando de un estado frustrante a uno más tranquilo, iniciando la búsqueda de soluciones efectivas y eficaces, que anteriormente el alumno no contemplaba (registro anecdótico, 08 de mayo de 2023).

También he de señalar que entre los momentos que indican un posible avance en el proceso de aprendizaje y crecimiento de los alumnos, durante la entrevista, Lulú describió que en un partido de fútbol donde “se calentaron los ánimos” (09 de octubre de 2023), Lalo identificó emociones y conductas que

reforzaban un estado de ánimo en su equipo, y mostró iniciativa para calmar a sus compañeros.

Continuando con la habilidad de la empatía, el grupo mostró momentos de comprensión entre ellos mismos, por ejemplo, en la actividad de identidad y miedos (diario de campo, 06 de marzo de 2023), con la finalidad de mantener la relación grupal (diario de campo, 20 de enero de 2023), compartiendo su material o apoyándose para comprender o lograr la actividad (diario de campo, 24 de febrero de 2023).

Sin embargo, no observé esto con otros compañeros (as), al contrario, en varias actividades actuaron de manera impulsiva, por lo que generaron la posibilidad de exponer a los alumnos a situaciones de riesgo físico (diario de campo, 30 de septiembre de 2022), o más comúnmente, a no escuchar a sus compañeros, por lo tanto, su rol en la actividad era menor al pretendido, solo de apoyo.

Una situación que lo ilustra es que, al esconder un trapito de un niño, el grupo presurosamente propuso lugares con mucha altura, sin preocuparse de si el lugar era accesible para el compañero, Pablo y la facilitadora en un momento intervinieron -ey, ni nosotros vamos a poder agarrar el trapo si se cae- (diario de campo, 08 de mayo de 2023).

Citando a otros autores, Mendoza y Maldonado (2017), mencionan que una persona más empática posee un mejor autoconcepto y autocontrol, e inversa, asegurando que "la falta de control sobre las emociones y la impulsividad son detonantes para el desarrollo de la agresividad" (p. 117), ambas son características del grupo, posiblemente, debido a la insuficiencia de tales habilidades mantienen sus relaciones, principalmente, por medio de la agresividad, y no de la empatía.

Según Esteves (et al., 2020) "se evidenció la influencia del funcionamiento familiar en el desarrollo de emociones morales, como la empatía" (p. 7), por lo tanto, las relaciones familiares perjudiciales o dañinas causan menor empatía. Opino que no solo el contexto familiar influye en esta habilidad, sino el contexto social y cultural,

pues, la impulsividad y agresividad son comportamientos que muchas veces se normalizan en el género masculino, incluso se premian.

Por último, ya he abordado la motivación de los alumnos por participar en clases de habilidades para la vida, pero al formar parte de una orquesta el grupo también tiene otros incentivos para ser y sentirse parte de la comunidad, según Benavides y Frausto (2022):

La práctica instrumental, individual, grupal, el canto, la participación en eventos artísticos y culturales, la vinculación de padres y madres de familia dentro del taller de música, el trabajo en equipo, entre otros, son actividades que causan interés, motivación y participación del estudiantado. (p. 55)

El grupo en una dinámica donde representaron un momento feliz para ellos expresaron:

Representamos la sensación de ganar, porque al inicio de un concierto me siento nervioso, porque no es como en los ensayos que te puedes equivocar, pero en la práctica se me quita un poquito, y ya al final de un concierto siento felicidad, siento que lo logre. (Diario de campo, 20 de enero de 2023)

Como nos podemos dar cuenta, el escribir sobre actitudes y habilidades personales nos lleva necesariamente a hablar sobre habilidades sociales y relaciones grupales, ya que se repercuten mutuamente, se observan inseparables en la realidad, empero, por el momento las relaciones entre dichos factores que he analizado son suficientes para comprender su entrelazamiento y la complejidad de su construcción en el subgrupo escolar, por lo que continuaré ahondando en las siguientes habilidades interpersonales: comunicación, trabajo en equipo/colaboración, resolución de conflictos y liderazgo e influencia grupal.

## **Comunicación grupal**

He escrito sobre la comunicación intragrupal, aunque haciendo hincapié en la autorreflexión, ahora retomaré el tema centrándose en las habilidades de comunicación de los alumnos, este es un factor muy importante, puesto que el lenguaje es una herramienta fundamental para el ser humano, a través del cual construye y deconstruye la realidad social (Bonvillani, 1999).

En cada actividad dependiendo del objetivo general, se le daba una función distinta a la comunicación, atribuyendo mayor potencial y funciones al uso de esta herramienta, teniendo como finalidad de generar empatía y confianza en el grupo, mejorar su coordinación física, promover un aprendizaje colaborativo y lograr un objetivo en común con mayor facilidad.

En la práctica dichos objetivos se cumplieron con diferentes matices; en una de las actividades niños y adolescentes demostraron confiar en su compañero (a) al ser guiados por un recorrido con obstáculos mientras eran privados del sentido de la vista, incluso si no pertenecían al mismo subgrupo (diario de campo, 17 de marzo de 2023), al inicio tuvieron algunas complicaciones al momento de transmitir mensajes descriptivos y específicos, sobre todo porque se mostraban algo nerviosos y apresurados, no obstante, mejoraron notablemente sus explicaciones después de recibir retroalimentación, en la cual se promovió un aprendizaje por observación, a veces, solo necesitaban de mayor tiempo de espera.

En las actividades que solo involucraban desenvolver un rol en la comunicación, ya sea emisor o receptor, el grupo lograba el objetivo fácilmente, demostrando que los alumnos pueden crear mensajes específicos, con claridad y comprensibles, evitando malinterpretaciones, mientras que al ser receptores escucharon atentamente.

Los aspectos que pueden influir en esta capacidad es el contenido de la comunicación y, no tan notoriamente, la edad, pues, como he escrito en el capítulo anterior, no participaban tan ampliamente en la reflexión, la cual conlleva procesos metacognitivos, pero si al platicar sus gustos y experiencias del día a día,

igualmente influyeron las características de la dinámica, ya que exigía una escucha activa, por ejemplo, al tener los ojos vendados (diario de campo, 17 de marzo de 2023) o porque había fases o turnos específicos para hablar o escuchar a sus compañeros mediados por la facilitadora (diario de campo, 17 de marzo de 2023).

En cambio, analizó que el grupo requiere mejorar en sus habilidades para tomar parte en la comunicación bidireccional, debido a que en actividades donde se pretende que conversen para organizarse, elaborar estrategias o llegar a acuerdos, o bien, en diálogos, cada uno toma un rol para lograr la tarea dada, pero que no favorecen una comunicación suficiente entre todos.

Una situación que lo ilustra es cuando los alumnos tenían que elegir en equipo un lugar para esconder un pañuelo como parte de la dinámica de coordinación (diario de campo, 08 de mayo de 2023), sin embargo, solo unos cuantos miembros del grupo emocionados tomaron el pañuelo y caminaban hacia un lugar al mismo tiempo que decían su idea para esconderlo, algunos de los estudiantes que no eran del grupo trataban de dar opciones desde su asiento pero no los escuchaban, otros chicos solo miraban, a pesar de que varias veces las facilitadoras insistieron en que escucharan a sus compañeros (as) y al final de la actividad ello fue parte de la retroalimentación.

Como vemos, los integrantes se inclinan más hacia un estilo de comunicación pasivo y agresivo, ya que algunas de sus características son las siguientes:

La comunicación pasiva como aquella que caracteriza a la persona que no defiende sus derechos, (...) postura distante (...), tiempo de habla igualmente escaso y que accede a las demandas de los demás sin importarles las propias (... mientras que) el estilo de comunicación agresivo implica (...) el desprecio y dominio hacia los demás. La persona que se expresa agresivamente por medio de gestos intimidatorios, utilizando palabras de contenido imperativo (...) defiende sus derechos faltando al respeto hacia los derechos de los demás. (Corrales, et al., 2017, p. 61)

Con la finalidad de que se acerquen más hacia la comunicación efectiva que “se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad” (Corrales, et al., 2017, p. 61) es necesario trabajar en su habilidad de escucha activa y en la eficacia de gestionar sus emociones, en cuanto a la primera habilidad se ha observado que el grupo atiende y comprende adecuadamente cuando se les da indicaciones, pero muestran menor escucha en el cierre de las actividades, en el trabajo en equipo y debates.

Según mi comprensión, la falta de escucha activa puede provenir de la falta de autocontrol, ya que llegan a sentirse muy exaltados, actuando rápidamente antes de analizar cuál sería la forma más óptima de alcanzar los objetivos o sin pensar en los sentimientos de los demás al ser ignorados (que también nos habla sobre su empatía), mientras que otros no logran comunicar sus propuestas.

En algunas dinámicas las facilitadoras trataron de promover un aprendizaje autónomo y en otra ocasión dieron un tiempo para que los alumnos hicieran estrategias antes de enfrentarse a la actividad, pero no funcionó a causa de que el grupo tenía una actitud de resistencia (diario de campo, 22 de mayo de 2023), por ende, además de abrir un espacio a estos procesos es importante que se guíe este proceso activamente, por ejemplo, con preguntas guías o alternativas de selección, escuchando a todos con respeto.

Desde mi percepción, el grupo requiere de un aprendizaje por modelamiento u observación, hasta que aprehendan otra manera de organizarse, ya que suelen desempeñar el rol de líder o seguidor, donde algunos toman las decisiones y otros solo apoyan, limitando la práctica de una comunicación dirigida hacia la colaboración, la elaboración de acuerdos mutuos y habilidades como la argumentación, no interrumpir abruptamente y distribuir tiempos.

Por otro lado, también hubo actividades en las que el grupo mostró la capacidad de comunicarse tranquilamente, haciendo sugerencias y escuchando: con el objetivo de promover su colaboración y coordinación los alumnos en parejas tenían que pasar una pelota en zig zag utilizando palos de madera para formar el

camino, varios de ellos se mostraban alegres, cantando de vez en cuando y se mandaban mensajes cortos -acércate a ella-, -más lento-, -no seas menso-, así no, inclínate menos-, a veces utilizando gestos o movimientos corporales (diario de campo, 21 de abril de 2023).

En la dinámica hubo factores que beneficiaron que el grupo se comunicara de manera más asertiva, mientras que los mensajes no funcionales o agresivos no fueron frecuentes: ello sucedió así por la actitud relajada y alegre del grupo, que mantuvieron en toda la sesión, puesto que fue una actividad que les motivó, y sobre todo, está promovió un ritmo lento, centrando la atención de todos en la pareja que guiaba la pelota en ese momento, por lo que son características de dinámicas funcionales para el aprendizaje del grupo.

¿Por qué el desarrollo de habilidades de lenguaje del grupo es escaso en la interacción, y no en el monólogo? Ortega (et al., 2000) menciona que el sistema de comunicación y de distribución de conocimientos son dos de los marcos sociales desde los cuales se puede comprender el origen y desarrollo de la violencia, mientras que Bonvillani (1999) especifica que en la socialización el sistema de símbolos sirve como una orientación normativa, que determina las expectativas del rol y sanciones.

Ello se relaciona en cómo nos ha enseñado cuáles son los límites de la comunicación, en el contexto familiar, educativo o social muchas veces se aprende que ciertos sujetos y roles como figuras de autoridad dominan el uso de la palabra, al mismo tiempo que se ha enseñado a otros a no decir en voz alta pensares, sugerencias, quejas, disgustos, necesidades, dudas, la comunicación sólo fluye en una dirección, después recreando esto en otros contextos, con peculiaridades propias del espacio o tipo de relaciones.

En lugar de aprender a verbalizar algo, terminamos comunicándolo por actitudes, gestos, acciones, que no es propio de edades jóvenes, también sucede en otras etapas, por ejemplo, en un diálogo la mayoría del grupo se mantenía en silencio, con una actitud desinteresada (diario de campo, 10 de marzo de 2023),

mientras que dos alumnos si se comunicaban pero con un sentido de competitividad, emociones estresantes, sin escuchar réplicas, indicando una falta de cultura del diálogo.

Ahora bien, otra de las habilidades de los alumnos, sobre todo de los adolescentes, es hablar en público, ya que en actividades o celebraciones (diario de campo, 28 de octubre de 2022, 20 de enero de 2023) los alumnos en equipo pasaban enfrente de todos sus compañeros y a veces padres de familia, utilizando un micrófono y mostrando confianza, saludaban, se presentaban a sí mismos y a su equipo, explicaban lo que habían elaborado entre otras cosas, y de forma improvisada, interpretaron una parte de una canción.

Para ello se requiere utilizar varias habilidades al mismo tiempo, una de ellas es “presentarse: puede presentarse por iniciativa propia ante otros dando datos que le ayuden a entablar un diálogo, para dar una introducción de sí mismo” (Ibarra, 2020, p. 29). La mayor parte del grupo destacó en los siguientes elementos que indican una alta habilidad social, de acuerdo a Caballo (2007): mayor contacto ocular, mayor acento y variación del tono, sonrisas, menos perturbaciones del habla, mayor volumen de voz y mayor tiempo de habla.

Considero que la educación y experiencias musicales han aportado mucho al desarrollo de dicha capacidad, pues, al pasar enfrente de un escenario con tantos espectadores gestionan sus emociones para calmar el nerviosismo que les hace sentir, haciéndolo más fácilmente en otras situaciones similares.

Sustentando lo anterior, Benavides y Frausto (2022) expresan que “la educación musical brinda a adolescentes y jóvenes (...) Entre esos aspectos (...) el sistema de expresión, los procesos cognitivos y las competencias específicas” (p. 55), de igual manera, Sierra (2018) describe que “el aprendizaje musical (...) no solo aporta una evolución psicomotriz, sino que también ayuda el lado emocional o psicológico del niño ya que lo vuelve más sensible, más flexible, más comunicativo, más paciente, más creativo” (p. 43).

