

Efecto de la resolución de conflictos sobre las interacciones sociales en un grupo de niños y niñas de la Institución Educativa las Américas de la ciudad de Bucaramanga.

Dayana Carolina León Ortiz

Jesús David Peña Hernández

Universidad Autónoma De Bucaramanga

Facultad de Ciencias de la Salud.

Programa De Psicología

Floridablanca, Santander

2018

Efecto de la resolución de conflictos sobre las interacciones sociales en un grupo de niños y niñas de la Institución Educativa las Américas de la ciudad de Bucaramanga.

Dayana Carolina León Ortiz

Jesús David Peña Hernández

Proyecto de grado para optar al título de:
Psicólogo

Director

PhD Juan Carlos Riveros Rodríguez

Docente Universidad Autónoma de Bucaramanga

Universidad Autónoma De Bucaramanga

Facultad de Ciencias de la Salud

Programa De Psicología

Floridablanca, Santander

2018

Agradecimientos.

Al profesor Juan Carlos Riveros por guiarnos en este proceso, no pudimos tener un mejor asesor de tesis. Gracias Infinitas.

A los docentes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, especialmente a la profesora Doris Amparo Barreto Osma por apoyarme en mi proceso como profesional.

A mis compañeros de la UNAB por ayudarme a ser mejor profesional y ser humano, especialmente a mi compañero de tesis Jesús Peña, gracias por impulsarme a continuar con la tesis en mis momentos de displicencia.

Dayana León Ortiz

Agradecimientos

Al profesor Juan Carlos Riveros por su guía y acompañamiento en este proceso de investigación y aprendizaje. Gracias.

A la Psico-orientadora de la Institución Educativa las Américas Lucy Agredo por su voto de confianza y colaboración necesaria para cumplir con este proyecto.

A los padres de familia y sus hijos quienes con su participación permitieron a este estudio dar uno de los pasos más complicados de su desarrollo.

A mi compañera Dayana León, pues su entusiasmo y carácter nos permitieron desarrollar un excelente trabajo en equipo.

Jesús David Peña

Dedicatoria

A un ser supremo.

A pesar de tener diferentes nombres y lo han dividido en diferentes religiones, para mí es un amigo incondicional que me da un problema pero me sitúa la solución al lado.

A mis padres.

Porque fueron muy pacientes en este proceso, sin ustedes el logro de esta meta hubiese sido más difícil.

A Martha Liliana Niño.

Que con su perpetúa amistad créeme en mí más de lo que yo lo hago.

Dayana León Ortiz & Jesús David Peña.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	10
Justificación y Planteamiento del problema.....	11
Pregunta problema.....	13
Hipótesis.....	13
Objetivo	
General.....	14
Específicos.....	14
Antecedentes de la investigación.....	15
Marco teórico.....	18
Método.....	27
Tipo de investigación.....	27
Participantes.....	28
Instrumento.....	28
Entorno.....	29
Procedimiento.....	29
Resultados.....	32
Discusión.....	37
Conclusiones.....	44
Referencias.....	47
Anexos.....	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Frecuencia de interacciones sociales entre grupos de amigos y grupos de conocidos.....	32
Figura 2. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A1) y grupo de conocidos (B1).....	33
Figura 3. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A2) y grupo de conocidos (B2).....	34
Figura 4. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A1) y niño observador.....	34
Figura 5. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A2) y niño observador.....	35
Figura 6. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de conocidos (B1) y niño observador.....	36
Figura 7. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de conocidos (B2) y niño observador.....	37

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Etograma de interacciones sociales y conductas observadas	30
---	----

RESUMEN

El ambiente educativo es un espacio de desarrollo académico donde los estudiantes tienen la capacidad de interactuar diariamente con otros, formando así relaciones sociales. En este entorno se pueden presentar situaciones conflictivas que pueden afectar de forma positiva o negativa las relaciones del estudiante dependiendo de la estrategia utilizada para solucionarlas. Este estudio busca determinar como el tipo de relación social (amigos o conocidos) y las estrategias de solución de conflicto (negociación o coerción) influyen en futuras interacciones sociales en niños. Se llevó a cabo una investigación cuantitativa - descriptiva desarrollada con la participación de 12 niños de 4-6 años de edad, pertenecientes a un estado socio-económico bajo-medio. Los resultados permiten corroborar que los niños cuya relación social es amistosa presentan estrategias de solución de conflictos por negociación, que se evidencian en una mayor frecuencia de interacciones sociales afiliativas, aun cuando también en un número elevado de interacciones agonísticas. No obstante, nuestros resultados también pueden ser consecuencia de diferencias en las definiciones de lo que se consideró afiliativo o agonista. Se sugiere la realización de nuevos estudios con esta misma población y que incluyan observación en escenarios naturales.

INTRODUCCIÓN

En los colegios de educación básica y media en Colombia son cada vez más frecuentes las situaciones de conflicto escolar, incluyendo acciones violentas que llegan a ser cada vez más prominentes (Chaux, 2012). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la violencia es entendida como “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002, p. 3).

El conflicto escolar puede verse como situaciones en las que se generan diferencias entre personas y grupos parecidos entre ellos (Puig, 2010), lo cual en algunas ocasiones puede conducir a una situación de acoso a nivel físico y psicológico de un niño hacia otro (Olweus, 1998). Ahora bien, Forero (2011) afirma que el conflicto escolar no solamente se refleja en la interacción entre pares, sino que muchas veces la generación del conflicto se da por una lucha del poder entre maestro-alumno ya que esta situación, según afirma Stenhouse (citado en Forero, 2011) puede conducir al uso de métodos coercitivos que impiden la opinión del alumno, anulando de esta manera la opinión del estudiantado.

Con respecto a lo definido anteriormente, múltiples estudios han revelado la magnitud del conflicto escolar tomando como referencia distintos países latinoamericanos (Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2009; Romera, Del Rey y Ortega, 2011; Cepeda, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña, 2008). En Perú se realizó un estudio con una muestra de 736 alumnos de escuelas privadas a quienes se les aplicó un cuestionario previamente validado. El 47.4% de los alumnos que participaron manifestaron haber sufrido violencia escolar (Amemiya, Oliveros, y Barrientos, 2009). En un estudio en Nicaragua se han reportado niveles de agresión escolar relativamente altos con un 51.7% de violencia verbal y 31.2% de violencia física (Romera, Del Rey y Ortega, 2011).

En un contexto nacional, un estudio que se realizó en Ciudad Bolívar (Bogotá) con una muestra de 3.226 alumnos mostró que al igual que en Nicaragua y Perú un porcentaje significativo de los estudiantes (21.8%) manifiesta haber sido víctima de acoso escolar (Cepeda, Pacheco-Durán, García-Barco, y Piraquive-Peña, 2008). Estas investigaciones revelan que el conflicto escolar, el cual se puede manifestar a través del acoso, violencia, desacuerdos, se encuentra presente en instituciones educativas tanto públicas como privadas, pudiendo afectar tanto la integridad física como psicológica de los estudiantes que están involucrados en esta problemática.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los ambientes educativos permiten al estudiante interactuar frecuentemente con otros, compartiendo espacios, gustos, opiniones. Sin embargo, algunas de estas interacciones pueden conducir a situaciones problemáticas como el hostigamiento, acoso, agresión (física y verbal) entre otras que afectan la integridad física, mental y emocional de los mismos. La presente investigación se enfocará en estudiar dos interrogantes, por un lado busca descubrir si la manera como se resuelve el conflicto entre dos estudiantes está relacionado con el tipo de relación social que tienen (amigos o conocidos) y por otra parte, busca indagar si la forma como se maneja el conflicto afecta el patrón de futuras interacciones entre estudiantes dentro de la institución académica.

Varias investigaciones a nivel nacional señalan que el conflicto y la violencia escolar ocurre con frecuencia y puede tener tanto implicaciones a nivel del desarrollo psicológico y emocional del niño, como a nivel académico (Cepeda, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña, 2008; Uribe, Orcasita y Gómez, 2012; Bottello, 2016). Un estudio realizado en el departamento de Santander encontró que el 30,5% de los estudiantes admitió que ha agredido a alguno de sus compañeros, ya sea ridiculizándolo, golpeándolo, amenazándolo o excluyendo, siendo la

ridiculización la más común con un 44,5%; seguido por las burlas 24,1%; insultos con un 17,1% y empujones con un 11,2%; exponiendo que al menos una vez por semana (45,6%) se presenta una agresión (Uribe, Orcasita y Gómez, 2012). De igual manera, en el mismo estudio se encontró que el 32,7% de los estudiantes alguna vez ha sido víctima de cualquier tipo de las agresiones mencionadas anteriormente por parte de otro compañero de clase.

Asimismo, en otro estudio realizado en Colombia (Bottello, 2016) se encontró que el conflicto escolar afecta al 66% de los estudiantes de cuarto grado, principalmente a los estudiantes varones ubicados en colegios urbanos con niveles socioeconómicos bajos. También se encontró que esta problemática tiene un impacto directo en el desempeño lector en los estudiantes, ya que los estudiantes víctimas de agresiones verbales o físicas de manera reiterada tienen un puntaje 3,7% menor que sus pares no víctimas.

De igual manera, en un estudio realizado en Bogotá (Cepeda, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña, 2008), se encontró que el 11.5% de los estudiantes con frecuencia sienten que sus compañeros realizan bromas pesadas respecto a su aspecto físico, el 26.1% se ha sentido humillado y despreciado en público y un 17.8% manifiesta sentirse intimidados por otros niños.

A partir de lo anterior, se observa cómo las interacciones entre escolares con frecuencia conducen a situaciones de conflicto que si no se manejan adecuadamente pueden derivar en agresión física y psicológica por parte de los implicados, como se pudo observar en las investigaciones anteriores. Asimismo, se ha encontrado que las conductas de agresión y violencia alteran el ambiente escolar repercutiendo negativamente en el aprendizaje, de allí a que se considere que la no violencia es un factor necesario para favorecer el rendimiento en los estudiantes (Cid, Diaz, Perez, Torruela y Valderrama, 2008).