Otras habilidades que posee el grupo en distintas medidas y reconocidas por Ibarra (2020) son:

- Iniciativa para conversaciones.
- Cumplidos.
- Dar instrucciones.
- Seguir instrucciones.

Continuaré describiendo cada una de ellas: los estudiantes tienen facilidad para iniciar y mantener conversaciones en las relaciones intragrupalas, en un tiempo adecuado durante clases en la mayoría de las ocasiones, aunque sí fue necesaria mi intervención en varias ocasiones para obtener su atención en algunos momentos de la actividad, en cambio, no era común que comenzarán conversaciones con estudiantes pertenecientes a otros instrumentos dentro de clases, ya que se relacionaron con otras adolescentes y niños casi al final del año, posiblemente debido a que necesitaron de más tiempo para generar confianza mutua.

Dar cumplidos fue una habilidad que se practicó en clases de habilidades para la vida para aumentar su autoestima, lograron hacer “halagos a otros sobre su apariencia, sobre un objeto de su pertenencia o sobre la forma de realizar alguna actividad” y se originó un ambiente agradable (diario de campo, 03 de febrero de 2023), sin embargo, cuando lo hacían fuera de clases observe una diferencia notable: al comunicar un cumplido sobre la apariencia de algún miembro del grupo lo comunicaban a todos creando una situación en la que se hacía una burla, no hacia su compañero, si no hacia una actitud estereotipada de otras orientaciones sexuales.

Anteriormente, mencioné varias actividades en las que los alumnos daban instrucciones, por ejemplo, al guiar a sus compañeros, por la iniciativa de proponer y dirigir una actividad (diario de campo, 18 de enero de 2023). El grupo posee la iniciativa y confianza para dirigir una actividad con oraciones imperativas, aunque en otras actividades daban indicaciones no funcionales, el principal conflicto es que no suelen escuchar a sus compañeros.

En cuanto al último punto, en muchas ocasiones el grupo seguía las indicaciones de la maestra prontamente o después de un tiempo adecuado, aunque con igual frecuencia mostraron una actitud de resistencia, desinterés o desobediencia, por lo que debía poner más esfuerzo en centrar su atención, sin embargo, considero que dichas actitudes surgieron por dos factores principales: el tipo de liderazgo inadecuado para el grupo, en mi caso, me incline más hacia el liderazgo delegativo y no había una claridad y constancia en la aplicación de límites, por lo que el seguimiento de normas y el clima escolar eran inestables; y segundo, por el tipo de relación intragrupal, que principalmente, se basa en la agresividad y no romper una forma de actuar o performance de sí mismos por miedo al rechazo.

Hasta ahora describí sus habilidades de lenguaje, sin mencionar tanto el contenido de su comunicación, por lo que continuaré analizando una parte de este, que en su momento me causó mucho interés y dudas, se trata del uso habitual de insultos que implican connotaciones negativas sobre características físicas, personales o sobre comportamientos, ya sea el color de piel, la delgadez o no, comportamientos fuera de la masculinidad hegemónica, que en muchas ocasiones los maestros pasamos de forma inadvertida o menos relevante:

(El ambiente entre el grupo es de mucha confianza y compañerismo), pero tiene sus lados negativos porque como te digo, son muy llevados y hay burlas y ahí maldiciones, pero no dejan de ser chavos y creo que hay un punto en el que eso no lo ven como agresión sino como una forma de comunicar. (Entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023).

Ello indica que tanto alumnos, como maestros, no somos totalmente conscientes del daño o inseguridad que pueden ocasionar dicho tipo de comentarios, pues, el mensaje que se termina transmitiendo es “por ser o hacer eso estas mal, eres desagradable, vales menos, actúa diferente, no seas tú mismo”, es decir, se trata de violencia normalizada.

Sin embargo, detrás de aquellos insultos o maneras de relacionarse coexisten creencias que sostienen la exclusión, ello se refleja en cómo son sus

relaciones intergrupales: más frecuentes con adolescentes hombres, que con adolescentes mujeres y niños, sobre todo al inicio de las observaciones, ya que esto fue evolucionando y mejorando.

Sánchez (2002) explica que el origen de los prejuicios y agresividad hacia grupos específicos no se puede explicar solamente desde los conceptos intra e interindividuales, se tienen que tomar en cuenta variables socioculturales en la diferenciación intergrupala:

La conducta de ciertos individuos a menudo resulta relevante para el estereotipo de su grupo porque son representantes de una categoría que tiene una significación social preexistente mezclada a connotaciones de valor preexistentes. El centrar la atención resulta importante para el estereotipo, principalmente cuando sucede en el contexto de diferenciaciones sociales evaluativas preexistentes y cuando es determinado por ellas. (Sánchez, 2002, p. 462)

Por otro lado, Novoa y Romero (2020) consideran que “la violencia en el territorio influye en los comportamientos de los integrantes de la sociedad, conocido como violencia estructural” (p. 21), permeando hasta en el contexto familiar, causando que no se reconozcan comportamientos violentos o pasivos, al mismo tiempo que les es difícil manifestar y gestionar emociones.

Las explicaciones de los autores anteriores se confirman desde la teoría de Berger y Luckmann (1986), ya que a través de la socialización e internalización aprehendemos una realidad y significados que se nos presenta como objetiva, conformando en nosotros una manera de percibir el mundo y nuestro papel en este, es decir, replicando roles y actitudes, sin embargo, con este uso del lenguaje también perpetuamos discriminaciones en el micro y macro contexto (ya que estos prejuicios son aplastantemente comunes en la sociedad):

El lenguaje no simboliza simplemente una situación u objeto que existe ya por anticipado; posibilita la existencia o la aparición de dicha situación u

objeto, porque es una parte del mecanismo por medio del cual esa situación u objeto es creado. (Sánchez, 2002, p. 86)

Ante tal problemática global, ¿qué papel tenemos nosotros?, ¿qué podría hacer MUVI para establecer una mejora a la situación en el aula y escuela? la teoría de la socialización deja entrever una posibilidad gracias al proceso de institucionalización, que según Bonvillani (1999) sucede cuando se generaliza un sistema de símbolos, este sirve como una orientación normativa, por ende, expectativas del rol y sanciones, y puede suceder a la inversa, es decir, una dimensión normativa e institucional puede originar un universo simbólico cultural (Ramírez, 2003).

MUVI como asociación o institución tiene la posibilidad de crear una dimensión normativa, y cotidianamente construir y fortalecer un sistema de significados que formen parte de su cultura colectiva, dando como resultado que tanto trabajadores, maestras (os) y aprendices comprendan su realidad y situaciones concretas desde otro lugar, teniendo como objetivo compartir los significados necesarios para aumentar el sentido de comunidad y la inclusión, deconstruyendo esta asociación entre un color de piel y un insulto, por ejemplo.

Esta fundación ya muestra avances en crear un sistema de símbolos compartidos, al verse y hablar de sí mismos como una comunidad, con el objetivo de transformar mediante la música, de promover el crecimiento personal y colaborativo, pero la apropiación de este discurso y razón de ser parte de tal proyecto progresa de manera diferente en el área comunitaria, entre los maestros (as) de música, entre los alumnos y sus familias.

Por otra parte, considero que su dimensión normativa entre maestros y estudiantes es insuficiente y se rompe con facilidad, posiblemente para evitar imponer o simular una cultura que los sujetos pueden ver como ajena, perdiendo el sentido de comunidad o unidad, optando por crear normas sociales y valores poco a poco.

Empero, con la finalidad de cumplir con los objetivos de MUVI, por ejemplo, de ser un lugar seguro (una necesidad de los alumnos desde ahora) es preferible

especificar y consensuar normas que son indispensables para mejorar este factor en el aula y en la convivencia, justificando su importancia y especificando las consecuencias proporcionadas al seguimiento, o no, de normas, que con su práctica y funcionalidad pueden llegar a ser aceptadas socialmente y continuar siendo replicadas.

## **Cooperación**

Cotidianamente, en el área comunitaria realizamos dinámicas que promovieran la capacidad de trabajar en equipo, comprometerse para un mismo fin, apoyar y aportar al trabajo colectivo, reconocida como la habilidad social de cooperación por Martín (et al., 2007), favoreciendo el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales necesarias en situaciones cotidianas o reales de mayor complejidad.

Una sesión que nos puede brindar mucha información sobre esta categoría es la siguiente: divididos en tres equipos, cada uno de 12 personas, con el objetivo de mejorar su coordinación física y trabajo en equipo jugamos a “la orquesta”, donde todos copiaron los movimientos del “director” tratando de que un estudiante no averiguara quién era, todos mostraban poca iniciativa para ser el director por lo que se votaba para elegir, muchas veces Fabián, Pablo y Pedro decían -hay que votar por tal-, influyendo en los demás. Todos los grupos lograron realizar la actividad, aunque no crearon estrategias para que el cambio de movimiento no fuera tan notable. El equipo de Fabián desarrolló una convivencia amena y divertida, incluso hicieron un ritual o chiste en el que siempre sospechaban de él y gritaban su nombre. En cambio, el equipo de Pablo estaba cansado, y el equipo de Pedro estaba muy distraído e intenso, teniendo más dificultad para cambiar de movimiento (diario de campo, 12 de mayo de 2023).

El grupo es caracterizado por su capacidad de realizar trabajos en equipo en las actividades kinésicas, forma de aprendizaje predilecta de tales estudiantes, poseen facilidad para coordinarse físicamente, en especial los adolescentes, los niños requieren de más apoyo y tiempo, empero, el clima del aula repercute en que tanto se obtiene provecho de una actividad, en este caso para crear un ambiente de

compañerismo y cercanía en la convivencia, por lo que al estar a cargo de un grupo tenemos la responsabilidad de influir sobre sus emociones o estados de ánimo, una tarea compleja que en este caso se relaciona principalmente con las dinámicas grupales que se han desarrollado hasta ahora y el liderazgo de los maestros (as).

Además, el apoyo entre compañeros se observa más en unas actividades que en otras, por ejemplo, en un ejercicio de lateralidad cruzada (diario de campo, 24 de febrero de 2023) los adolescentes que lograron hacer primero los movimientos ayudaron a sus compañeros modelando la actividad para que los imitaran.

La forma de organización que suelen llevar a cabo es muy rápida, todos participan actuando en el momento antes de realizar acuerdos, su modelo de organización es más autoritario que colaborativo, sin embargo, posiblemente las actividades que diseñamos no eran adecuadas para propiciar que el grupo buscará o necesitará nuevas formas de planificación o distribución de tareas tomando en cuenta que no representaba un reto para ellos al cumplir la meta sin necesitar de otras herramientas.

Solo en pocas ocasiones necesitaron de una mejor organización colectiva, por ejemplo, en una clase se organizaron para hacer y presentar un altar de muertos con una semana de anticipación, sin embargo, se observó poco compromiso para llevar el material, distribuir e investigar con anticipación el significado de las partes del altar, improvisando en el momento (diario de campo, 28 de octubre de 2022).

Con la finalidad de promover la colaboración Bruner (1997) establece en el postulado de la externalización que "la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir obras" (p. 40), es decir, que el objetivo del grupo sea crear un producto tangible, dedicando una fase de la actividad a externalizar que representa para ellos (experiencias, pensamientos y sentimientos), como lo realizó un maestro visitante al pedir que representaran y comunicaran un momento importante en MUVI y por qué lo era, obteniendo resultados óptimos (diario de campo, 20 de enero de 2023).

Retomando la relación entre el trabajo en equipo e influencia grupal, esta afecta de manera favorable, o no, en la motivación y participación de los alumnos durante las clases, por ejemplo, en una de las actividades, un estudiante con gran influencia sobre sus compañeros, mostró con sus gestos y atención en sus movimientos su interés por lograr la meta de la dinámica, después de ello todos sus compañeros mostraron una actitud con mayor predisposición, incluso los que antes se mostraron desinteresados (diario de campo, 24 de febrero de 2023).

La presencia de tal característica puede parecer favorable, sin embargo, ello también significa un detrimento en la decisión personal y capacidad de aceptar o rechazar la influencia del grupo, reduciendo las aportaciones desde la individualidad, aspecto muy importante para que exista un aprendizaje colaborativo, dicha situación es una de las causas de una menor participación y creado un ambiente grupal apático en algunas clases en donde las maestras necesitan recurrir a más estrategias pedagógicas para afrontar el problema.

Tal influencia y configuración de las dinámicas grupales era visible en la diferencia de su actuar cuando eran mayoría o minoría en el equipo, pues, cuando estaban solos en otros grupos seguían la forma de trabajar de los demás con una conducta prosocial, mientras que al estar juntos muchas veces se mostraban activos, pero también llegaban a tener muchas actitudes de resistencia, de bloqueo, incluso retadoras.

Nuevamente se nos muestra como principal barrera las continuas actitudes de resistencia del grupo, por lo que resulta vital buscar y definir objetivos a partir de encontrar las causas de este fenómeno, para no desarticular el contexto que vive el grupo del actuar del docente, y no estancarnos en soluciones reduccionistas.

Ahora bien, el grupo manifestó un sentido de competitividad, aun en actividades donde no se estableció a un ganador o perdedor, por ejemplo, cuando se formaban varios equipos al ser muchos o en su forma de expresarse de ellos mismos: “nosotros somos los mejores de metales, los cornos son los mejores” (entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023), mientras sucedía de manera contraria al expresarse de los alumnos de otros instrumentos “ellos no son chidos”.