En síntesis, hay evidencia de los efectos negativos del conflicto y la violencia en contextos escolares, por lo cual se hace necesario indagar sobre algunos de los factores que afectan esta problemática. De esta forma buscamos obtener información sobre los factores sociales que afectan la estrategia que los escolares emplean para resolver un conflicto y si la estrategia empleada afecta el patrón de futuras interacciones y en consecuencia, el establecimiento y desarrollo de nuevas relaciones sociales.

Pregunta problema

¿Cómo el tipo de relación social existente entre dos niños afecta la resolución de conflicto y cómo la estrategia empleada para la resolución de conflicto afecta el patrón de futuras interacciones sociales?

HIPÓTESIS

1. Los amigos cercanos en el aula resolverán más frecuentemente sus conflictos por medio de la negociación que los compañeros lejanos (conocidos).
2. Los compañeros lejanos (conocidos) resolverán los conflictos por medio de la coerción y el distanciamiento más frecuentemente que aquellos que son amigos.
3. Los estudiantes que resuelven los conflictos escolares de manera coercitiva tienen menos probabilidades de generar futuras interacciones sociales con otros compañeros, comparados con estudiantes que resuelven los conflictos mediante la negociación.
4. Los estudiantes que resuelven sus conflictos escolares por medio de la negociación tienen mayor probabilidad de generar futuras interacciones sociales con otros compañeros, en comparación con estudiantes que no usan la negociación como estrategia principal para solucionar sus conflictos.

OBJETIVO GENERAL

Determinar si existe relación entre las estrategias de solución de conflicto empleadas por niños y el tipo de relación social que poseen (amistad vs no amistad), y si la estrategia empleada influye en el patrón de futuras interacciones sociales de los niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar si los niños que mantienen relaciones de amistad solucionan sus conflictos más frecuentemente a través de la negociación y la cooperación en comparación con niños conocidos.
2. Determinar si la coerción durante la solución de conflictos escolares ocurre más frecuentemente entre niños conocidos que entre niños que son amigos
3. Examinar si los estudiantes que resuelven los conflictos escolares de manera coercitiva tienen menos probabilidad de entablar nuevas interacciones sociales en el futuro en comparación con aquellos que prefieren ceder para solucionar los conflictos
4. Determinar si la negociación, como estrategia entre pares en la solución de conflictos escolares, aumenta la probabilidad de tener futuras interacciones sociales.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio del conflicto escolar se ha hecho desde varias perspectivas, se han estudiado las posturas de estudiantes, maestros, directivos y padres de familia. Cada uno a pesar de que tiene en común el mismo espacio escolar ven la problemática de manera diferente en relación al tipo de violencia presentada en la institución. Éste es el caso de la investigación llevada a cabo por Del Barrio, Van Der Meulen y Gutiérrez (2005) en la cual, usando un cuestionario para la recolección de los datos, encontraron que hay diferencias entre el agresor y quienes observan la conducta agresiva ya sean otros alumnos, docentes o testigos. Por ejemplo, los agresores a diferencia de quien observa la agresión, perciben en menor grado esta violencia, encontrando que en la agresión verbal el agresor sólo la percibe un 35% a diferencia del estudiante que observa la agresión que cree que ésta se presenta un 39%. En la exclusión social el agresor sólo advierte un 11% y el observador un 15%, seguidas por las agresiones físicas indirectas en el cual el primero sólo advierte un 4% y el segundo un 22%. Por otra parte, los docentes consideran que en cuanto al maltrato entre alumnos el más frecuente es ignorar (85%), seguido por agresión verbal (88-90%), amenazas para generar miedo (78%) y agresión física indirecta (70-88%). De lo anterior se observa que en relación con la violencia física y verbal son los profesores a diferencia de los estudiantes, los que perciben mayor conflicto en esta área.

Por otro lado, en una investigación hecha por Rodríguez y Delgado (2010), así como una realizada por Urgate (2016), se encontró que los tipos de expresiones de violencia física reportados con mayor frecuencia por los docentes y estudiantes son los golpes y empujones, seguido de expresiones de violencia verbales donde se encuentran el apodo descalificativo, el insulto y la amenaza. En relación a maltratos con el fin de ignorar y humillar se encontró que en los profesores es poco identificada.

Por otro lado, en una investigación realizada en España por el Defensor del Pueblo (2007) se encontró que un 3,9% de los estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria habían sufrido desde el comienzo de curso algún tipo de agresión física por parte de sus compañeros, un 27.1% habían sido objeto de insultos y un 10.5% sufrían situaciones de exclusión social. De igual manera, en una investigación llevada a cabo en Nicaragua por Ortega (2005) con 5,855 alumnos de educación primaria y secundaria, se les aplicó un “Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencia de riesgo en primaria” y se encontró que un 48.3% roba en la escuela; 45.3% es insultado; 37.5%, golpeado; 37.2%, excluido o aislado; 25.5%, amenazado y 4% afirma ser víctima de agresiones sexuales. De igual modo, en el mismo estudio se encontró que los alumnos creen que hay presencia de violencia en su institución educativa (80%). Sin embargo, sólo el 50% cree que ésta se da diariamente. Además, el 38.7% considera que la presencia de violencia escolar se ha mantenido igual en su colegio durante los últimos años.

En un estudio realizado en Costa Rica, (Cabezas, 2007) se encontró que las amenazas verbales priman como método de acoso con un 4.9% para hombres y 6.7% para mujeres. Sin embargo, los varones más frecuentemente ejercen agresión física (2.7%) en comparación a las mujeres (1.1%). Una diferencia notoria se observó en las amenazas con cuchillos donde nuevamente los hombres revelan mayor frecuencia de estos comportamientos (2.8%) que las mujeres que manejan un porcentaje menor (0.1%).

Asimismo, en un estudio descriptivo (Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007) realizado con familias de cuatro países europeos sobre el efecto que tienen la convivencia y la violencia escolar, se encontró que los padres consideran que los conflictos más frecuentes son consecuencia del uso del lenguaje vulgar, el diálogo en clase y los conflictos entre grupos.

Un estudio que analiza la opinión paterna frente a la violencia escolar (Pérez, Yuste y Fajardo, 2010), señala que casi el 70% de los padres consideran que la problemática del conflicto y la violencia escolar ha aumentado considerablemente en comparación a cuando ellos eran estudiantes. Otro dato relevante consiste en que el 58.5% cree que la violencia entre estudiantes varones es mayor en comparación con las mujeres. También se observó la opinión paterna sobre si los hijos son o no agresores en ámbitos escolares, esto reveló que solo el 2.7% de los padres indicaron que sus hijos han ejercido “mucho” la violencia escolar en comparación al 66.9% que indicaron “nada” frente a este tema.

En un estudio cualitativo (Saavedra, Villalta, y Muñoz, 2007) que tuvo como objetivo describir los significados que los docentes han elaborado en torno a la violencia escolar entre adolescentes, los profesores manifestaron que la violencia escolar juega un papel importante al momento de resolver las diferencias entre los estudiantes. De igual manera, éstos afirmaron que se sienten solos al momento de combatir esta problemática pues expresan falta de apoyo de las instituciones y por parte de los padres de familia. No obstante, Gallego (2011) encontró una discrepancia entre estudiantes y profesores, se les aplicó tres cuestionarios a 2.903 estudiantes inscritos en escuelas públicas de primaria y secundaria y 60 profesores sobre la violencia presentada en la institución, se encontró que el 54% de los profesores percibe que la violencia escolar es un problema que no se presenta o es poco frecuente en sus escuelas y 17% considera que es un problema constante. Sin embargo, el 90% de los alumnos consideran que en la escuela se han visto situaciones de violencia entre ellos.

De todo lo anterior, se puede observar que existe una discrepancia en la percepción del conflicto escolar entre estudiantes, profesores y padres de familia. Sin embargo, estas discrepancias pueden ser consecuencia de diferencias metodológicas, especialmente en la estrategia de recolección de

datos. Por ejemplo, algunos estudios recolectan la información sobre violencia escolar a través del reporte verbal de los docentes y/o estudiantes. No obstante, cuando los investigadores llevan a cabo observación directa de las interacciones entre estudiantes, encuentran resultados diferentes a aquellos que se obtienen mediante encuestas. Parece que al ser encuestados, docentes y estudiantes sobreestiman los episodios de violencia que se presentan en las escuelas.

MARCO TEÓRICO

Dado que la mirada central de esta investigación estará centrada en determinar el grado de influencia que tienen las relaciones sociales sobre la estrategia de solución del conflicto escolar, será necesario identificar las diferentes relaciones que se pueden generar de acuerdo al tipo de vínculo social que se tenga con el otro. Asimismo, es importante determinar si hay relación en la manera como se resuelve el conflicto y la probabilidad de nuevas interacciones futuras. Para ello es necesario en primer lugar definir qué se entiende por conflicto, posterior a ello se expondrá la relación entre algunas consecuencias emocionales del conflicto y la resolución del mismo. Luego se presentarán las diferencias que pueden existir en la manera como se resuelve el conflicto de acuerdo al grado de cercanía con el otro ya sea como conocidos o amigos cercanos y finalmente se exhibirán las diferentes maneras de solución de conflicto a trabajar en esta investigación.

El conflicto es algo inherente y natural en el ser humano, de hecho es necesario dado que obliga al individuo a buscar estrategias para solucionarlo y llegar a un acuerdo común entre las partes implicadas. Fuquen (2003) afirma que el término conflicto proviene de la palabra latina “conflictus” que significa chocar, afligir, infligir; lo cual lleva a una confrontación o disgusto y esto a su vez conlleva a una lucha o combate. Por otro lado, Bonilla (1998) estipula que el conflicto es una acción social, familiar, personal que sitúa a las personas en una discusión y enfrentamiento por intereses y motivos diferentes. De igual manera, Ander (1995) manifiesta que

el conflicto es un proceso social que involucra a dos o más personas al excluir a uno de los contrincantes o adversario por intereses opuestos. Desde otra perspectiva, Suares (1996) sostiene que el conflicto se construye en forma bilateral entre dos o más partes, combinando situaciones opuestas que pueden llegar a la agresión mutua.

De lo anterior, se puede percibir que el conflicto con frecuencia es visto desde una perspectiva negativa, la cual involucra disputas entre las partes y es utilizada generalmente para representar diferencias, fricciones, posturas antagónicas o disputas entre dos o más partes. Sin embargo, es a partir del conflicto que el individuo puede generar alternativas que involucren un proceso de aprendizaje efectivo que le permita a las partes crear situaciones de solución frente a la diferencia y de esta manera generar interacciones más positivas (Fuquen, 2003). Ahora bien, a pesar de que hay múltiples definiciones de conflicto, se debe aclarar que para esta investigación se trabajará desde la teoría relacional (Shantz, 1987; Laursen y Hartup, 1989), en la cual se entiende el conflicto como un intercambio de tres unidades, a saber:

1. A influye en B con un acto o un enunciado verbal.
2. B resiste esta influencia.
3. A intenta una vez más influir en B. Recalcando que no es hasta este tercer turno que la oposición se vuelve mutua.

El conflicto, por tanto, implica desacuerdo que se manifiesta en comportamientos o puntos de vista incompatibles u opuestos. Partiendo del principio que el conflicto es distinto de constructos relacionados, como la agresión, el dominio, la competencia y la ira; no sin mencionar que cualquiera de estos puede surgir durante un conflicto, pero no son necesarios en el mismo (Shantz, 1987). Ahora bien, Adams y Laursen (2001) han identificado tres tipos de conflicto:

1. Los conflictos coercitivos, que incluyen afecto negativo, tácticas coercitivas, resoluciones asertivas de poder y resultados desiguales o desfavorables. Por ejemplo, cuando dos niños están jugando y uno de ellos golpea o amenaza al otro para obtener el juguete que desea.
2. Los conflictos constructivos, que incluyen afecto neutral o positivo, tácticas cooperativas, resoluciones negociadas y resultados iguales o favorables. Por ejemplo, cuando en medio del juego, los niños desean el mismo juguete y llegan a un acuerdo que beneficie a los dos sobre la obtención del mismo.
3. Los conflictos no resueltos, que varían en términos de afecto y táctica, pero son similares en cuanto implican la desconexión sin una resolución o resultado claro. Por ejemplo, cuando a la hora de jugar uno de los niños decide ceder en contra de su voluntad a los deseos del otro y prefiere retirarse del juego.

El conflicto a su vez suele generar consecuencias emocionales que pueden favorecer o no la resolución del mismo. Se encuentra que la ansiedad experimentada por primates no-humanos después del conflicto va a depender de la calidad de la relación que se tenga con el otro, siendo la ansiedad un mecanismo que favorece la reconciliación, afirmando que es más probable que ésta ocurra entre individuos con vínculos fuertes que entre individuos con vínculos débiles o sin ningún tipo de vínculo (Aureli, Fraser, Schaffner y Schino, 2012).

Asimismo, se ha encontrado que el conflicto, particularmente el coercitivo, es estresante. El efecto negativo es la principal fuente de estrés que surge del conflicto; la ira activa una respuesta de huida o lucha que, entre otras cosas, puede provocar un período prolongado de presión arterial elevada (Buerki y Adler, 2005). De igual manera, se afirma que este conflicto puede provocar ansiedad, así como una serie de reacciones fisiológicas potencialmente debilitantes trayendo

consigo consecuencias a nivel social, debido a que esto impide que se establezcan habilidades comunicativas adecuadas a la hora de relacionarse con los demás.

Por otro lado, Gil-Rivas, Greenberger, Chen y López-Lena (2003) aseguran que el conflicto puede fomentar la conjetura de pensamientos irracionales que junto con el enojo y la ansiedad elevan los riesgos de depresión y trastornos afectivos. De igual manera, Laursen y Hafen (2010) sostienen que los estados mentales y fisiológicos que siguen al conflicto pueden tener un impacto adverso en las habilidades de toma de decisiones, con consecuencias que van desde desagradables hasta desastrosas, dado que la coacción tiende a engendrar más violencia; de allí que los desacuerdos que se salen de control pueden desencadenar hostilidad y violencia.

Patterson, Reid y Dishion (1992) declaran que con el tiempo, un conflicto mal manejado puede fomentar procesos interpersonales coercitivos que interfieren con la socialización normal. Por ejemplo, habilidades sociales deficientes dan lugar a dificultades escolares, el rechazo de compañeros y la afiliación con compañeros de edad delincuentes. Asimismo, Cohen (2004) afirma que el conflicto puede interferir con las funciones de apoyo de las relaciones, dejando a los individuos aislados socialmente. Ahora bien, Piaget (citado en Laursen y Hafen, 2010) identificó varios beneficios potenciales del conflicto interpersonal, señalando que el cambio en el desarrollo tiene orígenes en los desequilibrios cognitivos derivados del desacuerdo. De esta manera, se cree que el conflicto con los pares es especialmente crítico para el desarrollo cognoscitivo y social porque las diferencias entre iguales no pueden resolverse mediante la afirmación del poder, sino que requieren negociación. De acuerdo con este punto de vista, no es el conflicto en sí lo que promueve el crecimiento intelectual sino el diálogo desafiante y constructivo que está incrustado en él. Asimismo, Dunn (2004) afirma que el conflicto promueve el bienestar, ya que el desacuerdo

puede mejorar la salud mental y el ajuste social en la medida en que brinda oportunidades para mejorar la autoexpresión y perfeccionar las habilidades de colaboración interpersonal.

Por todo lo anterior, se afirma que los conflictos que promueven el diálogo intelectual y la justificación de opiniones son más beneficiosos para el fortalecimiento y la creación de nuevos vínculos sociales que aquellos conflictos que están limitados a intercambios de oposición. Mientras que los conflictos caracterizados por afirmaciones hostiles y conductas coercitivas son más propensos a ser perjudiciales para la creación y el fortalecimiento de nuevas relaciones que los conflictos no amenazantes (Howe y McWilliam, 2006). Para finalizar este punto, Laursen y Hafen (2010) sostienen que entre la lista de beneficios del conflicto se incluiría una mayor autonomía e individualización, y mejores habilidades sociales y cognitivas sociales. Mientras que entre la lista de costos, se incluiría problemas de externalización e internalización, estrés y sus consecuencias para la salud.

Una vez expuesto los beneficios y costos del conflicto en las relaciones interpersonales, se pasará a presentar las diferencias que pueden existir en la manera como se resuelve el conflicto de acuerdo al grado de cercanía con el otro ya sea como conocidos o amigos cercanos y de acuerdo a la edad. Laursen, Finkelstein, y Townsend (2001), en un meta-análisis estudiaron las tendencias del desarrollo en la resolución de conflictos entre pares, afirmando que los patrones de solución de problemas difieren con la edad y varían en función de las relaciones entre pares, los procedimientos de evaluación y los informes de los observadores. Los autores identificaron cinco estrategias para cerrar un desacuerdo, a saber: compromiso, intervención de un tercero, retirada, punto muerto y sumisión; afirmando que la evidencia empírica sugiere que estas resoluciones pueden agruparse en tres categorías: La primera sería la negociación la cual incluiría el

compromiso y la mediación de un tercero, la segunda es el desenganche en el cual estaría la retirada y separación y finalmente la coerción que comprende la sumisión.

En relación a los reportes sobre los cambios que ocurren en las estrategias de resolución de conflictos entre pares, se afirma que estos pueden ser consecuencia de los métodos de investigación, debido a variaciones sistemáticas en los procedimientos de evaluación empleados y en los reportes de los informantes (Laursen, Finkelstein, y Townsend, 2001). Por ejemplo, en cuanto a las evaluaciones, las pruebas extraídas del estudio de las relaciones entre padres e hijos sugieren que escenarios hipotéticos de conflictos evocan resoluciones más constructivas que las provocadas por disputas reales. En este meta-análisis también se afirma que la negociación puede ser el método preferido para resolver conflictos, sin embargo se evidencia inconsistencia dado a que en la observación directa la coerción se práctica con más frecuencia (Laursen, Finkelstein, y Townsend, 2001).

Por otro lado, en las relaciones entre amigos y compañeros románticos se encuentra que éstos confían más en la negociación y menos en la coerción que los conocidos y hermanos (Laursen, Finkelstein, y Townsend, 2001). Sin embargo, los primeros tienen relaciones voluntarias, por lo que sus resoluciones deben reflejar el deseo de mantener interacciones gratificantes; en cambio los conocidos carecen de intercambios y los hermanos están seguros de la continuidad de sus interacciones y relaciones.

También, se encontró que los niños resuelven más a menudo los conflictos con coerción que con la negociación (Laursen, Finkelstein, y Townsend, 2001). Por otra parte, los adolescentes resuelven los conflictos más a menudo con la negociación que con la coerción o la separación, no habiendo diferencia en la prevalencia de coerción y separación. Finalmente, los adultos resuelven

los conflictos más con la negociación que con la coerción o la separación y más a menudo con el aislamiento que con la coerción (Laursen, Finkelstein, y Townsend, 2001).

Asimismo, los autores hallaron que en relación a los vínculos entre compañeros clasificados en conocidos, amigos, compañeros románticos y hermanos, la negociación es frecuente en todas las relaciones entre compañeros excepto en los hermanos dado que se cree que los vínculos entre los mismos son seguros, de allí a que se invierta poco por conservar el mismo. De igual manera, identificaron que hay más negociación entre compañeros románticos que entre amigos y más negociación entre amigos que entre conocidos. Ahora bien, en relación a la resolución del conflicto en la etapa de la adolescencia se cree que los conflictos de los adolescentes se terminan más comúnmente por medio de la aserción y el aislamiento y no a través de la negociación.