Sin embargo, esto no es algo extraño, si tenemos en cuenta el contexto familiar y del sistema educativo, ya que se suele promover a la competitividad como fuente de motivación o satisfacción para algunos pocos, mientras que para los demás representa un lastre, presente en las relaciones familiares, por ejemplo, el día de muertos los papás se quejaron de cómo se calificó a los ganadores, siendo más importante para MUVI el proceso que hubo entre los alumnos para acordar disfraces en equipo o elaborar los altares (diario de campo, 20 de octubre de 2022), debo mencionar que incluso al buscar, elegir o modificar dinámicas de trabajo en equipo era difícil para las maestras encontrar la forma de no promover la competitividad.

Rodríguez (et al., 2004) nos ofrece otra razón de tal comportamiento: “los grupos son generalmente más competitivos que los individuos debido a que los miembros del grupo luchan por la identidad social positiva; compitiendo contra los grupos externos, y porque demandan lealtad recíproca en un conflicto” (p. 172), mientras que Sánchez (2002) advierte que “una orientación mutuamente competitiva en los grupos, produce (...) hostilidad exogrupal, desconfianza mutua y solidaridad endogrupal” (p. 492).

Personalmente, no observé que otros grupos buscaran o sintieran una rivalidad hacia ellos, y durante la entrevista A. Oviedo describió que con los niños que comparten instrumento “no hay una buena o mala relación, pero más allá del instrumento no se hablan” (03 de marzo de 2022), sin embargo, sí percibí algunos momentos de desconfianza mutua y solidaridad endogrupal (diario de campo, 06 de marzo de 2023).

De igual manera, en una ocasión unas alumnas me comunicaron no creer en las capacidades de sus compañeros, mostrando desprecio (diario de campo, 17 de febrero de 2023), considero que ello también se debe a la internalización de prejuicios y una separación muy marcada al inicio del año, afortunadamente, el grupo no se mostró hostil con ellas y compartir clases, espacios, juegos o pequeñas conversaciones fue favorable en la mejora de su relación.

Por otra parte, ¿Cómo afecta la enseñanza de la música en las actitudes competitivas de los alumnos?, desde mi punto de vista, la manera de enseñar del maestro (a) repercute en gran medida en la relación de pares en el aula, si se consideran amigos, compañeros o si hay una rivalidad, pero también afecta la actitud con que lo afrontan los estudiantes, como sucedió con los alumnos de fagot:

Uno de los alumnos mayores, (...) estaba todos los días con los alumnos, incluso los días que el maestro no estaba, él era el monitor y los ensayaba, entonces que es lo que paso, la dinámica del grupo era muy bonita a pesar de que quizá el maestro anterior no se involucraba mucho en las cuestiones más personales de los alumnos y solo era musical. (Entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023).

Actualmente, el maestro de fagot y el maestro de clarinete y trompeta muestran actitudes muy comunitarias, como lo son el mostrar interés y comunicar las situaciones personales y grupales de los alumnos, participar en actividades comunitarias y fomentar el trabajo en equipo en el aula, mientras que el grupo de trombón y tuba sucede una situación similar a la del grupo de fagot (un alumno mayor es su monitor), mientras que el maestro de corno se enfoca en la enseñanza de la música (entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023).

Por otra parte, durante una sesión con la finalidad de promover el compañerismo, una chica adolescente y un niño del mismo instrumento compartieron con las facilitadoras y el grupo que ellos competían por ser mejor que el otro: “pero nos dimos cuenta de que nuestra rivalidad solo nos afectaba a nosotros, y nos dimos cuenta de que era mejor tocar juntos y apoyarnos” (diario de campo, 08 de mayo de 2023), mostrando ahora una convivencia amena.

Desde mi perspectiva, promover la colaboración en lugar de la competitividad facilita mantener un clima adecuado en el aula, así como relaciones más asertivas y de respeto entre maestra (o)-alumnos y entre pares, puesto que se erradica actuar desde la frustración por no alcanzar los estándares que los demás ponen sobre los alumnos, por lo tanto, no se origina el deseo de dañar a otros, practicado tanto por los maestros, como estudiantes.

Por último, me parece importante rescatar que la manera de aprender esta habilidad, útil para mejorar nuestra convivencia con los demás es por medio de la experiencia en espacios seguros:

Para aprender la cooperación no basta poner en juego las inteligencias y las razones, esta metodología tiende a un movimiento integral, a humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprendan a estimarse y a estimar a los otros, siendo estimadas y queridas; es decir, ensayando modelos que incluyan y valoren a tod@s, donde no haya ganadores ni perdedores. (Educiac, 2009, p. 6)

### **Resolución de conflictos interpersonales**

En esta subcategoría describiré algunos de los problemas que el grupo o algunos de sus miembros experimentaron, y como lo afrontaron, puesto que en este momento se puede identificar la práctica o el desarrollo de las habilidades que se requieren para atender y sobrevivir a conflictos en las relaciones, que en su definición más sencilla es la "intersección de dos posiciones frente a una necesidad" (Ortega, et al., 2000, p. 40), pero primero especificare desde donde estoy comprendiendo las situaciones observadas, debido a que acciones e interacciones entre sujetos están mediadas por un contexto sociocultural, y para lo que nosotros pudiera representar un problema, para ellos no, o viceversa.

Aquello sucede así porque la interpretación inmediata de un acontecimiento depende del significado que hemos internalizado, principalmente, durante la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1986), además, Bonvillani (1999) describe que el sujeto también tiene una capacidad de transformación: toda práctica está ligada a los intereses y la posición social del sujeto, es decir, tiene un margen de autonomía para decidir el sentido que le da a su propia práctica.

Por tales razones considero que el manejo de la agresividad (emoción que puede aprender a regularse, según Ortega, et al., 2000) y violencia (abuso de poder sin justificación que daña al contrario, no resuelve el asunto, según Ortega, et al.,

2000) se comprenden con mayor profundidad desde la historia de los sujetos, de los grupos y desde sus propios procesos de socialización (en este caso con más datos sobre los dos últimos elementos), ya que esta alienta o desfavorece que la agresividad se reconvierta en habilidades sociales.

Guiaré este escrito por medio de las habilidades sociales alternativas a la agresión que describe Ibarra (2020):

- Pedir permiso.
- Compartir algo.
- Responder a las bromas sin agresividad.
- Negociar.
- Emplear autocontrol.
- Evitar los problemas con los demás.
- No entrar en peleas.
- Defender los propios derechos escuchando la postura de los demás.
- Evitar los problemas con los demás.

El grupo posee las habilidades de pedir permiso y compartir algo con los demás, por lo que no es motivo de conflictos interpersonales, en cambio, en la entrevista, A. Oviedo (03 de marzo de 2023) menciona las causas de los problemas entre dichos alumnos, así como la forma en que los solucionan:

Las cosas como conflictivas que han sucedido es como que se llevan demasiado y a veces no se aguantan, es decir, ya se golpearon mal y ya se la regresé o que se hablen de maldiciones, algo más grave como tal no, solo que pues se hacen como sus banditos y luego se dejan de hablar y luego como que otra vez se hablan.

Dentro de su relación se percibe el uso de la agresividad o violencia como una norma o práctica del grupo, ya que no tiene que suceder un evento que origine emociones, si no que ese golpe o bromas son parte de su convivencia, sin embargo, sumado a una autogestión emocional inadecuada y el uso limitado de la

comunicación asertiva, esto a veces terminaba por afectar su relación durante un periodo corto de tiempo.

Tal forma de poner fin a los conflictos no supone la construcción grupal de una relación donde puedan actuar como seres activos y supone posibles daños a la confianza mutua, pues, su resolución depende de la suerte con la que se conjuguen factores que creen o deciden "ajenos" a su control, ya que actuar así conlleva tener una perspectiva de sí mismo con poca responsabilidad, influencia o decisión en lo que suceda en el grupo, sus acuerdos, tipo de relaciones, rupturas o modos de convivencia.

Aunque en el grupo sucedan separaciones temporales estas no son habituales, por ejemplo, durante todo el periodo de observación no ocurrió, ya que el grupo evita iniciar o acrecentar un desacuerdo o riña, de manera que no ha sufrido rupturas en su historia, pero al no expresar directamente y con claridad su sentir y perspectiva sobre algunas situaciones existe la posibilidad de existan molestias que el grupo desconozca completamente o en cierto grado.

Sánchez (2002) describe un proceso de influencia, específicamente, la conformidad, que puede ser una de las razones de dicha actitud pasiva:

(Ocurre cuando) el sujeto cuenta con un marco de referencia y posee una opinión o juicio sobre el estímulo, pero se conforma a los criterios de las otras personas. En el caso de que la presión provenga de un grupo, se produciría conformidad (estudios de Asch). (p. 343)

Esto porque frecuentemente reafirman seguir las normas que mantienen esta dinámica ofensiva particular del grupo, sin reconocer o comunicar ningún problema, por ende, evitan y no desean un cambio, sin embargo, la conformidad perpetua lo ya establecido, creando resistencia a descubrir nuevos aspectos de sí mismos, a aprender sobre realidades distintas y otros estilos de convivencia, repercutiendo en su participación.

En algunas ocasiones el evitar problemas se presenta como una habilidad, por ejemplo, en una de las dinámicas al formar parejas varios evitaron tomar decisiones o mostrar preferencias que perjudicaran de alguna manera sus relaciones intragrupalas (diario de campo, 17 de marzo de 2023), hecho que implica tomar en cuenta los sentimientos de los demás, recordando que “el grado de eficiencia de la conducta dependerá de la motivación del sujeto para adaptarse a la nueva situación, una conducta puede ser considerada apropiada o no de acuerdo a las situaciones” (Ibarra, 2020, p. 18).

Ahora bien, considero la comunicación asertiva es la herramienta predilecta para “enfrentar de forma constructiva y pacífica (sin violencia) los problemas en la vida” (Martín, et al., 2007, p. 12), sin embargo, directamente, solo observé un intento de resolución de un conflicto entre dos adolescentes del subgrupo: Dani mostró gran disposición por "hacer una tregua" ya que estarían en la misma dinámica, lo expresó y extendió su mano, Juan se negó molesto, mientras que Pablo sólo observó la situación (diario de campo, 24 de marzo de 2023).

Tales maneras de enfrentar un conflicto nos muestran diferencias en el manejo de emociones de cada alumno, por medio del cual mantienen o disminuyen la duración de un estado de ánimo, la práctica distinta de habilidades sociales como la toma de decisión e iniciativa a partir de comprender una situación social dada: “la dinámica es en equipo, nos necesitamos, hagamos una tregua”, siendo más común que no muestren iniciativa para comenzar una negociación con la finalidad de resolver el conflicto.

Algunas propuestas para prevenir o detener la aparición de la violencia en la convivencia son las siguientes:

- "Resulta indispensable, que los adultos nos intereseamos por la vida social de los chicos/as, donde suceden problemas que no siempre pueden resolver por sí mismos/as" (Ortega, et al., 2000, p. 58).
- "Mediante el proceso de socialización, le proporciona (al sujeto...) un mundo conflictivo, que tiene que aprender a dominar mediante la

negociación y la construcción conjunta de normas y significados, aunque no sea un camino fácil" (Ortega, et al., 2000, p. 42).

- "El dominio de uno mismo y la tarea de contener y controlar la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se aprende" (Ortega, et al., 2000, p. 41).
- "canalizar la agresividad; analizar y resolver los conflictos del grupo-clase; cultivar la tolerancia y la afirmación de la diversidad" (Educiac, 2009, p. 3)

Cada una ha sido incentivada en MUVI, con aplicaciones y resultados diferentes, tanto en el acompañamiento psicosocial que recibe cada alumno, como por el interés que muestran los maestros (as) de música y del área comunitaria, por ejemplo, se detectó la necesidad de especificar y concordar normas en el aula junto con los alumnos con la finalidad de promover el respeto, escucha y seguridad para expresarse, este fue seguido por la mayoría de estudiantes, lamentablemente, aunque se trató de involucrar al grupo en su construcción hubo muy poca participación y desinterés, por ende, no se generó un compromiso de su parte (diario de campo, 10 de marzo de 2023).

También fue necesario y urgente que los maestros de MUVI comunicaran nuevas normas escolares, ante varios sucesos que ocurrieron en fechas muy cercanas: un alumno de trompeta fue agredido físicamente y escondieron su instrumento (entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023), otro instrumento fue dañado y se retomaron quejas de "balonazos" en los juegos de fútbol, uno de los maestros expresó:

En MUVI no hay tantas reglas porque confiamos en que pueden utilizar su autonomía y libertad con responsabilidad, sobre todo los mayores, que deben de cuidar a los más pequeños, y todos, aunque no se conozcan o no estén en el problema, todos sabemos lo que pasa, estamos en el chisme, deben comunicarnos si ven que se están peleando, si ven que alguien tiene problemas. (Diario de campo, 03 de febrero de 2023)

Las nuevas normas para fueron: no salir de la escuela a la hora del receso (por algunas justificaciones o excusas de los alumnos para no tomar responsabilidades), en el receso todos estarían en la cancha (debido a que el incidente ocurrió en una zona no visible para los maestros) y si un alumno (a) o cooperativa recibía un balonazo ya no podrían jugar fútbol.

Aunque el grupo no se vio involucrado en el caso de violencia física, Ortega (et al., 2000) indica que la presencia de la violencia se debe a una microcultura escolar con claves simbólicas de dominio (dominante, que ejerce un poder abusivo) y sumisión (debe someterse a las normas grupales), en donde el grupo tal vez fue espectador, promoviendo la ley del silencio, contraria a la ley de reciprocidad entre iguales que tanto necesitamos, por ello, pienso que fue apropiado resaltar la responsabilidad del espectador, incentivándolos a abandonar ese rol.

Por otro lado, Lulú en varias ocasiones comentó la necesidad de practicar en el aula un discurso de cero tolerancia a la violencia, no permitir que ningún alumno dañe a nadie, ni a nada, dando el mismo trato, y ante la violencia actuar o parar la situación inmediatamente, considero que se debe promover esta manera de enseñar ante los maestros, ejemplificando esas situaciones y maneras de actuar a grandes rasgos, ya que nosotros también hemos normalizado la violencia, a veces haciendo difícil reconocerla a tiempo para frenarla o prevenirla.

Más tarde, este problema causo un malestar y un clima “pesado” entre los alumnos de trompeta, incluyendo a Raúl y Aldo, ya que no se hablaban, por lo que su maestro de música canalizo esta situación, A. Oviedo le dio un seguimiento:

Platicamos un poco sobre qué es importante (...) la buena relación entre el grupo, porque al final de cuentas a nadie nos gusta estar en un lugar donde no es bien aceptado o no se siente cómodo, entonces después de hablar sobre eso les compartí un poco lo que observaba su maestro en clase, que era como mucha separación entre ellos o que a veces no se hablaban, (...) pregunte como cuál había sido el motivo ¿no?, entonces la idea era que en la actividad los alumnos dijeran el por qué se sentían así, por cómo los

trataban, cómo trataban ellos, qué les gustaba y qué no les gustaba.  
(Entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023)

El grupo de trompeta necesitaba este espacio de sensibilización, de escucha para comprenderse, y posiblemente para iniciar cambios en las dinámicas de su relación, ya que el ambiente entre ellos cambió al día siguiente, incluso acompañándose a comprar botana entre todos para ver una película como parte de la clase.

También en las clases de habilidades para la vida se ha fortalecido la percepción de sí mismos como seres activos en el mantenimiento y mejoramiento del compañerismo y confianza mutua, estableciendo relación entre su significado y la importancia de comunicar cómo nos sentimos respecto a las acciones del grupo, en donde los alumnos compartieron experiencias positivas y que los hayan hecho sentir incómodos dentro de MUVI (diario de campo, 08 de mayo de 2023), generando confianza entre alumnado y maestras, posibilitando la prevención o seguimiento de problemas interpersonales.

Por ejemplo, el grupo comunicó -ellos no nos quieren juntar cuando juegan futbol y nosotros si los juntamos-, a lo que preguntamos -¿Porque crees que esos compañeros actúan así?- (diario de campo, 08 de mayo de 2023). Las preguntas o discurso de las facilitadoras favorecieron el acceso a otras posibles razones del actuar de los demás, facilitando una emoción más proporcionada a la situación y más funcional, ya que después de dos días ya se encontraban jugando juntos, aunque no se ha abordado este objetivo directamente, ya que en el currículo de MUVI hay aprendizajes previos necesarios para que los alumnos dominen estas habilidades.

Finalmente, considero que, como menciona Ortega (et al., 2000), un conflicto no significa o no es igual a la presencia de violencia, por lo tanto, su surgimiento se espera como parte de una relación no estática, como una oportunidad para aprender a afrontarlos adecuadamente, defendiendo las propias posturas y derechos, sin irrumpir en los derechos de los demás, pero para vivirlo así, primero debemos de asimilar, alumnos (as), madres, padres y maestros (as), que para ser libres no

debemos querer dominar a otros, sino dominar a nosotros mismos (autogestión), una ardua tarea que se trabaja día a día.

### **Liderazgo e influencia social del grupo**

En este apartado analizo el tipo de liderazgo dentro del grupo, así como las habilidades personales o sociales que poseen o necesitan desarrollar aún más con la finalidad de guiarlos hacia procesos de socialización, esquemas sociales y formas de convivencia afines al objetivo de MUVI: crear una comunidad sin violencia, donde se practique el asertividad, la empatía, colaboración e inclusión.

En este proceso de cambio, la influencia social puede tener un gran papel, puesto que es:

La capacidad de un individuo para modificar el comportamiento de otros individuos sin recurrir a la fuerza (...) hace referencia a los procesos a través de los cuales durante las interacciones directas o simbólicas los individuos y los grupos forman, difunden y modifican sus modos de pensamiento y acción. (Sánchez, 2002, pp. 341 y 342).

Desde mi punto de vista, considero que su función, cómo ocurre y cuáles son sus repercusiones dependen de los objetivos e intereses del grupo, del tipo de influencia que sea más habitual en su relación (normalización, conformidad o innovación, según Sánchez, 2002) y de las habilidades sociales de aquellos que tienen mayor capacidad o personalidad de líder (como examinare posteriormente), sobre esto último, Rodríguez (et al., 2004) describe que:

Los líderes son superiores a las demás personas en características como impulso (motivación de logro unido energía y resolución), confianza en uno mismo y en sus habilidades, creatividad y motivación de liderazgo (entendida como el deseo de influir en los demás para alcanzar metas compartidas). (p. 196)

Sánchez (2002) confirma tales características, incluyendo: “- Competencia social. Habilidades sociales (... de) liderazgo. - Fiabilidad. Ser una persona de confianza para sus seguidores. - Flexibilidad. Capacidad de adaptar su comportamiento a diferentes seguidores y situaciones” (p. 380). Durante la entrevista, Lulú reconoce varias de estas características en los alumnos del grupo, como un gran potencial para formar una comunidad:

(Pedro y Alex son) un buen líder porque sabe seguir instrucciones (...) lo siguen mucho los chavos (...) es muy sociable, (...Aldo) es carismático (... Gael) es muy apreciado por sus compañeros, o sea él se gana el cariño de sus compañeros (... Lalo) es muy activo, muy proactivo. (09 de octubre de 2023)

En algunas observaciones que he mencionado, Fabián y Pablo también muestran capacidades para liderar o influir en las actitudes o comportamientos del grupo, mientras que los más chicos, Aldo y Gael, suelen seguir al grupo, pero tales características pueden favorecer la relación grupal, o más adelante, aprender a tomar un rol más activo.

Ahora bien, ¿Cómo es el liderazgo del grupo?, ¿Cuál es la función de la influencia social entre el grupo?, ¿Qué efectos tiene el liderazgo e influencia grupal en el uso de sus habilidades sociales? Para responder a estas preguntas continuare describiendo y analizando dos momentos que representan cómo es su liderazgo e influencia constantemente.

En una ocasión, los alumnos de metales votaron para jugar beis pateado afirmando que todos sabían las reglas (aunque después algunos niños y niñas expresaban desconocimiento), el grupo estaba en un mismo equipo e inventaron una porra muy ruidosa, por lo que la orquesta nos pidió que no hiciéramos tanto ruido, comuniqué -pueden hablar y jugar, pero no tan alto, si interrumpimos el ensayo de la orquesta detendremos el juego y solo nos sentaremos a esperar la salida-, entonces, los integrantes del grupo que antes motivaron la porra, disminuyeron en nivel de ruido (diario de campo, 14 de octubre de 2022).

Considero que en ocasiones el grupo actúa en favor de intereses y motivaciones inmediatas, como lo era jugar beis pateado, mostrando gran capacidad de influir sobre el grupo incitando o disminuyendo un comportamiento, sin ejercer algún tipo de presión coercitiva aparentemente, aunque este liderazgo e influencia grupal puede ser reforzado por la manera de actuar del grupo en otros momentos.

Es importante notar que también se hizo presente la influencia de los adolescentes hacia los niños, causando una inhibición para preguntar, de la misma manera en ocasiones donde el grupo era mayoría, al presentarse una separación entre grupos muy marcada (diario de campo, 06 de marzo de 2023) o participar rápidamente sin tener en cuenta a los demás (diario de campo, 08 de mayo de 2023) la dinámica del grupo a veces generaba un clima inadecuado para una participación más amplia de otros estudiantes.

Mientras que en al formarse otro grupo igual o más grande tal influencia del grupo era escasa o nula (diario de campo, 24 de febrero de 2023), además, cuando la relación intergrupal en el aula mejoro se mostró una mayor aceptación mutua y confianza, aumentando la participación de los demás (diario de campo, 08 de mayo de 2023), comprobando nuevamente la estrecha relación entre aprendizaje y convivencia que plantea Ortega (et al., 2000).

Ahora bien, el momento más frecuente donde se presenciaba su influencia grupal dentro de clases, era al inicio de las mismas, ya que convergían en actitudes que causaban un ambiente de lejanía, pasivo, y en menos ocasiones, ofensivo cuando apoyaban actitudes retadoras, aunque un integrante del grupo, Dani, seguía menos este comportamiento del grupo, rompiendo con normas o acuerdos del grupo, posiblemente ello sucedía en otros aspectos, en vista de que al formar equipos a veces sus compañeros sugerían –elíjalo a él (para un equipo diferente)-, -que valla Dani en lugar de él- (diario de campo, 31 de marzo de 2023), transmitiendo finalmente el mensaje –tú no eres tan importante para el grupo, podrías dejar de pertenecer-.

Desde mi perspectiva, tal castigo social indica que el grupo llega a influir y actuar de manera coercitiva, alentando el seguimiento del grupo sin la necesidad de convencer mediante el habla, advirtiendo castigos para quien no lo hace, pues, "las personas tienden a conformarse (...) para evitar la posibilidad del ridículo social, «de quedarse solo»" (Sánchez, 2002, p. 348).

Otra posible causa es que la influencia del grupo hacia tal alumno es menor, ya que comparten menos espacios al no compartir instrumento con alguien más del grupo, así como un menor status o jerarquía dentro del grupo, puesto que "el grupo tiene una estructura piramidal (...) Cuanto mayor sea el rango de un miembro, mayor debe ser su conformidad con las normas del grupo" (Sánchez, 2002, p. 111).

Esto significa que a pesar de las habilidades sociales vistas desde el plano individual de cada alumno, no se hacen presentes con tanta frecuencia en el grupo, pues, su influencia grupal refuerza la agresividad o violencia como una "forma de llevarse", como una norma y práctica que establecen hábitos se contraponen al surgimiento de conductas asertivas, colaborativas o empáticas, normas que llegan a ser coercitivas mediante el castigo social y que puede definir una mayor o menor cohesión grupal.

Por otro lado, tal tipo de influencia concuerda con el nombrado proceso de conformidad cuando es entre pares, y obediencia cuando proviene de una figura de autoridad, según Sánchez (2002), ya que esta intención de mantener un performance o estereotipo y su uso de la agresividad ante el miedo de ser rechazado por el grupo limita los márgenes de libertad de los sujetos, causando que no haya cambios en el sentido de su relación por iniciativa o decisiones propias, sino por la suerte con que la que se sigan configurando los procesos grupales o por sucesos externos.

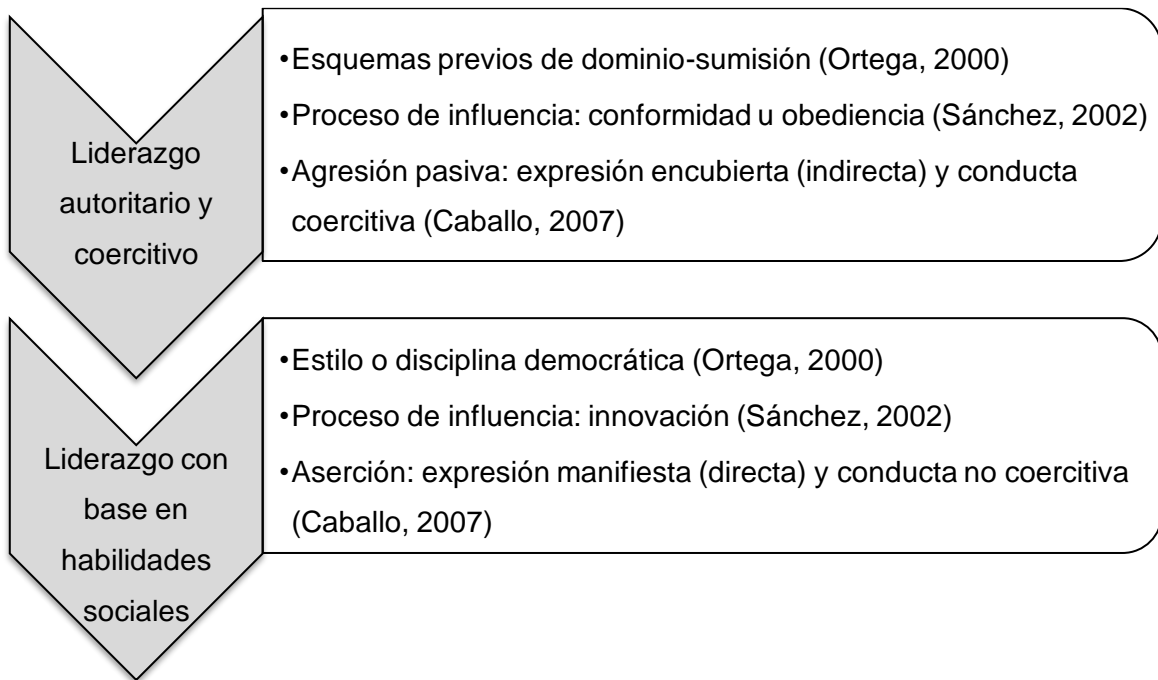
Considero que estos procesos grupales de influencia son un asunto de preocupación, ya que una gran "lealtad incondicional", no es sinónimo de una red de apoyo favorable o de mucha confianza mutua, incluso, es posible que los

alumnos se sientan inseguros de ser o hacer algo distinto a lo que ya se sabe aceptado, es decir, supone alertas de riesgo en su convivencia.

Además de dichas razones, es importante promover un cambio en su tipo de influencia, y, por ende, en su liderazgo, puesto que “son las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros/as, las que enseñan, de una forma relativamente inconsciente, estos hábitos, creencias y valores” (Ortega, et al., 2000, p. 32), definiendo una microcultura, que es el fin último de la comunidad de MUVI.