Por su parte, Laursen y Hartup (1996), hacen una diferenciación sobre los distintos tipos de relaciones, como por ejemplo la relación cercana que se determina como la interacción entre individuos de forma frecuente e íntima, mientras que las relaciones no estrechas se describen de forma contraria. De igual manera, estos autores expresan que según la teoría relacional, las personas implicadas en una relación evalúan las pérdidas y los beneficios que obtienen de la relación, y el conflicto puede presentarse cuando uno de los involucrados considera que dicho intercambio no se está produciendo de forma equitativa. Para este tipo de teoría las relaciones cercanas presentan resultados más gratificantes como consecuencia de la influencia del vínculo fuerte y duradero de los participantes.

Para terminar, los autores identificaron que las personas involucradas en las relaciones de amigos y las relaciones románticas suelen buscar métodos de solución de problemas que mitiguen o disminuyan los efectos negativos que pueden derivarse del conflicto. Por ejemplo, se recurre más frecuentemente a la negociación pues los involucrados se preocupan por cómo el conflicto

puede afectar a futuro la relación y enfocan sus técnicas de solución de problemas con el propósito de obtener mejores beneficios o recompensas a futuro, incluso cuando esto implique un sacrificio personal. Por el contrario, las relaciones entre no amigos y entre padres e hijos suelen afrontar los conflictos de forma más coercitiva como consecuencia del poco interés que tienen los participantes en las consecuencias que tenga el conflicto. Eso pasa en las relaciones familiares por que se percibe que gracias al vínculo sanguíneo la solución por coerción tendrá consecuencias negativas menos notorias o menos persistentes y en las relaciones de no amigos se evidencia pues al presentarse conflicto entre personas que no tienen interés el uno por el otro se genera ausencia de interés en cómo el conflicto afecte la relación con el otro.

Una vez presentado las posibles diferencias que pueden existir en la manera como se resuelve el conflicto de acuerdo al grado de cercanía con el otro ya sea como conocidos o amigos cercanos, se presentarán las diferentes maneras de solución de conflicto a trabajar en esta investigación.

Dentro de la forma como se soluciona el conflicto, en este estudio se tendrá en cuenta la categorización propuesta por Adams y Laursen (2001) donde se mencionan las siguientes estrategias:

1. Competición (coercitiva): ésta estrategia se presenta cuando ambas partes tratan de conseguir el mayor beneficio, independientemente de que esto perjudique al contrario. Vista desde la perspectiva yo gano, tú pierdes.
2. Evitación: los implicados pierden interés en solucionar el problema, de manera que ambos salen perjudicados. Esto es analizado desde el enfoque yo pierdo, tú pierdes.
3. Acomodación: en esta situación una de las partes decide ceder y someterse al deseo del otro, que impone sus condiciones por encima de los deseos del contrario. Es decir, que se mira desde el panorama yo pierdo, tú ganas.

4. Cooperación: aquí ambos alcanzan una solución beneficiosa sin tener que renunciar a nada.

En otras palabras es vista desde la perspectiva yo gano, tú ganas.

No obstante, para tener más claro la observación de estas conductas, se agruparán las categorías anteriores en dos estrategias principales de solución el conflicto, a saber: Negociación y coerción resaltando que las primeras se caracterizan por interacciones más amistosas y afiliativas (por ejemplo, compartir, juego interactivo, etc) mientras que las segundas se caracterizan más por interacciones agonísticas o poco amistosas (por ejemplo, negar-rechazar)

Si una interacción se prolonga en el tiempo, o si se produce una secuencia de interacciones, los dos participantes comenzarán a conocerse como individuos. Esto por su parte, lleva al siguiente nivel de las interacciones, que son las relaciones sociales. Por tanto, una relación, implica una serie de interacciones en el tiempo entre dos individuos conocidos entre sí. Debido a que los individuos son conocidos, la naturaleza y el curso de cada interacción está influenciada por la historia de las interacciones pasadas entre los individuos involucrados y quizás también por sus expectativas de interacciones en el futuro (Hinde, 1976).

De lo anterior se desprende que la distinción principal entre interacciones y relaciones se debe a las cuestiones esenciales de duración y el grado en que las primeras fases afectan a las posteriores. Por otro lado, así como las interacciones de un individuo se ven afectadas por interacciones pasadas, también se pueden presentar diferentes interacciones con una categoría de individuos de acuerdo a las interacciones previas con otros miembros de esa categoría. Así, por ejemplo, la forma como se comporte un individuo con alguien del género contrario, puede verse afectado por sus encuentros pasados con personas de dicho género.

Ahora bien, el término “relación” puede referirse a los modos singulares de interacción entre individuos específicos y a los patrones generalizados de comportamiento entre ellos. En otras

palabras, las características de la relación incluyen las de las interacciones involucradas: lo que los individuos hacen juntos (contenido) y cómo lo hacen (calidad). Esto se debe a que los tipos particulares de interacción tienden a estar asociados entre sí, y por tanto, las relaciones pueden ser nombradas de acuerdo con los tipos de interacción que contienen (Hinde, 1976).

Ahora bien, la estabilidad de una relación debe ser vista en términos dinámicos, dado que solo porque cada interacción se vea afectada por interacciones previas, no significa que siempre se mantenga de este modo. Hinde (1976) señala que la estabilidad de una relación no implica necesariamente un patrón constante de interacciones, sino un cambio suave en la misma, resaltando que en términos de relaciones se debe esperar un patrón cambiante, en lugar de considerarlo como algo estático.

MÉTODO

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativa con un alcance descriptivo. Para recolectar información se utilizará una situación de conflicto artificial estructurada donde a cada grupo de trabajo se le presentará la situación conflictiva. Para ello se tendrá en cuenta el tipo de relación social que tengan los niños, ya sean amigos o conocidos además de la forma que eligen solucionar el conflicto y la interacción entre pares que se derive de esa elección.

Participantes

En el presente estudio se contará con la participación de 12 niños con un rango de edad entre 4 y 6 años, estudiantes del Instituto Educativo Las Américas, pertenecientes a un estrato

socioeconómico bajo-medio y que cuentan con habilidades de comunicación verbal acorde a su edad.

Los participantes serán divididos en parejas del mismo sexo, que estarán conformados por amigos (niños A) o por conocidos (niños B) más un observador (niño C). La clasificación de los niños, como amigos o conocidos, se hará tomando en cuenta el testimonio de los docentes según el grado de proximidad e interacción que ellos observen en los estudiantes dentro del aula o la institución. Los niños considerados amigos (niños A) serán niños que según el testimonio de los docentes pertenezcan a la misma aula de clase y tengan comportamientos de juego cercanos y frecuentes dentro y fuera del salón. Los niños conocidos (niños B), serán niños que pertenezcan al mismo salón de clase y se conozcan entre sí; sin embargo, no tienen interacciones de juego entre ellos. Los observadores (niños C) pueden ser conocidos o no por los niños A o B; sin embargo, deben ser parte de un salón diferente al salón de los niños A o B y no deben tener comportamientos de juego frecuentes entre sí.

Se conformarán 4 grupos de niños así: dos grupos de amigos, estando cada grupo conformado por 2 niños A y un niño C. Dos grupos de conocidos, cada uno conformado por 2 niños B y un niño C.

Instrumentos

Se usó una cámara de video ubicada en la parte trasera del aula que permitió así un mayor campo visual de la zona seleccionada para interacción de los niños, y un cubo con plastilinas de colores como objeto facilitador de conflicto.

Los videos funcionan como método de recolección de información útil al momento de verificar todo tipo de detalles que pudieran ser ignorados en una primera observación.

Entorno

El espacio experimental seleccionado para realizar esta observación fue una de las aulas del colegio, en la que se ubicó una cámara cuyo objetivo era el de capturar en video las interacciones entre los grupos de niños que se encontraran en el ambiente en ese momento. El espacio se encontraba en su estado natural como aula de clase, ubicando los pupitres a los lados del aula para así contar con un espacio de juego mayor para los niños, en el medio de esta área se encontraba disponible un único cubo con plastilina de colores.

Procedimiento

Cada grupo seleccionado (por ejemplo, pareja de niños A más niño C) se encontraba en una situación de juego donde estaba disponible un único juguete (estímulo facilitador de conflicto). Se registraron todas las interacciones que ocurrieron, tanto agonísticas como afiliativas, identificando el actor y el receptor de cada interacción. Las interacciones afiliativas incluyeron las siguientes conductas: invitar a jugar, sonreír, afiliación verbal, ofrecer, juego interactivo, contacto ocular, aceptar objeto. Mientras que las interacciones agonísticas incluyeron: agresión, zarandear, dar la espalda, intentar quitar el objeto, quitar el objeto, retener el objeto, negar-rechazar (ver Tabla 1). El registro detallado de todas las interacciones, así como de los individuos involucrados, permitirá identificar de forma clara la aparición de conflicto, cuál de los niños es el iniciador del mismo, y la estrategia de solución de conflicto empleada por ellos (por ejemplo, negociación, coerción, etc).

Tabla 1

Etograma de interacciones sociales y conductas observadas

Categorías conductuales	Descripción
--------------------------------	--------------------

Conductas sociales agonísticas.

Agresión con contacto

Dar la espalda/apartarse Un sujeto A gira de repente, parcial o totalmente, mostrando su espalda al sujeto B, o alejándose cuando A se aproxima. El apartar al otro ocurre cuando un sujeto A (aparta) coge la mano de B y la retira, o con el brazo hace un movimiento que aparta, corta, rompe o desvía el movimiento del sujeto B de coger su mano, tocarle o cualquier pauta afiliativa de contacto físico. Suele ir seguido de dar la espalda (por parte del sujeto A), amenaza (agresión sin contacto), gesto de negación, disputa verbal (queja, petición y rechazo verbal y/ o no verbal).