Desde mi percepción, transitar de un tipo de liderazgo a otro es un proceso complejo y un objetivo a largo plazo, debido a que son diametralmente distintos en los esquemas y bases que los sostienen (esquema 1), teniendo en cuenta que estos han sido o se aprenden por medio de experiencias sociales en múltiples contextos, desde la socialización primaria, por lo tanto, para introducirnos a un proceso de innovación todos tendremos que aprender cómo hacerlo (tema a tratar en el último subtema).

En este caso particular, considero que el grupo requiere de fortalecer o desarrollar otras habilidades que anteceden un manejo óptimo de su capacidad de influencia y liderazgo en un sentido más colaborativo, por ejemplo, aprender a tomar decisiones propias para hacer frente a la presión social, poseer una mejor confianza en sí mismo y los demás, para regular el miedo al rechazo; dominar una escucha activa, en favor del diálogo, negociación y resolución de conflictos; una mejor autogestión para prevenir conductas de agresión, entre otras, por lo que es importante seguir promoviéndolas desde su enseñanza y experiencias fuera de la clase.



*Esquema 2. Comparación entre el liderazgo autoritario y comunitario. Elaboración propia con datos de Ortega (et al., 2000), Sánchez (2002), y Caballo (2007).*

De igual manera, para aprovechar las características o personalidad de líder nato de algunos alumnos en esta transición es importante aumentar la motivación de los aprendices para intentar y adaptarse a nuevas maneras de relacionarse o de utilizar su capacidad de influencia, sin dejar de lado completamente un modo de pensar, ser y hacer propios, puesto que, mediante la motivación individual el actor puede “significar las pautas culturales y de esa forma generar márgenes de libertad frente a la imposición estructural” (Bonvillani, 1999, p. 108), según la teoría del funcionalismo, abriendo la posibilidad de aportar al grupo de manera activa y colaborativa.

De esta forma, se facilitaría el aprendizaje del grupo y el mejoramiento de dichas y otras habilidades sociales por medio de una dinámica que promueva su práctica, no solo para acabar una tarea, sino con un sentido u objetivo más colaborativo, aprovechando algunas capacidades que ya muestran, pero aun no dominan y/o presentan cotidianamente, como lo son algunas características de Pablo, que en algunas actividades se mostró empático, trató de dar oportunidad a

que todos participen por igual (diario de campo, 20 de enero de 2023), es muy expresivo y receptivo de las emociones de los demás:

Pablo se da cuenta cuando estoy jugando o cuando realmente ya le estoy llamando la atención, se nota mucho como en su cara cuando es un regaño como fuerte ¿no?, y/o cuando él se siente culpable de cosas que hizo por ejemplo de no prestar atención, de no guardar silencio. (Entrevista a con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023)

Posiblemente, ya se les haya motivado para querer poner en práctica habilidades sociales que antecedan o generen un liderazgo y una relación más comunitaria, aunque para determinar si se trata de esto, o no, es necesario observar más momentos como el siguiente, cuando MUVI Pozos fue a visitar a la orquesta de MUVI, El Refugio en Cd. Fernández, a dos semanas de haberse conformado:

Ellos lo que propusieron fue jugar futbol (...) estuvo bien interesante porque a pesar de que Lalo es súper competitivo y siempre quiere ganar, que es una de sus características, los chicos del refugio al estar jugando futbol y como iban perdiendo en el partido, se empezaron a enojar y se calentaron los ánimos feo, o sea, feo feo, y me sorprendió ver a Lalo liderando al equipo diciéndoles -no no, ya, ya no hagas esto, tranquilos porque si no se van a seguir enojando, ya ya ya, mejor vamos a parar el partido-, eso me sorprendió porque en Lalo no pasaba antes, entonces es algo que hemos visto como avance en Jesús al estar en la orquesta, ya de un año y meses. (Entrevista con Lulú, 09 de octubre de 2023)

Considero que el alumno mostró varias habilidades en un momento de tensión, gestionando sus propias emociones y las de los demás, teniendo iniciativa para influir en el grupo y para solucionar el problema, optando y preocupándose por las emociones de los demás, antes que continuar con una actividad que le gusta mucho o por ganar.

Por otra parte, retomando la definición de Sánchez (2002) sobre las características de los líderes, una de sus cualidades es la flexibilidad para adaptarse a “diferentes seguidores y situaciones” (p. 380), la mayoría de los integrantes posee suficiente flexibilidad para adaptarse sin sufrir fracasos a nuevos grupos, aunque necesitan de mayor tiempo para crear confianza entre ellos, interactuar y obtener éxito, esto es así porque requieren de mayor interés para acercarse a nuevas personas y de una mayor aceptación y valoración a diferentes formas de vivir, de relacionarse, de ser y de sus gustos, para adaptarse prontamente.

También, dentro de las habilidades sociales para un liderazgo colaborativo, se encuentra la habilidad de convencer a los demás, en donde se “intenta persuadir a otros acerca de que sus ideas son mejores o que su forma de realizar una tarea determinada es mejor o más útil que otras” (Ibarra, 2020, p. 30). Como describí en el apartado de comunicación el grupo suele actuar sin iniciar una negociación, por lo que imponen antes que convencer, incluso cuando si se presenta un desacuerdo y conversación:

La forma en la que Lalo manifiesta cuando no está de acuerdo, (... es) a veces como retador y otras ocasiones grosero, (...) por esa situación en donde cuestiona tanto y cree que él tiene la razón siempre, como eso es algo que no solo manifiesta con los adultos, si no con (...) con sus campaneros, esa situación ha hecho que los alumnos lo rechacen un poco, porque no les gusta la manera en que los trata. (Entrevista con Iulú, 09 de octubre de 2023)

Tal alumno, al contrario del grupo, posee esta tendencia a “defender” lo que cree, sin embargo, por la forma en que lo hace termina agrediendo a los demás, por lo que considero que la base para llegar a convencer de forma asertiva, se requiere promover primero el desarrollo de una escucha activa y una autogestión emocional adecuada, ya que ambas cualidades posibilitarían mantener una emoción y una disposición a aprender del otro y que el otro aprenda de mí al no ser, ni sentirse agredido.

Como mencioné anteriormente, este tema es muy complejo en la realidad, ya que aquí se entremezclan y promedian los estilos de convivencia y de vida que han experimentado los alumnos a lo largo de su vida, afectando en sus formas de ser, hacer y relacionarse cotidianamente, que al final del día, tienen una gran repercusión, favorable o desfavorable en la transformación social y cultural que se busque por medio de la música y habilidades para la vida, siendo un factor clave en el proceso educativo.

Por ello, remarcó la importancia de que toda autoridad o trabajador en espacios educativos tome la responsabilidad de incidir favorablemente en estos procesos grupales, visibles en su convivencia, empezando por crear espacios seguros, motivando una convivencia basada en habilidades sociales desde una enseñanza habilidosa y un liderazgo asertivo.

### **Efectos de la práctica de habilidades sociales en la convivencia escolar**

En esta categoría, documentaré cómo era la convivencia del grupo y cómo fue evolucionando, modificando su convivencia con otros alumnos, dando respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación: analizar los efectos de la práctica de habilidades sociales en su convivencia escolar, y finalmente, cómo afectan las actitudes y liderazgo, sobre todo, de maestros, describiendo mi experiencia, así como ejemplos de diferentes liderazgos que nos pueden ayudar a ilustrar el cambio desde nosotros como responsables de su educación.

### **Convivencia y cohesión grupal**

A partir de la descripción de las habilidades intrapersonales y sociales también fue necesario describir cómo estas repercutían en la manera de relacionarse del grupo con los demás, por lo que en este punto he dado a conocer varios aspectos de su convivencia cotidiana, por ello, en este subtema enfocare mi atención en cómo y para que aumentaban su cohesión, así como sus consecuencias y evolución, ya que desde este concepto obtenemos un panorama, desde el objetivo del grupo, hasta el cambio de un ambiente de exclusión a uno más inclusivo.

Iniciaré por describir la convivencia y rutina del grupo:

(Es) un grupo de amigos bastante bonita porque se llevan muy bien, pero llega un punto en donde llega a ser demasiado forzado o llega a ser demasiado llevado y eso no ayuda como mucho a la relación dentro de la clase (... por otra parte) se apoyan mucho de sus compañeros a la hora de hacer una actividad en la clase (... y fuera de estas) casi todo el tiempo están jugando fútbol a la hora de recreo o están platicando o están comiendo, pero es buena relación, pues de relax como niños de su edad la verdad. (Entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023)

Como he analizado anteriormente, la percepción del grupo con un gran potencial para trabajar en equipo y desarrollar habilidades de liderazgo, al mismo tiempo que observamos una relación que llega a ser muy agresiva y constreñir a sus integrantes, se debe principalmente a que, a pesar de las cualidades potenciales de varios de ellos, han replicado, aceptado y justificado prácticas y maneras de comportarse, muchas veces impulsivas, agresivas y con connotaciones discriminatorias, siguiendo fuertemente la manera de actuar que espera el grupo, llegando a instaurar un proceso de conformidad que afecta su convivencia.

El grupo define una relación de compañerismo o amistad con las palabras “-confianza-, -contar con el respaldo de alguien-” (diario de campo, 08 de mayo de 2023), y justifica su estilo de convivencia expresando “-pero no nos sentimos mal-, -así nos llevamos nosotros-” (diario de campo, 03 de marzo de 2023), tales frases pueden ilustrar las creencias que sustentaban muchas de sus conductas, confianza en el grupo y la facilidad con la que son influenciados, sin embargo, en este proceso “el sujeto (...) posee una opinión o juicio sobre el estímulo, pero se conforma a los criterios de las otras personas” (Sánchez, 2002, p. 343).

Posiblemente por tal razón el grupo no comunica sus problemas, entre ellos o para buscar apoyo externo, ya que las conductas agresivas buscan “la dominación y el vencer (sin importar el precio), forzando a la otra persona a perder” (Caballo, 2007, p. 365), mientras que a través de conductas asertivas no siempre se evita el

conflicto pero se minimizan las consecuencias desfavorables, implica respeto “hacia uno mismo, es decir, al expresar las necesidades propias y defender los propios derechos, así como el respeto hacia los derechos y necesidades de la otra persona” (Caballo, 2007, p. 361).

Tal tipo de influencia sumado al deseo de pertenencia vs el miedo al rechazo, crean una motivación en el grupo por mantener y reafirmar su posición, su pertenencia o unidad por medio de continuar replicando un rol que cumple con las expectativas grupales, con lo que saben es “bien visto”, creando una resistencia a cambiar las dinámicas actuales del grupo, pues, las actitudes positivas o pasivas de pares y profesores ante la agresividad de un sujeto pueden reforzar este comportamiento, según Ortega (et al., 2000).

Sin embargo, en menos ocasiones utilizaron su influencia social con base en la empatía para aumentar su cohesión, evitar o solucionar problemas, tal tipo de influencia social en relación con las costumbres y convenciones del grupo, muchas veces ocasionaron un clima escolar inadecuado o momentos que irrumpen un espacio seguro para todos, sobre todo por una comunicación agresiva, con burlas o insultos, registrando menos agresiones físicas: empujones como “broma”, “juegan luchitas, (...) y jugando algún deporte a veces hasta se avientan el balón” (entrevista con A. Oviedo, 03 de marzo de 2023).

Por otra parte, con la misma finalidad de mantener o fortalecer su cohesión grupal también llevan a cabo rituales de cercanía física y muestras de afecto, el más representativo y distintivo del grupo era cuando al inicio de clases, al reunirnos en un círculo, ellos se tomaban de los hombros y realizaban un baile repitiendo movimientos con sus pies al mismo ritmo, también solían abrazarse por los hombros, sentarse muy cerca y hacían intentos por estar juntos en los equipos de clase, aunque sea con el compañero más cercano a ellos.

Dicho contacto o afecto físico era algo restringido por la existencia de prejuicios o desprecio hacia la homosexualidad, pues, al mismo tiempo se esforzaban por mantener un estereotipo masculino (diario de campo, 24 de febrero

de 2023), por ende, considero que enseñar una cultura de género (uno de los objetivos de MUVI) es necesario para mitigar dicha barrera, favorecer el mostrar y recibir afecto, y aumentar la convivencia entre alumnas y alumnos.

De manera favorable, su convivencia tornaba diferente después de la acción de facilitadoras para regular las emociones o actitudes de los alumnos, siendo más tranquila, divertida o alegre en la mayoría de actividades lúdicas, mientras que en días festivos los alumnos llegaban con un estado de ánimo adecuado, y terminaban creando una convivencia bastante armoniosa o cálida, por ejemplo, al escribir, dibujar o adornar sus cartas de navidad, escuchaban y cantaban todos juntos villancicos con mucha alegría, sin desconcentrarse de la dinámica (diario de campo, 18 de noviembre de 2022).

Ahora bien, en sus relaciones intergrupales, contrario a la unión física grupal, los alumnos solían marcar una separación amplia entre ellos y otros subgrupos, esto sucedía al inicio de las observaciones, más visible los días dentro de un salón de clases, con un mismo grupo escolar, donde el subgrupo estudiado se sentaba en el extremo opuesto al subgrupo de tres alumnas, que a partir de ahora nombrare como grupo B, una de las razones de este suceso expresada por tales alumnas era la creencia o actitud de ser mejor o superior que el subgrupo estudiado (diario de campo, 06 de marzo de 2023), puesto que tenían distintas maneras de comportamiento, de pensar y de expresarse.

Citando a otros autores, Sánchez (2002) explica que esto sucede porque “se demostró que toda interacción intergrupala se basa en la valoración negativa del exogrupo frente a una valoración positiva del endogrupo” (p. 143). Desde mi perspectiva, aumentaron su cohesión al “ser iguales” en muchos aspectos, simultáneamente rechazando gustos o practicas distintas en otras personas, marcando los límites de la convivencia del grupo, no solo con el grupo B, sino también con otros, repercutiendo en como son las interacciones dentro del aula o actividades.