Zarandear El sujeto A agarra al sujeto B con una o ambas manos, cogiéndole por la parte superior del tronco o brazo, y con un movimiento rápido de sus brazos hace que se mueva bruscamente hacia atrás y hacia delante o de un lado para el otro.

Agresión mediada por el objeto

Intentar quitar el objeto Consiste en atacar o agarrar para quitarle el objeto que tiene en posesión. Es decir, un sujeto A agarra a un sujeto B para quitarle el objeto que tiene.

Quitar el objeto Consiste en la aproximación rápida del sujeto A hacia el objeto que tiene el sujeto B, el cual lo está manipulando o tiene a su alrededor. El sujeto A coge el objeto de manera brusca, con un tirón o mediante un empujón al sujeto B que finalmente lo pierde.

Retener el objeto El sujeto A (tras haber quitado el objeto al sujeto B) mantiene el objeto en alto o tira de él, sujetándolo con suficiente fuerza, de tal manera que el sujeto B no puede recuperarlo o cogerlo. Incluye los intentos del sujeto B por alcanzarlo.

Negar- Rechazar Uno de los sujetos rechaza el juguete (plastilina) ofrecida por su otro compañero, esta negación va seguida de apartar con la mano el objeto brindado y/o gesticulación o articulación de la negativa ante lo ofrecido por su compañero.

Conductas sociales afiliativas

Invitar a jugar Uno de los sujetos invita a interactuar mutuamente con el objeto, esta invitación puede ser dada por medio de la solicitud verbal o dándole una parte del juguete para que los dos puedan jugar.

Sonreír Para ello la boca del sujeto A se abre mostrando total o parcialmente los dientes, con una elevación en la comisura de los labios ya sea que estén en afiliación verbal o no.

Afiliación verbal	Interacción verbal entre los sujetos A y B, que incluye los turnos de escucha recíproca.
Ofrecer	El sujeto A le entrega de manera afiliativa al sujeto B una parte de la plastilina para que juegue ya sea de manera solitaria, paralela o interactiva.
Contacto ocular	El sujeto A mira al sujeto B cuando éste le está hablando o manteniendo cualquier tipo de conducta afiliativa hacia A.
Juego interactivo	Situación en la que el sujeto A y B realizan la misma figura de plastilina en conjunto.
Aceptar objeto	Uno de los sujetos acepta el juguete (plastilina) por parte del otro niño, esto con la finalidad de jugar ya sea de manera solitaria, interactiva o paralela.

Conductas sociales neutras

Coger	El niño A realiza algún contacto físico no agonístico hacía el sujeto B en sus brazos o sus manos.
Coger objeto	Uno de los sujetos coge la plastilina que no está siendo utilizada en ese momento por el otro sujeto, ya sea con el fin de invitar a jugar de manera interactivamente o para jugar de manera solitaria o paralela.
Juego paralelo	El sujeto A juega al lado del sujeto B, pero sin interactuar con el sujeto B. Puede jugar o no a la misma actividad que el sujeto B.
Hablar con terceros	El sujeto A y/o B hablan con uno de los observadores de un tema cualquiera, involucrando o no al otro compañero de juego.
Juego solitario	El sujeto A juega de manera individual. No conlleva ningún tipo de contacto con el otro niño.
Solicitud de intervención	Uno de los sujetos solicita a uno de los observadores ayuda para dividir el juguete (plastilina) y así poder jugar ya sea de manera paralela, interactiva o solitariamente.

La observación se dividirá en dos partes. Durante la primera parte, los niños (por ejemplo, los niños A, amigos) estarán interactuando durante 10 minutos, mientras el niño C los observa interactuar. Una vez se cumplan los 10 minutos, se dará inicio a la segunda parte, y uno de los niños se retira y el niño C entra a interactuar con el niño que permanece, durante 5 minutos. Cuando

finalicen los 5 minutos, se permite que permanezca el niño C mientras que el otro niño es reemplazado por el niño que previamente se había retirado. Nuevamente se observa a los dos niños interactuar por 5 minutos. Para la observación de cada niño se usará un muestreo focal, con registro continuo del comportamiento (Martin y Bateson, 1991). En caso de que se presenten agresiones físicas, los niños serán separados inmediatamente.

RESULTADOS

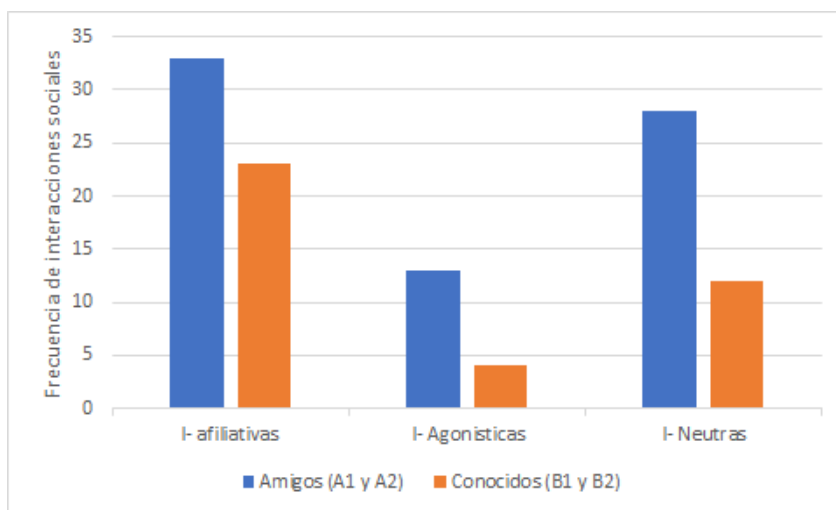


Figura 1. Frecuencia de interacciones sociales entre grupos de amigos y grupos de conocidos

La figura 1 representa la comparación entre las interacciones sociales presentes entre los grupos de amigos y grupos de conocidos donde se puede apreciar cómo los grupos de amigos presentan un mayor número de conductas afiliativas que los grupos de conocidos, sin embargo también se observa mayor presencia de conductas agonísticas y neutras.

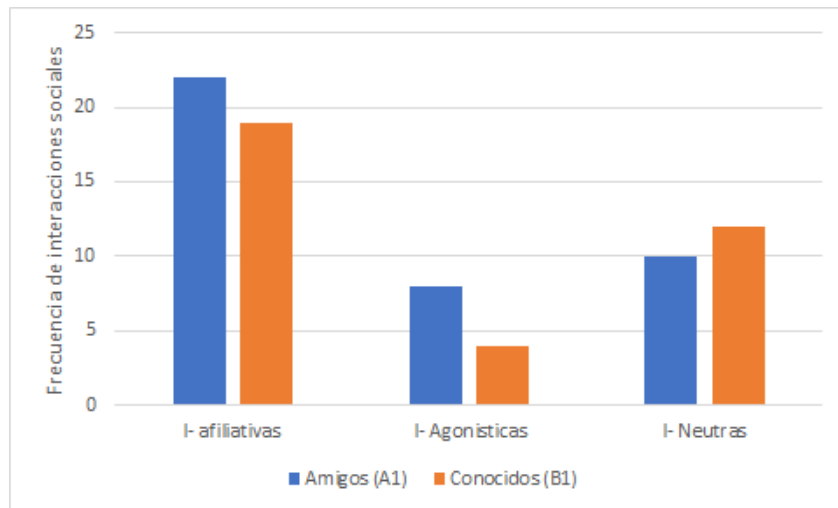


Figura 2. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A1) y grupo de conocidos (B1)

La figura 2 representa la comparación entre las interacciones sociales presentes entre el grupo de amigos A1 y el grupo de conocidos B1, donde es posible evidenciar que el grupo A1 presenta mayor cantidad de interacciones afiliativas y agonísticas que el grupo B1, quién en contra parte presentó mayor número de interacciones neutras.

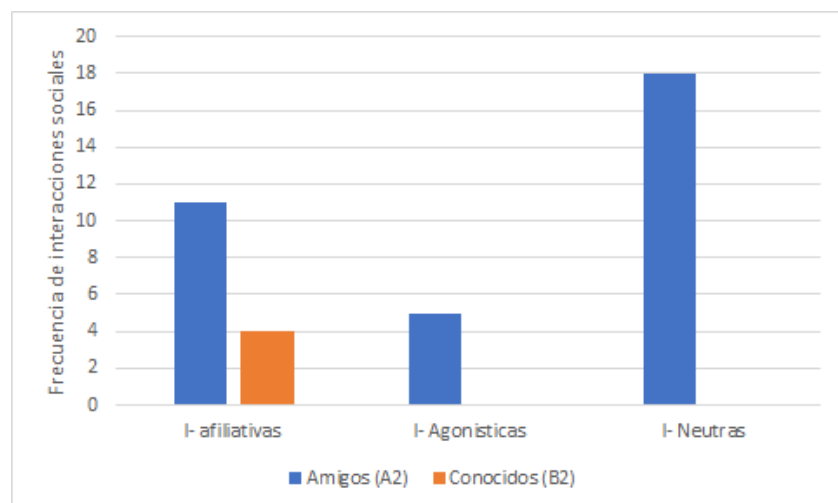


Figura 3. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A2) y grupo de conocidos (B2)

La figura 3 representa la comparación entre las interacciones sociales presentes entre el grupo de amigos A2 y el grupo de conocidos B2, permitiendo observar un mayor número de interacciones afiliativas por parte del grupo A2 en comparación con el grupo B2

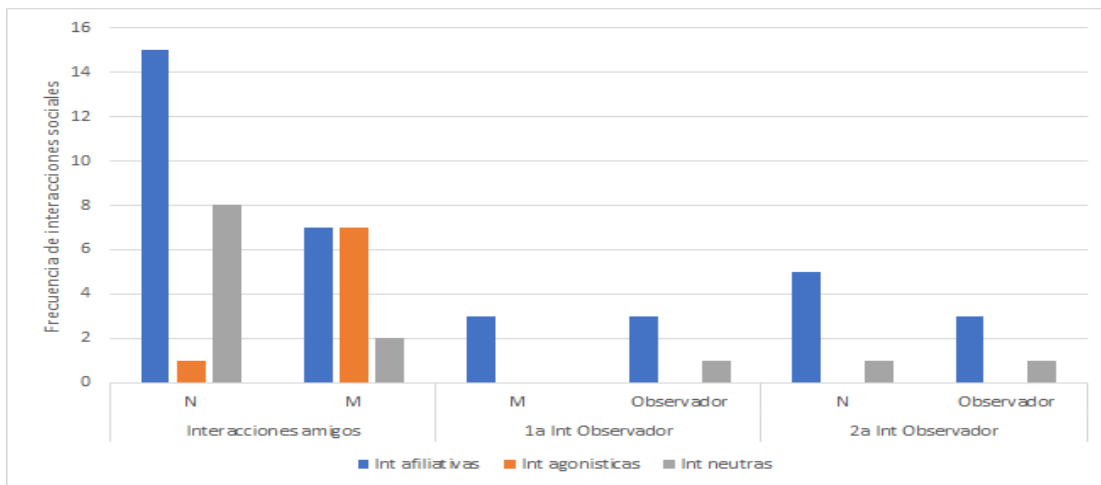


Figura 4. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A1) y niño observador

La figura 4 representa la frecuencia de interacciones sociales entre el grupo de amigos A1 y el niño observador, gracias a este gráfico se puede identificar a N como el sujeto con mayor cantidad de interacciones afiliativas y a M el sujeto con mayor cantidad de interacciones agonísticas. Adicionalmente, se puede observar que el niño observador interactúa igual con ambos niños. Sin embargo, el niño que mostró niveles más altos de agresión durante la primera parte, es el que más conductas afiliativas dirige el niño observador.

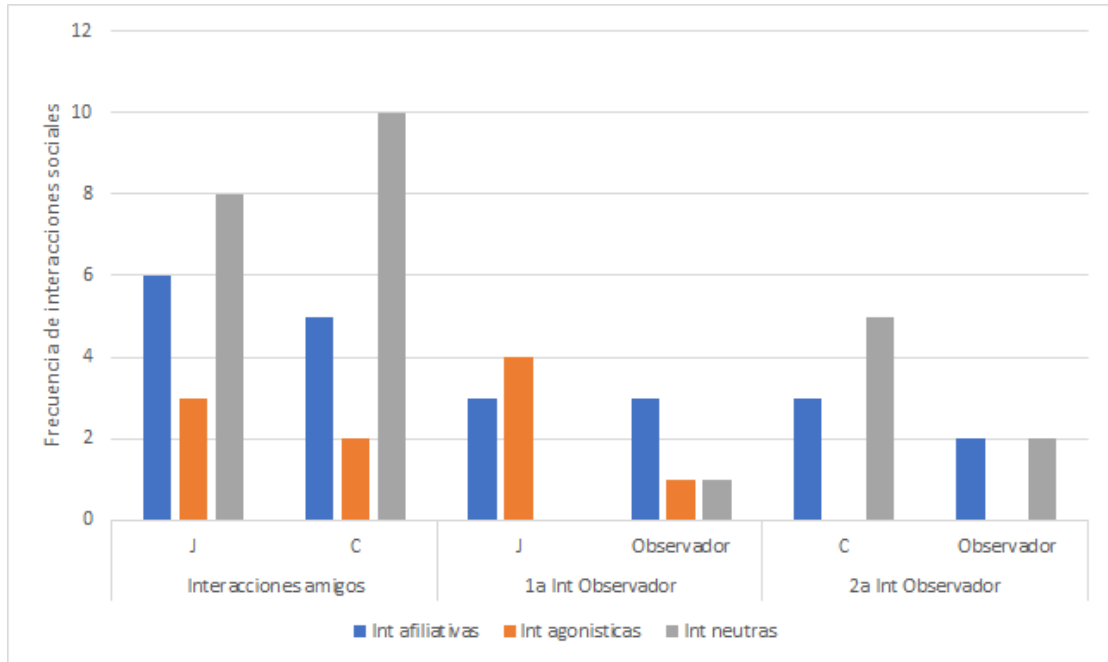


Figura 5. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de amigos (A2) y niño observador

La figura 5 representa la frecuencia de interacciones sociales entre el grupo de amigos A2 y el niño observador, donde se identifica a J como el sujeto que presenta mayor cantidad de interacciones afiliativas y agonísticas al relacionarse con amigos, de igual forma J presenta mayor cantidad de interacciones agonísticas al momento de relacionarse con el niño observador. A su vez es posible apreciar un mayor número de conductas afiliativas de parte del niño observador hacia el niño J en comparación con el niño C.

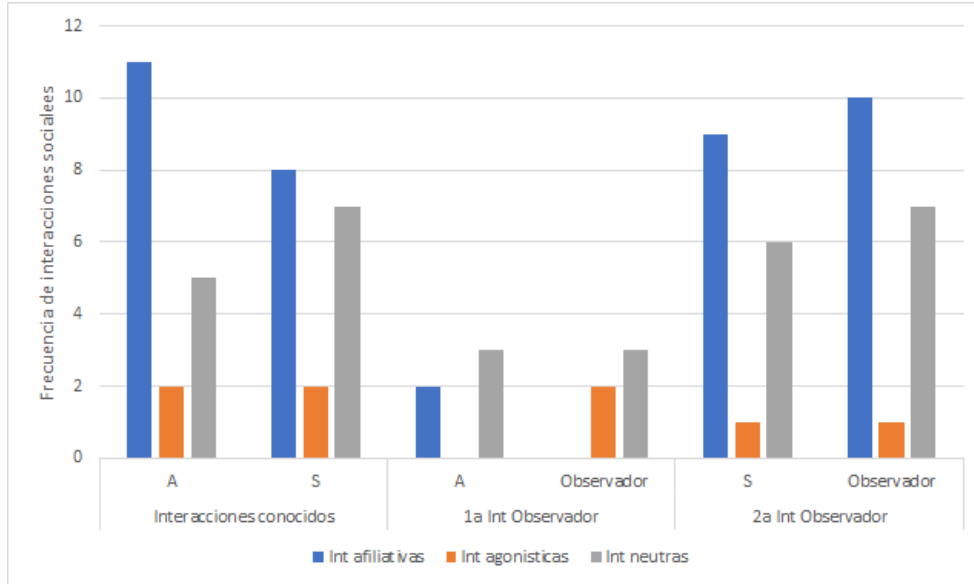


Figura 6. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de conocidos (B1) y niño observador

La figura 6 representa la frecuencia de interacciones sociales entre el grupo de conocidos B1 y el niño observador, donde es posible identificar a A como el sujeto que presentó más interacciones afiliativas al momento de relacionarse en un grupo de conocidos y a S como el sujeto con mayor cantidad de interacciones afiliativas al momento de interactuar con el observador, quien presentó 10 interacciones afiliativas al relacionarse con S en comparación con las 0 presentes al relacionarse con A.

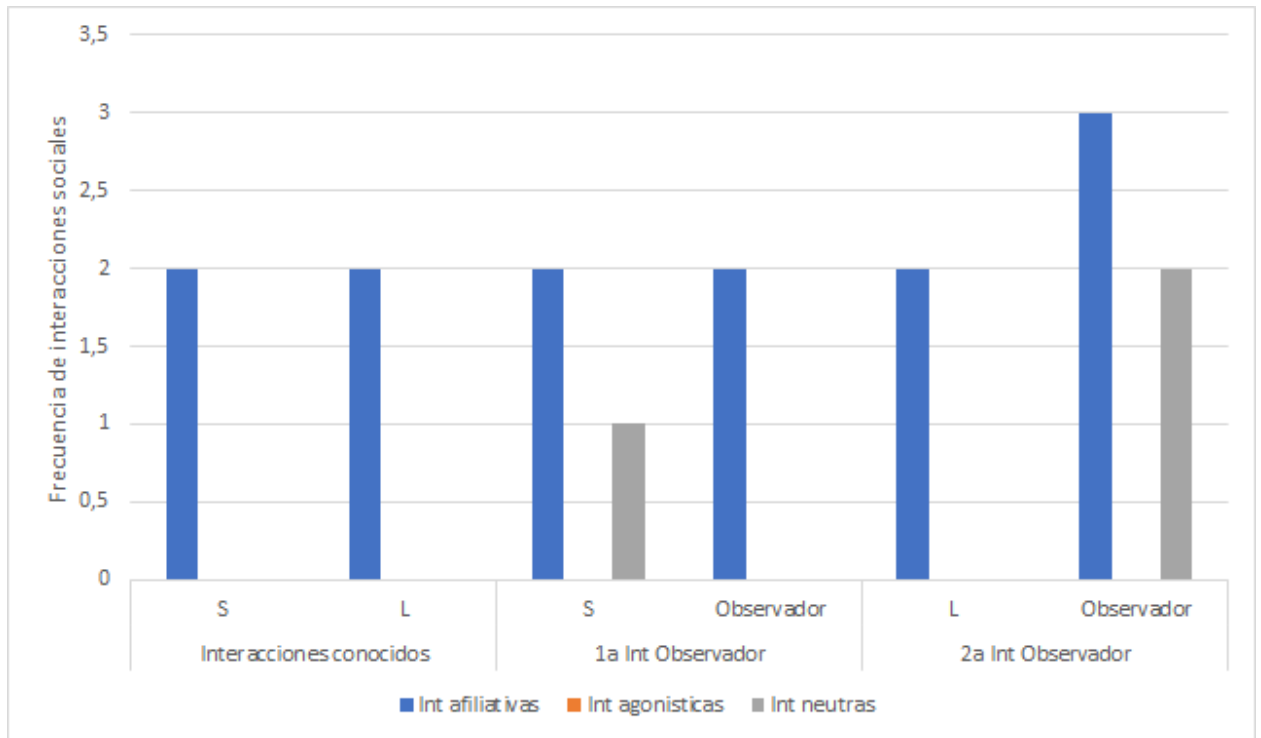


Figura 7. Frecuencia de interacciones sociales entre grupo de conocidos (B2) y niño observador

La figura 7 representa la frecuencia de interacciones sociales entre el grupo de conocidos B2 y el niño observador, donde puede observarse que el niño observador es aquel que presenta mayor número de conductas afiliativas de su grupo, pues S y L presentaron el mismo número de conductas afiliativas en el primer momento de interacción

DISCUSIÓN

En las aulas de clase se pueden presentar situaciones que lleven a un conflicto interpersonal debido a la multiplicidad de pensamiento y el actuar de cada una de las personas. Adicionalmente, parece ser que la forma como se soluciona un desacuerdo o conflicto está relacionada con el tipo de relación que se tenga con el otro, lo cual es apoyado parcialmente por nuestros resultados. Los hallazgos de este estudio apoyan las hipótesis 1, no obstante las hipótesis 2 y 3 no lograron ser

demostradas debido a que se obtuvo un resultado opuesto al planteado al inicio de esta investigación, mientras que la hipótesis 4 recibe apoyo parcial de nuestros resultados.