Esta separación entre subgrupos es más o menos perceptible dependiendo de ciertas variables, como lo es si comparten la instrucción sobre un instrumento, puesto que los integrantes del grupo mantienen gran interacción con muchos de los alumnos de los instrumentos de metales, considero que esto es así porque comparten espacios en clases de música, en el área comunitaria y juegos durante el receso, he de remarcar que la mayoría de estudiantes en estos instrumentos son hombres, muchos de ellos adolescentes.

Por otra parte, era muy notable la separación entre estudiantes de instrumentos de metales e instrumentos de cuerdas (casi todas las estudiantes de estos instrumentos eran de sexo femenino), entre hombres y mujeres, entre adolescentes y niños (diario de campo, 30 de septiembre de 2022, 10 y 24 de febrero de 2023), considero que esto se debe no solo a que compartían menos espacios de convivencia, sino que también mostraron cierto rechazo a hacer equipo con niños, mientras que no comunicaron este rechazo hacia las alumnas adolescentes, sin embargo, no interactuaban entre si al inicio de las observaciones, como sucedió con el grupo de alumnas del ejemplo anterior que también pertenecían a los instrumentos de metales.

Esto fue cambiando a lo largo de las observaciones, ya que al final presencie más conversaciones, juegos o risas compartidas entre el grupo y varios alumnos (as), por ejemplo, en un receso, estaban escuchando música sentados a lado de un grupo de compañeras y en un momento se enteraron de que era el cumpleaños de una de ellas, por lo que la felicitaron, pusieron las mañanitas en la bocina y le cantaron una parte, todos, en especial la cumpleañera se mostraba muy contenta (diario de campo, 21 de abril de 2023).

También empezaron a jugar futbol junto con otras personas: algunos niños que antes jugaban futbol en lugares más pequeños la escuela, y el grupo B (diario de campo, 12 de mayo de 2023), específicamente, la interacción con los niños fue posible después de fomentar la comunicación de problemas entre compañeros (as) en clase, ya que las facilitadoras solo hicimos observaciones al respecto, los alumnos fueron quienes hicieron posible tal interacción fuera de clases.

Sobre todo, fue muy notable el cambio en la relación del grupo B y el grupo estudiado, dado que en las dinámicas tenían conversaciones, tanto para lograr realizar la actividad, como pláticas personales o chistes (diario de campo, 12 de mayo a 26 de mayo de 2023), y a veces platicaban fuera de clases, tal cambio de una relación con cierto desprecio a una convivencia más amena o amigable favoreció la confianza y participación activa de las alumnas que formaban un subgrupo muy pequeño en comparación con el grupo, además, mostraban más interés cuando sus compañeros participaban, obteniendo un mayor aprovechamiento de las sesiones.

Durante las dinámicas lúdicas se generó un clima agradable que favorecía su convivencia y trabajo en equipo, sin embargo, en las actividades de reflexión aun requería de mayor tiempo para promover un ambiente de mayor cercanía con el grupo, afortunadamente, en tal lapso las alumnas participaban más de manera voluntaria que por solicitud, por lo tanto, se comprueba nuevamente la relación intrínseca entre una convivencia adecuada y un mejor aprovechamiento académico, expresado por Ortega (et al., 2000), Ahumada y Orozco (2019), Corrales y Quijano (et al., 2017), al igual que en la convivencia los aprendices “pueden reafirmar en el chico/a la seguridad personal” (Ortega, et al., 2000, p. 37).

Considero, nuevamente, que en las actividades que promuevan un desarrollo intrapersonal, se debe tener especial cuidado en la metodología de la enseñanza, ya que se pretende explorar sobre emociones y pensamientos propios, en un grupo que sostiene convenciones que pueden ser contrarias a lo que se espera que aprendan, tornándose más complejo, oportunamente, detecte dos técnicas de enseñanza que se practicaron poco o que se realizaron demasiado rápido, pero que fueron muy eficientes y funcionales en este grupo: el compartir experiencias y crear un producto tangible representativo de un momento o experiencia cargada de emociones.

Desde mi perspectiva, este cambio en la convivencia de ambos subgrupos fue dado por dos factores, particularmente, ambos grupos encontraron en el fútbol un interés en común, un espacio de convivencia no obligado, unirse al juego pudo

representar una motivación individual, por medio de la cual, según Bonvillani (1999), se puede buscar la gratificación en las interacciones.

También, la estructura de los horarios y grupos cambiantes en MUVI facilitan a los estudiantes la posibilidad de entablar relaciones con más compañeros o subgrupos, en especial durante las actividades en equipo, aun cuando los alumnos frecuentemente mostraban inquietud, incertidumbre o inconformidad al separarse de sus compañeros habituales, considero que tales emociones eran muy comprensibles, puesto que al salir del grupo, ya no disponemos de marcos de referencia específicos para convivir sin ser rechazados, como nos sugiere Ortega (et al., 2000), además, en la educación formal no se suelen promover nuevas relaciones entre los alumnos, y con ello su capacidad para acceder a ellas.

La formación de nuevas relaciones intergrupales es favorable para el grupo, no solo por los beneficios percibidos en el proceso de aprendizaje, sino que también facilita la aceptación, respeto y valoración de la diversidad entre subgrupos escolares, a través de una mayor empatía, compañerismo y sin polarizarse tanto entre “nosotros” y “ellos”, “los chidos” y los que “no son chidos”.

Es necesario y fundamental que el grupo experimente este proceso hacia la inclusión por que la estructura de su microcultura actual puede llegar a dañar la autoestima e influir de manera perjudicial en la formación de su autoconcepto al mostrar una desvalorización a muchas características que, incluso, pueden poseer los miembros del grupo, así como limitar la práctica de habilidades sociales dentro de su convivencia.

Para que ello sea posible, es necesario que los maestros (as) nos encontremos interesados constantemente en las relaciones y vivencias entre pares, debido a que los alumnos no perciben o expresan algún conflicto en su convivencia, es importante brindar mucha atención con la finalidad de mejorar el tipo de relaciones actuales y evitar el desencadenamiento de otras situaciones de discriminación o violencia.

Tales objetivos se pueden perseguir desde la relación que se promueve entre maestros y alumnos, sin embargo, requerimos de capacitación, además de permitirnos travesar por conflictos entre antiguas y nuevas internalizaciones para construir un modelo de enseñanza que no termine promoviendo conductas no asertivas, pasivas o agresivas, como abordare a en el siguiente subtema.

### **Socialización entre maestros-estudiantes**

En este apartado describiré mi experiencia como facilitadora, así como las de otros maestros (as), con la finalidad de reconocer y analizar las consecuencias de estilos y liderazgos de enseñanza inadecuados y/o tradicionales, justificar y abrir un panorama a como es en la realidad un liderazgo más innovador, asertivo y eficiente, sin ignorar que un proceso de cambio en las prácticas de enseñanza son mucho más complejas de llevar a cabo, por lo que planteo algunas problemáticas que pueden envolver estos intentos o propósitos desde un punto de vista crítico.

La razón por la que me centro en la relación que promueven los maestros entre ellos y los estudiantes es porque desde esta interacción y proceso de socialización repercuten o promueven formas de convivencia entre pares, que pueden devenir en procesos dañinos de socialización, o en el otro polo, promover un lugar seguro y afectivo, una percepción de sí mismos y del mundo que favorezca el aprendizaje o internalización de los contenidos de música o de habilidades para la vida.

Ahora bien, desde el inicio de mi práctica como maestra quise actuar de manera profesional, sin embargo, di más peso a las técnicas pedagógicas, apegándome al enfoque constructivista, tratando de utilizar el conductismo lo menos posible para que los alumnos fueran más autónomos en su aprendizaje, con la intención de crear sus capacidades y percibirlos como seres completos y complejos.

Lamentablemente, tardé un poco en añadir suficiente importancia a mi liderazgo dentro del aula, y más tiempo en saber cómo hacerlo “bien”, comprendí su necesidad una sesión en la que muchos alumnos comenzaron a hacer una melodía con su mesa banco y palmas, los mire fijamente sin hablar, esto no tardo

en parar porque una de las alumnas adolescentes tenía mucha influencia y los detuvo (diario de campo, 21 de octubre de 2022).

Por lo anterior, creé una relación de confianza y aceptación entre los alumnos y yo, para tener un liderazgo más emocional, aunque en realidad llegó a ser más una influencia emocional, desde mi punto de vista, porque estaba carente de normas claras que funcionaran como un marco de referencia para regular la convivencia de los alumnos, aplicándolas de manera inconstante, por ende, su funcionalidad era diferente dependiendo de las características previas del grupo, consiguiendo una mayor participación y apertura emocional en grupos que actuaban con más asertividad o pasividad, pero ocasionando que el comportamiento y atención de los grupos fueran inestables y volubles.

Esta falta de liderazgo y un gran margen de libertad inadecuado para los alumnos repercutieron en su aprendizaje, causando cambios de actitud más lentos, a veces menor participación de alumnos con poco ánimo, dedicando más tiempo y creatividad para enfocar su atención y tranquilizar el clima, aunque si hubieron excepciones en las que la actividad tuvo muy poco alcance de sus objetivos o la detuve, esto llegó a suceder cuando eran grupos grandes con subgrupos que mostraban actitudes de desinterés e impulsivas. Según Monjas (2016):

No todos los problemas que alteran la convivencia se deben al mal comportamiento del alumnado; algunos se deben y son consecuencia de la falta de competencia del profesorado (...) para liderar al grupo (...así como el) perfil socioemocional del profesor: comunicación asertiva, expresión emocional, autoconcepto profesional, coherencia y consistencia en su conducta". (p. 25)

El ejemplo más crítico sobre lo anterior es cuando en un grupo de 35 alumnos aproximadamente, una compañera y yo en el papel de facilitadoras solo realizamos una actividad en el tiempo de dos o tres actividades, puesto que se crearon muchas distracciones en las que intervenimos de manera inadecuada: platicaban, muchos alumnos se enfocaron en dibujar (primera parte de la actividad que no tenía mucha importancia), en específico el subgrupo estudiado se distraía mucho con el celular

y creaba situaciones “conflictivas” o preguntas que solo nos alejaban del objetivo y tiempo disponible, ante ello monitoreábamos y tratábamos de redirigir su atención de manera separada (por áreas o subgrupos), pero no mantenían su nivel de trabajo o no seguían las sugerencias si estaban muy enfocados en el dibujo, anunciamos un tiempo de espera y, por única ocasión, mi compañera retiro los celulares al subgrupo al sentirse en una situación sin control (diario de campo, 17 de febrero de 2023).

Particularmente, de dicha ocasión rescato una de las razones para construir un liderazgo y normas justas en el día a día, ya que esto es necesario para evitar acciones que irrumpen con los derechos de los estudiantes, que nacen desde emociones como la irritación y frustración cuando frente a grupo se rompe nuestra ilusión de control, pues muchas veces acostumbramos “tener todo organizado y bajo control” en palabras de mi compañera (diario de campo, 17 de febrero de 2023).

En mi experiencia, no establecí normas y límites claros con regularidad porque desconocía “bajo qué parámetros” o con qué objetivo definirlos, aunque antes lo haya leído en el manual de Educaci (2009):

Educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia (... etc.), al tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc. (...) comenzando por nuestros comportamientos y actitudes como educadores. (p. 2)

Esto sucedió porque no es suficiente con leerlo, tuve que pasar por todo este proceso e investigación para comprender con qué finalidad, cuándo y cómo poner límites, solo al descubrir, paralelamente, mi propia normalización sobre la violencia, en resumen, porque para crear un espacio seguro se debe prevenir la violencia, pero mi conflicto era que desconocía, hasta cierto punto, que acciones tomar por agresión o violencia, teniendo preguntas como ¿De qué manera afronto esta situación tan cotidiana y “sutilmente” dañina?, ¿si ellos no lo toman como una agresión y es cultural una acción en el momento tendrá consecuencias positivas?, considerando que reprimir totalmente estas agresiones solo traería desconfianza,

frustraciones, no mejorarían su convivencia fuera del aula y no fomentaría aprendizajes.

Dentro de la teoría hay varias definiciones y diferenciaciones entre agresividad, violencia y maltrato (Ortega, et al., 2000), o entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas (Caballo, 2007, estas últimas ejemplificadas en la tabla 5), pero después del análisis que he hecho hasta ahora considero, como eje práctico e iluminador de mis acciones, que la violencia o agresión engloba todos aquellos comportamientos físicos, verbales o no verbales que puedan lastimar a alguien, presente desde que se desvalorice algo inherente a una persona, sea con intención de dañar o no.

Tabla 5. Conductas agresivas

Conductas agresivas directas	Conductas agresivas indirectas
Agresión verbal: ofensas, insultos, amenazas, humillaciones.	Agresión verbal indirecta: sarcasmo, comentarios rencorosos y murmuraciones maliciosas.
Agresión no verbal: gestos, miradas intensas o ataques físicos.	Conductas no verbales agresivas: gestos o actos físicos realizados sin que la persona vea.

Elaboración propia con datos de Caballo, 2007

Estos son comportamientos que no podemos dejar pasar desapercibidos como maestros (as), así sea un comentario o “su forma de convivir”, puesto que en un salón comparten experiencias más de una microcultura, más o menos atravesadas por la violencia, que pueden continuar replicándola fácilmente si no intervenimos, por ello, es importante apoyar a los alumnos a reconocer la agresión o violencia, manteniendo un clima de confianza. Resulta prioritario, aun cuando se disponga de poco tiempo, aplicar normas que no promuevan la tolerancia a la violencia, ya que esta puede agravarse si los alumnos perciben que el

comportamiento se ignora por las figuras de autoridad, como menciona Ortega (et al., 2000).

Por lo tanto, considero que descubrir nuestras propias violencias sirve para darle la importancia debida a dichos fenómenos, así como aprender a identificar cuándo y cómo intervenir en los conflictos interpersonales y en las prácticas de convivencia dañinas que percibimos, desde esta perspectiva, el objetivo de las normas es regular la convivencia, con la finalidad de motivar y promover relaciones más saludables, la defensa de los derechos de los estudiantes (a ser respetados, a sentirse seguros y no ser agredidos), y simultáneamente, evitar, interrumpir, cuestionar y frenar aquellas acciones que puedan lastimar a los demás, violentar sus derechos o dañar su autoestima, sean realizadas de manera consciente o inconsciente, sean socialmente aprobadas o no.

Ahora que he relatado mi experiencia, abordaré un ejemplo de un estilo de educación tradicional, que identifiqué en algunos maestros de MUVI, también en algunas situaciones de vivencias familiares que nos compartieron los estudiantes, aunque los datos de tal contexto son pocos, por lo tanto, me enfocaré en el contexto observado, su análisis es importante para continuar argumentando y justificando la necesidad de fomentar nuevas formas de enseñanza y relaciones entre alumnos y maestros.

Estas experiencias nos fueron expresadas por Lalo, ya que en la última semana había sentido emociones de ira, de decepción, tristeza y abandono por varios eventos: ante una situación de burlas en la escuela término peleando con un compañero, la relación con su hermano era competitiva aunque ahora ya se llevaban mejor que antes, había faltado mucho a MUVI con el permiso de una colaboradora, ya que tenía mucha tarea, pero, según relató, no se sintió apoyado porque después un maestro le excluyó de la clase junto a otro compañero varias veces y recibió regaños, donde no se le dio oportunidad de ser escuchado:

Lo que me molesta es que (el maestro) me reclame enfrente de todos, como el otro día que me pregunto - ¿y tú carpeta (de partituras)? -, yo apenas le iba a decir la situación de que me la habían robado y no la había podido

recuperar y dijo -no, contigo no se puede, mejor tú ya no vas a tocar-.  
(Registro anecdótico, 08 de mayo de 2023)

Considero que la falta de escucha al estudiante ocasionó un desconocimiento de posibles situaciones y condiciones de los estudiantes, dificultando una adaptación más tranquila y una autorregulación emocional adecuada al sentirse humillado o agraviado por un uso perjudicial de las palabras, rompiendo un posible puente hacia la empatía entre maestro y alumno, aunque la razón por la que el maestro actuó así, según la retroalimentación de una facilitadora fue la siguiente:

La última vez que platicué con el maestro fue de ti (...) él tiene mucha ilusión contigo porque vienes de una familia de músicos, que tienen un gusto por ello, porque hay familias que les desagrada que sus hijos estén aquí, por eso él tiene expectativas muy altas sobre ti (...) yo llevo años aquí y he visto que trata a todos sus alumnos feo, pero feo, no solo es contigo (... lo que sucede) es que a veces colocamos problemas que no nos pertenecen sobre los demás (Registro anecdótico, 08 de mayo de 2023)

En esta observación aprecié la percepción del alumno hacia el maestro como una figura intolerante, que lo rechazaba fuertemente, mientras que el actuar del maestro surge de la frustración al no obtener los resultados deseados en su enseñanza, sin embargo, genera una disciplina incoherente o autoritaria que “contribuye a crear confusión entre lo que está bien y lo que está mal (...siendo) un factor determinante para que aparezca la violencia” (Ortega, et al., 2000, p. 50), y sumado al peso de lo sucedido en el contexto escolar, familiar y de MUVI en un mismo lapso temporal se causaron daños en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumno.

Lo anterior, nos lleva al reconocimiento de la convivencia escolar como “una tarea de (...) la comunidad escolar: alumnado, profesorado, otros profesionales y familias (... por lo cual) la tendencia actual en este tema se orienta hacia enfoques globales de prevención e intervención” (Monjas, 2016, p. 23) dirigido a todos, pero sobre todo al profesorado, que pueden vivir u ocasionar problemáticas como “la desmotivación del profesorado, falta de respeto, trato inadecuado o abusivo al alumnado, maltrato infantil institucional, ineficacia docente y /o falta de liderazgo,

estrés y malestar docente; burnout” (Monjas, 2016, p. 27) afectando en la convivencia del aula.

Desde mi punto de vista, un programa con tal enfoque es adecuado para MUVI, ya que brinda un contexto propicio para que los maestros implementen nuevos estilos de convivencia y enseñanza, considero adecuado centrar la mirada en dicho sector, debido a que desde esta posición se tiene la posibilidad (y responsabilidad) de regular las normas y prácticas aceptadas dentro de los grupos escolares, ofreciendo una relación y espacio seguro para su desarrollo socioemocional y cognitivo.

En MUVI ya se han realizado talleres para maestros (as), madres y padres de familia, sin embargo, durante el tiempo de observaciones no se realizaron (al final estaba por iniciar uno dirigido al segundo grupo), por ende, para llevarlos a cabo con mayor frecuencia sería útil conocer la razón (s) de esto, ya que podrían afectar aspectos como la falta de personal para distribuir este trabajo o proyecto, la organización de tiempos y recursos, y el interés e importancia que se le da, sin embargo, profundizar al respecto no es parte de los objetivos de este trabajo académico.

Resulta fundamental que los maestros aprendamos en la práctica a gestionar y liderar a los grupos escolares, sin humillar o faltar el respeto a los alumnos, tratándolos con decencia, afectividad y asertividad, sin incentivar a una competitividad que dañe los vínculos entre los alumnos, si se desea que los niños y adolescentes desarrollen una convivencia sin violencia y realmente aprehendan los conocimientos prácticos de habilidades para la vida, realizar esto es sumamente complejo porque maestros y estudiantes “están acostumbrados a un modelo autoritario e intentamos pasar a otro de mayor autonomía pero vamos poco a poco” (diario de campo, 22 de mayo de 2023) en palabras de A. Oviedo. La principal problemática es que:

Los procesos formales de la socialización secundaria (...) no pueden construir la realidad ex nihilo. Esto presenta un problema porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos

contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas”. (Berger y Luckmann, 1986, p. 177)

De igual manera, la autora Ortega (et al., 2000) describe que:

El tránsito de una disciplina autoritaria a un estilo democrático y participativo pueden crear conflictos puntuales (... por) la aparente falta de modelo, pero, al final del proceso, si se ha sido consistente, lo normal es que aparezca un nuevo modelo de convivencia que excluya la violencia y el abuso. (p. 50)

Considero que este proceso supone desaprender y reaprender muchos significados y conocimientos culturales, que nos son propios y que rodean las interacciones en el aula, por ejemplo, la obediencia, el control, desconocer cómo cambiar los límites de niños a adolescentes, etc., empero, un significado que considero central para que los maestros reconsideren su función frente a grupo es justamente el rol que se les ha dado y se les sigue dando a este sector:

Los maestros no tienen por qué construir otros significantes en ningún sentido de la palabra (... ya que) los roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan (... por ende) el sentido subjetivo de que estas internalizaciones tienen realidad, es más fugaz. (Berger y Luckmann, 1986, p. 179)

Dicha mirada del maestro también construye el significado o tipificación de ser un “alumno”, promoviendo un tipo de relación distante y una percepción sobre el otro sujeto que definirá el trato y empatía que damos a los alumnos, causando que el estudiantado considere los aprendizajes solamente como parte de un rol, que no conlleve su práctica más allá del salón de clases.

Por lo anterior, tiene que haber una afectividad “cuando se busca transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo” (Berger y Luckmann, 1986, p. 178), requerimos crear emociones y una carga afectiva para aumentar la motivación del

grupo en las clases de habilidades para la vida para internalizar nuevas percepciones y en la educación musical, ya que “involucra típicamente una identificación mucho más elevada con el maestro y una inmersión mucho mayor en la realidad musical” (Berger y Luckmann, 1986, p. 182).

Una experiencia que nos puede ayudar a vislumbrar cómo se puede ver la teoría hasta ahora expresada en la práctica y es muy representativa de varios aspectos mencionados la rescato de la enseñanza de un colaborador de MUVI, quien fue por única ocasión, pero de donde todos podemos aprender mucho, pues, en tal sesión logró establecer un liderazgo adecuado para gestionar a todos los niños (as) y adolescentes presentes ese día (120 alumnos aproximadamente), mostrándose seguro de sí mismo, utilizando con un tono de voz adecuado y técnicas para mantener la atención, motivación e incluir a todos los estudiantes.

Desde mi perspectiva, el primer momento clave, fue durante el segundo juego, ya que lo utilizó para iniciar un ritual con el fin de obtener su atención el resto del día y consolidar aún más su liderazgo: primero aventando una pelota, y después, apuntando con el dedo a un estudiante, exclamaba ¿me das la palabra?, a lo que ellos respondían –te doy la palabra- de manera energética e imitando su movimiento (diario de campo, 20 de enero de 2023).

Esto lo utilizó en dos ocasiones cuando los alumnos se mostraron apáticos o creaban distracciones: a uno de ellos “le pidió la palabra” mientras le miraba con mucha atención, seguridad y expectante a lo que haría, el alumno se tardó un poco en hacerlo y siguió a la actividad inmediatamente; hizo lo mismo con otro alumno, pero continuo hablando y bromeando, entonces el colaborador le dio un rol sobresaliente en la actividad, al inicio participo indeciso y por obligación, pero pronto tuvo una mejor actitud divirtiéndose en la dinámica (diario de campo, 20 de enero de 2023).

También incluyó el uso de la música para promover el trabajo en equipo, la coordinación y dar una carga afectiva a los aprendizajes, tocando un ukulele, cantando, pidiendo a un alumno que tocara una melodía, preguntando sobre sus momentos felices en MUVI, entre otras cosas, ocasionando mayor interés y

motivación de los niños y adolescentes, además, considero que al mostrar cualidades y gustos compartidos por maestro y alumnos se puede crear un sentimiento de simpatía, aceptación y/o admiración.

Por ejemplo, en una de las actividades el colaborador tocaba y cantaba una canción, cuando él decía bang bang, los estudiantes decían tarap tarap, cada vez se añadían más palabras o reglas a la actividad (como decir palabras opuestas, o asociar piano con zapato), después, los estudiantes comenzaron a pasar enfrente, el maestro cantaba una parte y ellos decían varias palabras que los demás debían de contestar (diario de campo, 20 de enero de 2023)

Esta actividad, así como algunas otras pueden parecer sencillas, sin un propósito, pero en ellas se generó un ambiente muy armonioso, cálido y divertido, se crearon momentos que nos llevan a crear y sentirnos dentro de una comunidad, no se abordaron conceptos, sino que se vivieron experiencias y formas de relacionarse en donde los contenidos que enseñamos día a día cobran sentido y realidad para los alumnos, promoviendo su motivación por la música, hablar en público, hacer acuerdos y cuidando sus relaciones. Según Berger y Luckmann (1986) esto se puede lograr cuando:

(Se imparten contenidos) haciéndolos vividos (o sea, haciendo que resulten tan llenos de vida como el mundo hogareño del niño), relevantes (o sea, vinculándolos con las estructuras de relevancia ya presentes en el mundo hogareño) e interesantes (o sea, induciendo a la atención del niño a separarse de sus objetos naturales para fijarse en estos más artificiales). (p. 181)

Considero que para promover el aprendizaje y práctica de habilidades sociales dentro de la convivencia cotidiana es necesario que se excluyan practicas violentas de manera progresiva, “poco a poco”, en todas las interacciones (maestros-alumnos, entre pares, entre maestros, incluso llegando a madres y padres de familia), mientras que de forma paralela, es vital que todos reconozcamos nuestra propia normalización de la violencia, su origen social/personal y cuáles son sus consecuencias, con la finalidad de dotar de realidad lo que se pretende enseñar,

fortaleciendo un sentido de comunidad, motivándoles a confrontar previas y nuevas internalizaciones, a formar parte de relaciones asertivas, respetuosas y democráticas.

## Capítulo 4. Conclusiones

Definitivamente, percibí este caso como un proceso en construcción a largo plazo, es decir, ni sus habilidades ni su convivencia es estática, a pesar de los intentos del grupo por permanecer en una relación inamovible, pues, su misma dinámica es cambiante, aún más si tomamos en cuenta la repercusión de sus experiencias en espacios de interacción cara a cara, como la familia, o en este estudio, un espacio de educación formal y guiada.

Estudiar al grupo de manera contextualizada me permitió ver la problemática de manera más compleja, y no tratar el desarrollo de habilidades sociales como únicamente dependiente del individuo o enseñanza áulica, la práctica de tales habilidades en relación con sus procesos de socialización, como lo es la conformidad y obediencia, y simultáneamente, experimentando un proceso de innovación propuesto por MUVI, me abre un amplio panorama en el cual coexisten fuerzas, prácticas, normas y creencias que mueven el cambio lentamente, ya que comúnmente se contraponen, incluso desde el estilo de enseñanza y liderazgo de las figuras de autoridad, puesto que muchas veces no reconocemos en nuestras acciones o las de los alumnos prácticas que incitan a la violencia, que es el primer paso para actuar desde un enfoque de prevención.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje conocí las habilidades sociales que el grupo domina con mayor facilidad, al igual que las habilidades para la vida que poseen en distinta medida, las primeras, en que mejor se desenvuelven son hablar en público, utilizar un tono y volumen de voz adecuado, al mismo tiempo que muestran confianza, considero que la educación musical contribuyó a tal desarrollo, al igual que aporta a su motivación intrínseca, también promovida por la consideración de sus gustos en las clases de habilidades para la vida y por convivir entre ellos, siendo un elemento muy beneficioso para su aprendizaje.