En este trabajo se pudo encontrar que los grupos de amigos presentan una frecuencia mayor de interacciones sociales afiliativas que los grupos de niños conocidos (ver Figura 1, 2 y 3). Lo anterior confirma la hipótesis 1, la cual afirma que los amigos cercanos en el aula resolverán más frecuentemente sus conflictos por medio de la negociación que los conocidos. De lo anterior se desprende que los resultados confirman la hipótesis 1, dado que nuestros resultados muestran que los amigos cercanos (amigos) en el aula resolvieron con mayor frecuencia el conflicto por medio de las interacciones afiliativas y amistosas que los compañeros lejanos (conocidos).

Ahora bien, se debe mencionar que los resultados que respaldan la hipótesis 1 concuerdan con los de Laursen, Finkelstein, y Townsend, (2001) los cuales encontraron que los amigos utilizan más estrategias afiliativas (negociación) que los conocidos, afirmando que esto se presenta porque los amigos tienen relaciones voluntarias, por lo que sus resoluciones deben reflejar el deseo de mantener interacciones gratificantes. Por ejemplo, al observar la figura 1 es posible evidenciar mayor frecuencia de interacciones afiliativas en los grupos de amigos, con un total de 33 interacciones afiliativas registradas, a diferencia de las 23 presentadas por los grupos de conocidos, esto permite comprender que es más común observar este tipo de interacciones en niños que ya han entablado una relación amistosa, y que su interés en mantener interacciones gratificantes o positivas con niños amigos es mayor que entre niños conocidos. En otras palabras, una vez se ha establecido una relación de amistad es importante para los niños continuar interactuando de una forma que incremente la probabilidad de mantener el vínculo, y las interacciones afiliativas son una buena estrategia para cumplir con dicho fin. De igual manera, nuestros resultados también respaldan los hallazgos de Laursen y Hartup (1996) que señalan que los amigos suelen buscar

métodos de solución de problemas que mitiguen o disminuyan los efectos negativos que pueden derivarse del conflicto. Esto se evidenció en nuestro trabajo al presentarse en los grupos de amigos mayor frecuencia de conductas afiliativas como, sonrisas, invitaciones a jugar y juegos interactivos en comparación con los grupos conformados por conocidos, quienes presentaron menor frecuencia en estos mismos comportamientos. Por ejemplo, entre amigos se recurre más frecuentemente a interacciones afiliativas, características de la negociación, pues los involucrados se preocupan por cómo el conflicto puede afectar la relación y prefieren utilizar técnicas de solución de conflictos que contribuyan a mantener la relación y así eventualmente poder obtener algún beneficio del vínculo establecido. Adicionalmente, se ha señalado que aquellos conflictos que permiten a los involucrados exponer sus opiniones son más beneficiosos en el fortalecimiento de nuevos vínculos (Howe y McWilliam, 2006). En este caso, nuestros resultados respaldan parcialmente esta idea ya que para los niños que inician su etapa de formación académica, como lo son los niños con los cuales realizamos este trabajo, la solución de conflictos de forma positiva facilitó posteriormente la interacción afiliativa con un niño desconocido (Hipótesis 4). Esto sugiere que dicha estrategia les ayudaría a adaptarse con más facilidad al ambiente escolar, al facilitar el establecimiento de relaciones sociales con sus pares.

Por otra parte, la hipótesis 2 señala que los compañeros lejanos (conocidos) resolverán los conflictos por medio de la coerción y el distanciamiento más frecuentemente que aquellos que son amigos. Esta hipótesis no se cumplió ya que los niños conocidos no demostraron solucionar conflictos de forma coercitiva pues presentan menos conductas agonísticas que los niños amigos. Estos resultados parecieran ir en contra de la teoría relacional, sin embargo, la teoría también permite entender que los amigos pueden presentar más conductas agonísticas que los conocidos debido a que éstos al tener un vínculo más fuerte, posiblemente arriesgan un poco más al querer

ganar un desacuerdo, ya que posteriormente cualquier deterioro a la relación pueden repararlo a través de estrategias conciliatorias, condición que muy probablemente es más difícil para los conocidos al no tener un vínculo. Otra explicación alternativa es que los criterios o conductas que se seleccionaron para ésta investigación como agonísticas simplemente no lo sean para los niños y que este tipo de conductas sea parte del comportamiento usual de juego en ellos. Se debe advertir que los niños por la edad en la que se encuentran tienden a presentar “un juego brusco” en el cual es habitual observar este tipo de comportamiento, por ejemplo gritar, dar la espalda, quitar o retener el objeto con que se juega. Estas conductas aparentemente son agonísticas pero en realidad pueden reflejar interacciones amistosas y de confianza en los niños. Esto por ejemplo también se sustenta en la investigación de Laursen, Finkelstein, y Townsend (2001), los cuales afirman que los niños resuelven más a menudo los conflictos con coerción que con la negociación, lo cual podría ocurrir tanto para niños amigos como para niños conocidos.

Por otro lado, con la hipótesis 3 de este trabajo se buscó averiguar si los niños que resuelven los conflictos de manera coercitiva tienen menos probabilidades de generar futuras interacciones sociales con otros compañeros, comparados con estudiantes que resuelven los conflictos mediante la negociación. Nuestros hallazgos no permiten determinar en su totalidad la validez o falsedad de la hipótesis 3, dado que los resultados para cada grupo mostraron diferentes tendencias, pues se esperaría que el niño observador presente mayor frecuencia de interacciones afiliativas con aquel niño que mostró menor cantidad de interacciones agonísticas. Para el grupo A1, el niño observador presenta la misma cantidad de interacciones afiliativas con ambos niños, aun cuando la diferencia de interacciones agonísticas entre ellos es significativa (N con 1 y M con 7). No obstante, si se tiene en cuenta la frecuencia de conductas agresivas dirigidas al niño observador se tiene que dicha frecuencia fue de cero; por tanto, la ausencia de agresiones podría estar facilitando la aparición de

interacciones afiliativas. En otras palabras, es probable que los niños evalúen no solo la ocurrencia de agresiones con otros niños sino la probabilidad de recibir agresiones por parte de otros niños. Así, cuando no se reciben agresiones, las interacciones amistosas pasan a ser predominantes, como se observa en nuestros resultados. Igualmente, puede que la frecuencia de agresiones observada por los investigadores no corresponda con la frecuencia real, percibida por los niños, por lo ya mencionado anteriormente. Esto haría que en realidad las agresiones observadas por el niño observador fueran mucho más bajas de lo registrado, lo cual permitiría explicar por qué el niño observador interactúa también con el niño que mostró niveles más altos de agresión.

En cuanto al grupo A2, encontramos que el niño observador presentó mayor cantidad de interacciones afiliativas con J quien presentó más interacciones agonísticas que C, por ende la hipótesis 3 sería falsa en este grupo en particular. Sin embargo, la diferencia entre los niños amigos J y C en términos de agresiones puede no ser significativa, ya que es de tan sólo una ocurrencia. Para el grupo B1, tanto A como S poseen 2 interacciones agonísticas, pero, al momento de interactuar con ellos el niño observador presenta más interacciones afiliativas con S quien posee 3 interacciones afiliativas menos que A. Por último, para el grupo B2 no hubo ningún tipo de interacciones agonísticas y los niños S y L presentan igualdad de interacciones afiliativas. En síntesis, al momento de entablar relaciones sociales se espera que los niños que interactúan más agresivamente tengan menos probabilidad de entablar nuevos vínculos sociales con otro niño en comparación de aquellos niños que utilizan la negociación como método para resolver el conflicto. Se esperaría de acuerdo a la teoría relacional, que un niño que observa al otro interactuar frecuentemente de manera agonística con alguien más, probablemente no va a buscar establecer un nuevo vínculo con ese niño, porque ha observado que aquellos niños que interactúan con ese éste tienen que asumir más costos que beneficios. No obstante, es posible que según la

categorización que hemos hecho lo que para nosotros se denomina interacción agonística sea percibido de forma diferente por los niños, quienes según su edad y sus costumbres sociales de interacción y juego, dichos comportamientos categorizados como agonísticos o coercitivos puedan ser para ellos una parte común de un juego un poco más agresivo, sin perder el valor afiliativo de la interacción social.