Durante el periodo de observación mostraron cambios favorables en sus relaciones intergrupales, aprendieron a aceptarse mutuamente e interactuar con nuevas personas gracias al compartir continuamente espacios de convivencia

regulados y a la formación de diferentes grupos escolares, por otra parte, hubo momentos en los que mostraron mayor confianza e iniciativa dentro del grupo y momentos que podrían indicar una mejora en el manejo de emociones propias y de los demás, aunque es necesario llegar a observarlo de manera habitual para hacer dicha afirmación.

El grupo estudiado posee mucha motivación por adaptarse e influir sobre los demás, por lo tanto, tienen un gran potencial para desarrollar habilidades de liderazgo, sin embargo, algunas características claves de su microcultura y aprendizajes sociales previos configurados en el grupo ocasionan que se inclinen hacia un liderazgo autoritario, replicando roles de líder-seguidor, siendo eficaces al realizar trabajos en equipo, pero ello crea una participación que no promueve el desarrollo de todos, un menor uso de la comunicación, sin replicas, y sobre todo, su convivencia no incentiva la práctica de habilidades sociales y asertividad.

Considero que crecer dentro de una cultura general que promueve las relaciones asimétricas y verticales en la familia y educación, vivir procesos de normalización de la violencia, siendo esta estructural, sumado a un proceso de conformidad identificado en el grupo, los ha llevado a una microcultura en la que su objetivo es mantener su permanencia, aumentando su miedo al rechazo, por lo que se apegan a las normas ya establecidas, impregnadas de un uso inadecuado de la agresividad.

Esto causa que eviten ser diferentes para no ser ridiculizados, incluso, recibir castigos sociales, por ende, se necesita trabajar más en la aceptación y respeto por la diversidad, además de promover un mejor manejo de la influencia o presión social, ya que la desvalorización hacia ciertas formas de ser o hacer y las expectativas del grupo afectan su autoestima dependiendo de si las llega a cumplir o no.

En este caso se comprueba que “la falta de control sobre las emociones y la impulsividad son detonantes para el desarrollo de la agresividad” (Mendoza y Maldonado, 2017, p. 117), dicha carencia dificulta entrar en un estado de ánimo

adecuado para resolver conflictos entre pares, así como crear menos momentos de empatía, apoyo emocional y de escucha activa en una conversación, por ende, la intervención de los maestros (as) en tales situaciones es fundamental, de manera propicia, en este contexto hay un gran interés en el bienestar psicosocial de los alumnos.

Por otro lado, muchas sesiones no tuvieron la repercusión deseada en este grupo, puesto que en cierto grado desconocía la importancia de mi rol para regular su convivencia, careciendo de un liderazgo asertivo, normas y límites claros que sean aplicados con regularidad, causando que el interés y actitudes del grupo sean más volátiles, siendo una barrera para crear un espacio seguro y promover su participación.

De igual manera, los estilos de enseñanza autoritarios limitan la vivencia de espacios seguros por parte de los estudiantes, ya que se manifiesta un abuso de poder, afectando su estado de ánimo y su autoestima, incentivando nuevamente modelos de organización y convivencia desde conductas agresivas o pasivas, por lo cual son necesarios los talleres para maestros (as), padres y madres de familia que abordan estos temas en MUVI, siendo este otro posible tema de investigación, así como estudios con una perspectiva de género o desde un método de intervención para futuras investigaciones.

Ahora bien, respondiendo a las necesidades del grupo, rescato y resumo soluciones que considero clave para mejorar la enseñanza de habilidades para la vida:

- Las normas y límites se deben definir con el objetivo de promover un espacio seguro y de respeto para todos los alumnos, sin discriminación o violencias, por lo que su aplicación debe ser siempre, no aleatoriamente, con la finalidad de crear una perspectiva clara de lo que es permitido, y lo que no lo es, funcionando como una guía para la convivencia y un liderazgo más democrático.

- Practicar de manera habitual como aplicar “técnicas de autoevaluación que sirvan para controlar las emociones y la capacidad de reacción” (Alba, et al., 2014, p. 44).
- Promover su participación activa desde la expresión y escucha de sus experiencias.
- Promover un trabajo en equipo más colaborativo por medio de actividades que marquen un ritmo lento; promoviendo un aprendizaje vicario y por modelamiento de las facilitadoras, esto es involucrarse más en cómo se desenvuelve una actividad; y por medio de la producción de obras (Bruner, 1997).
- Continuar con la construcción de un sistema de significados que formen parte de su cultura colectiva, para aumentar el sentido de comunidad y de inclusión.

Tales sugerencias también mejorarían la convivencia del grupo, empero, para repercutir de manera más profunda necesitamos que el grupo desee y tenga motivación por modificar poco a poco las creencias y ejes que mantienen su tipo de relación, y por lo tanto, sus prácticas, hábitos y rutinas, creando una mayor aceptación por la diversidad, que es inherente al grupo, y un mejor equilibrio entre lo que quiere el grupo y la autonomía del sujeto, fundamental para que ellos transiten de una convivencia agresiva a una más colaborativa, donde practiquen y fortalezcan sus habilidades.

Desde mi punto de vista, una alternativa para promover este cambio desde las figuras de autoridad es iniciar por comprender que nuestra historia y la de otros está impregnada por desigualdades y prejuicios, conocer cómo nos daña y cómo lo perpetuamos, con la finalidad de motivarnos a cuestionar y mejorar nuestras prácticas, brindando las herramientas o el apoyo colaborativo para lograrlo.

Finalmente, remarco que si bien este documento no pretendía transformar las prácticas sino analizarlas, a partir de mi propia experiencia como practicante en esta institución me permitió seguir la propuesta de MUVI para contribuir en la

transformación de las prácticas sociales de MUVI, en algunos de los resultados encontrados, sí hubo cambios favorables en el grupo, pero no hay que olvidar que los contextos siguen inmersos en la socialización que impone una perspectiva del mundo jerárquico, autoritario y adultocentrista que divide o separa a las personas, siendo una tarea compleja que se debe trabajar en colaboración, en la cual tenemos la responsabilidad de vivir procesos de cambio, de aprendizajes graduales y continuos si existe un compromiso social a favor de la educación de los aprendices.

## Referencias

- Ahumada, A. M. y Orozco, C. P. (2019). Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar. [tesis de maestría]. Universidad de la Costa. Barranquilla. Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5144/Entrenamiento%20de%20habilidades%20sociales%20una%20estrategia%20de%20intervenci%C3%B3n%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Almaraz, D., Coeto, G. y Camacho, E. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. En *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. Recuperado el día 16 de Octubre de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239012>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Aucasi, G. M., (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa de Santillana, 2020. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22),83-91. Recuperado el día 2 de Octubre de 2023 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570969250006>
- Benavides, M. E. y Frausto, M. (2022). Programa de Educación Musical y Habilidades Sociales. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 6(2),53-62. Recuperado el día 11 de Octubre de 2023 de [https://www.researchgate.net/publication/366704484\\_Programa\\_de\\_Educacion\\_Musical\\_y\\_Habilidades\\_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/366704484_Programa_de_Educacion_Musical_y_Habilidades_Sociales)

- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bonvillani, A. (1999). Importancia del proceso de socialización en psicología social: antecedentes, supuestos y categorías centrales. En Correa, A (Coords.). *Notas para una psicología social... como crítica en la vida cotidiana* [pp. 105-110]. Córdoba: Brujas. En <https://books.google.com.mx/books?id=WNfL-tLoA9oC&pg=PA105&dq=socializacion+psicologia+social&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiMtl-49n7AhWgm2oFHZP5DBcQ6AF6BAgCEAI#v=onepage&q=socializacion%20psicologia%20social&f=false>
- Bruner, J. (1997). Cultura, mente y educación. En J. Bruner, *La educación puerta de la cultura* (págs. 19-62). Madrid: Visor.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Población. (2020). Índice De Marginación Por Entidad Federativa Y Municipio 2020. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Corrales, A., Quijano, N. K., y Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. En *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. Recuperado el día 2 de Octubre de 2023 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>
- Cruz, P. (2017). Dramatización y habilidades sociales en educación primaria. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad. En *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42),136-158. Recuperado el día 24 de Octubre de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=523556207009>

- Davalos, D. (2023). Las habilidades sociales y convivencia escolar de los niños de una institución educativa del nivel inicial, Villa Salvador-2022. [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo. Lima. Perú. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/116517/Davalos\\_HD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/116517/Davalos_HD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Diario de campo. (26 de agosto de 2022 a 26 de mayo de 2023). San Luis Potosí, SLP.
- Educación y Ciudadanía A. C. [Educiac]. (2009). Educación para la paz, la metodología del juego. México: Educiac.
- Entrevista con la facilitadora comunitaria y maestra A. Oviedo, 03 de marzo de 2023, Pozos, San Luis Potosí, SLP.
- Entrevista con la facilitadora comunitaria y maestra Lulú, 09 de octubre de 2023, San Luis Potosí, SLP.
- Esteves, R. A., Paredes, R. P., Calcina, C. R. y Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. En *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. Recuperado el día 08 de noviembre de 2023 de <https://www.redalyc.org/journal/4498/449870437002/>
- Fundación Música Para la Vida. (s. f.). Fundación Música Para la Vida A. C. Recuperado de <https://www.musicaparalavida.org/>
- Gallegos, R. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: Transformando las escuelas en comunidades que aprenden*. México: Fundación Ramón Gallegos.
- García, A. y Méndez, C. (2016). El entrenamiento de habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. En *Revista de Estudios y Experiencias de Educación*, 16 (30), Recuperado el día 12 de septiembre de 2022 de <https://www.redalyc.org/journal/2431/243150283009/>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Javier Vergara Editor.

- González, J. (2020). *Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provencción”*. [tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO. Bogotá. Colombia. Recuperado de [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14280/2/TM.ED\\_Gonz%C3%A1lezS%C3%A1nchezJuanFelipe\\_2020.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14280/2/TM.ED_Gonz%C3%A1lezS%C3%A1nchezJuanFelipe_2020.pdf)
- Guzmán, A. (2022). *Influencia de la música coral en las habilidades lingüísticas y sociales de jóvenes pertenecientes a un programa comunitario*. [tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí. México.
- Ibarra, M. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango*. [tesis de Maestría]. Universidad Juárez del Estado de Durango. Victoria de Durango. México. Recuperado de <http://repositorio.ujed.mx/jspui/bitstream/123456789/66/1/Tesis%20Las%20habilidades%20sociales%20desde%20la%20tipolog%C3%ADa%20de%20goldstein%20un%20an%C3%A1lisis%20psicosocial%20en%20ni%C3%B1os%20de%206%20a%208%20a%C3%B1os.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción Sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2021/doc/envipe2021\\_slp.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2021/doc/envipe2021_slp.pdf)
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martín, S. y Nava, A. (Coords.). (2007). *Programa educativo de habilidades para la vida. Ocúpate. Guía del educador o educadora*. México: Impretlax.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. En *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de*

*Prospectiva*, 24(2), 109-116. Recuperado el día 16 de Octubre de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10450491003>

Monjas, M. I. (2016) *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Música para la Vida A.C. (2023). Fotos [Página de Facebook]. Recuperado el día de 29 de septiembre de 2023, de <https://www.facebook.com/musicaparalavidaac/photos>

Novoa, K. K. y Romero, W. J. (2020). Fortalecimiento de la Autoestima y las Habilidades Sociales de Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa San José Para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar. [tesis de maestría]. Universidad Cooperativa de Colombia. San Marcos. Colombia. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2dd5e719-63c7-4b41-a1ed-13263ec8c689/content>

Oros, L. y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. En *Interdisciplinaria*, 32(1),109-125. Recuperado el día 16 de Octubre de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18041090006>

Ortega, R. (Coords.). (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Oyola, B. (2015). El sociodrama en el desarrollo de habilidades sociales de niños del segundo grado de primaria. En *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*. 4(2), 54-61. Recuperado el día 19 de Octubre de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751974007>

Ramírez, S. (2003). El enfoque sociológico. En J. L. Álvaro. *Fundamentos sociales del comportamiento humano* (pp. 148-170). Barcelona, España: UOC.

Recinos, C. (2016). *El programa music time y el desarrollo de habilidades en un grupo de niños de 7 a 6 años, en una institución educativa privada de la ciudad de Guatemala*. [tesis de licenciatura]. Universidad Rafael Landívar. Ciudad de Guatemala.

Guatemala.

Recuperado

de

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Recinos-Claudia.pdf>

Registro anecdótico sobre las experiencias de un alumno, 08 de mayo de 2023, Pozos, San Luis Potosí, SLP.

Rodríguez, A., Sánchez, E., Zarco, V., & Martín, M. A. (2004). El grupo como unidad de análisis. En *Psicología de las organizaciones* (pp. 167-193). Barcelona: UOC.

Romero, S. y Silva, G. (Coords). (2015). *Evaluación del impacto MUVI: resultados cuantitativos*. [pp. 16-22]. SLP: UASLP.

Sabariego, M. y Bisquerra, A. (2012). El proceso de investigación (parte 1). En Bisquerra A. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: Ed. Muralla.

Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sierra, J. (2018). *El aprendizaje musical y las habilidades sociales en los estudiantes del 1.º grado de secundaria de la institución educativa PNP "Precursores de la independencia nacional" Los Olivos, 2018*. [tesis de maestría]. Universidad César Vallejo. Lima. Perú. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21329/Sierra\\_VJC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21329/Sierra_VJC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Torres, J. y Piscoya, C. (2014). Inteligencia emocional y desarrollo de las primeras habilidades sociales en sexto grado. En *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 3(2),. Recuperado el día 16 de octubre de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751976004>