La hipótesis 4 por su parte, indica que los niños que resuelven sus conflictos por medio de la negociación tienen mayor probabilidad de generar futuras interacciones sociales con otros compañeros. Por ende se esperaría que los niños observadores presenten mayor cantidad de interacciones afiliativas con aquellos niños que presentaron mayor frecuencia de comportamientos afiliativos. Los datos recopilados no permiten determinar de forma unánime la validez o falsedad de esta hipótesis. Para este caso los resultados arrojaron lo siguiente: Para el grupo A1, se esperaría que el niño observador presentara mayor cantidad de interacciones afiliativas con N quien posee 15 interacciones afiliativas, sin embargo el niño observador presentó el mismo número de interacciones afiliativas hacia ambos sujetos. Para el grupo A2, la hipótesis es válida pues el niño observador presentó mayor cantidad de conductas afiliativas con J, quien a su vez presentó mayor número de interacciones afiliativas. Para el grupo B1, el niño observador no presentó ninguna conducta afiliativa hacia A quien fue el niño que presentó mayor cantidad de conductas afiliativas de su grupo. Por último, en el grupo B2 aunque el niño observador presentó más conductas afiliativas en su interacción con L, no es posible determinar la validez de la hipótesis pues L y S miembros del mismo grupo poseen la misma cantidad de interacciones afiliativas.

Lo anterior respalda lo señalado por Howe y McWilliam (2006) acerca de que los conflictos que promueven el diálogo intelectual y la justificación de opiniones son más beneficiosos para el fortalecimiento y la creación de nuevos vínculos sociales que aquellos conflictos que están

limitados a intercambios de oposición. Si bien, en este trabajo no evaluamos opiniones ni diálogo entre niños como parte de las estrategias de solución de conflictos, si pueden ser consideradas conductas afiliativas que estarían presentes dentro de la estrategia de negociación. Otras conductas registradas en este estudio que formarían parte de dicha categoría, son la mayoría de interacciones afiliativas que se registraron (ver Tabla 1). Esto quiere decir, que en general las conductas amistosas contribuyen al fortalecimiento y al establecimiento de nuevos vínculos.

Por este motivo para el grupo A2 la hipótesis demuestra su validez, cuando el niño observador realiza mayor cantidad de conductas afiliativas hacia J quien según la teoría relacional sería la opción de relación social que más beneficios obtiene por menos costos. En otras palabras, la teoría refiere que las personas establecen vínculos dependiendo de los costos y beneficios asociados a cada relación, aclarando que se establecen mejores vínculos con aquellos individuos donde la relación costo-beneficio resulte favorable, es decir, donde predominan más los beneficios que los costos. Por ejemplo dentro de los beneficios que puede tener el niño se encuentra mayores posibilidades de interactuar positivamente con el otro con una respuesta positiva observándose en el juego mutuo, compartimiento igualitario del juguete, más conductas afiliativas por parte del otro como sonreír, mayor afiliación verbal y más invitaciones a jugar. No obstante, entre los costos se podría encontrar agresiones de forma física y verbal como golpes e insultos; el tener menos oportunidades de jugar con el compañero y de acceder al/los juguete(es) presentes y rechazo por parte del otro ante alguna invitación a jugar.

Nuevamente para este caso la disonancia en los resultados para cada grupo puede ser explicada por la categorización creada al momento de organizar las conductas como agonísticas y neutras. Sin embargo, al momento de realizar una observación directa sobre los grupos de niños trabajados observamos que muchas de estas conductas categorizadas como agonísticas no parecen ser

percibidas por los niños de esta manera, como es el caso de conductas como, quitar el objeto, intentar quitar el objeto o negar/rechazar.

Para finalizar, es posible sintetizar los resultados de esta investigación tomando como base las hipótesis corroboradas donde se evidencia que los niños que son amigos presentan con más frecuencia estrategias de solución de conflictos centradas en la negociación, fácilmente reconocibles gracias a un mayor número de interacciones afiliativas durante el tiempo de observación en comparación con los niños que solo son conocidos, por otra parte aunque se esperaba que los niños conocidos presentaran más cantidad de estrategias de resolución de conflicto coercitivas, se demostró que, por el contrario, para esta población en particular los grupos de niños amigos presentaron mayor cantidad de conductas agonísticas propias de este tipo de resolución de conflictos.

CONCLUSIONES

Del presente estudio se obtienen las siguientes conclusiones:

- Al momento de realizar la categorización de conductas en afiliativas, agonísticas y neutras se deben tener en cuenta factores para evitar confusión en algunos tipos de conductas, como puede ser el entorno trabajado, la situación problema planteada, el tipo de comunidad en la que se trabaja, y de ser posible integrar al momento de realizar las definiciones una muestra de niños con características similares a los observados para determinar qué tipo de conductas son asumidas por ellos como buenas (afiliativas) o malas (agonísticas)
- Para obtener datos suficientes para corroborar las hipótesis planteadas se recomienda la observación de los mismos grupos de trabajo en diferentes ocasiones, pero manteniendo la misma metodología y situación problema, con el objetivo de eliminar las barreras causadas

por la poca información recopilada, especialmente en los casos de las hipótesis 3 y 4, las cuales no pudieron ser confirmadas o descartadas en su totalidad.

- Es importante ampliar esta investigación teniendo en cuenta variables contextuales del ambiente, dado a que creemos que variables familiares como la estructura y el ambiente familiar puede tener un efecto directo en la forma como se relaciona el niño.
- De igual manera se debe tener en cuenta una observación más natural a la hora de registrar los datos, dado a que al realizar la observación en un ambiente artificial muy posiblemente el niño no interactúa de forma espontánea al sentirse observado.
- Es necesario seguir investigando esta temática dado que al tener un conocimiento amplio en este campo, se pueden realizar trabajos psicoeducativos enfocados en la resolución de problemas dentro de las instituciones ya que esto permitirá el fortalecimiento de conductas empáticas que favorezcan el ambiente escolar y el aumento del rendimiento académico como lo demuestran otras investigaciones.
- Este tipo de investigaciones puede plantearse de modo comparativo en caso tal de que se quisiera observar cómo varían las estrategias de resolución de conflictos entre niños de diferentes niveles socio económicos, realizando comparaciones entre muestras de niños con las mismas edades y niveles de escolaridad aunque pertenecientes a diferentes colegios.
- Aunque los resultados obtenidos no resuelven en su totalidad las hipótesis planteadas, este proceso permite dar paso a la continuidad del estudio por parte de otros investigadores que desearan tomar como base este documento para continuar la investigación.

REFERENCIAS

Adams, R., y Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and Family*, 63, 97–110.

Aureli, F., Fraser, O., Schaffner, C., y Schino, G. (2012). *The Regulation of Social Relationships*.

Recuperado de file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Aureli_etal_ch23_EvolPrimSoc_2012.pdf

- Ander, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Lumen. Buenos Aires.
- Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-8.
- Bonilla, G. (1998). Conflicto y justicia: Programa de Educación para la Democracia. *Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luís Carlos Galán*. Bogotá.
- Botello, H. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24,1-12. Doi: 10.14482/zp.24.720
- Buerki, S., y Adler, R. H. (2005). Negative affect states and cardiovascular disorders: A review and the proposal of a unifying biopsychosocial concept. *General Hospital Psychiatry*, 27, 180–188.
- Cabezas, P.(2007). Detección de conductas agresivas “Bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Educación*, 31, (001), 123-133.
- Cepeda, E., Pacheco, D., García, B., y Piravique, P.(2008). “Bullying amongst students attending state basic and middle schools”. *Revista Salud Pública*, 10(4), 517-528.

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus/Universidad de los Andes.

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, P., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Revista Ciencia y enfermería*, 21-30.

Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>

Cuervo, C., Pacheco, D., García, B., y Piraquive, P. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*, 10 (4), 517 – 528.

Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: *El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

Del Barrio, C., Barrios, A., Van Del Meulen, K. y Gutiérrez, H. (2005). *Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar*. Recuperado de <http://observatorioperu.com/lecturas%202010/agosto%202010/LAS%20DISTINTAS%20PERSPECTIVAS%20DE%20ESTUDIANTES%20Y%20DOCENTES%20ACERCA%20DE%20LA%20VIOLENCIA%20ESCOLAR.pdf>

Dunn, J. (2004). *Understanding children's worlds*. Malden, MA: Blackwell.

Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: Una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33, 1-20.

Gázquez, J., Cangas, A., Pérez, M., Padilla, D., y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, (001), 93-105.

Gil-Rivas, V., Greenberger, E., Chen, C., y Lopez, M. (2003). Understanding depressed mood in the context of a family-oriented culture. *Adolescence*, 38, 93-109.

Forero, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 399-413.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2810/281021722008/>

Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 1, 265-278.

Hinde, R. (1976). On Describing Relationships. *J. Child Psychol. Psychiat*, 17, 1-19.

Howe, C., y McWilliam, D. (2006). Opposition in social interaction amongst children: Why intellectual benefits do not mean social costs. *Social Development*, 15, 205–231.

Laursen, B., Finkelstein, D., y Townsend, B. (2001). *A Developmental Meta-Analysis of Peer Conflict Resolution*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/223786926_A_Developmental_MetaAnalysis_of_Peer_Conflict_Resolution?enrichId=rgreqf4d36677b0e0039e4031fb50f59cba6dXXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIyMzc4NjkyNjtBUzoxMDMxNjA5NTc4OTg3NTdAMTQwMTYwNjg5NzkzNw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Laursen, B., Hafen, C. (2010). Future Directions in the Study of Close Relationships: Conflict Is Bad (Except When It's Not). *Review of Social Development*, 19 (49), 858- 872. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00546.x

Laursen, B., Hartup, W. (1989). The Dynamics of Preschool Children's Conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35 (3), 281-297.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata

Organización Mundial de la Salud OMS (s.f.). “*Informe mundial sobre la violencia y la salud*”.

Sinopsis. Ginebra. Recuperado de

en:http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf.

Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (26), 787-804. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/html/140/14002609/>

Patterson, G., Reid, J., y Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia

Pérez, M.; Yuste, F. y Fajardo, M. (2010). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar.

European Journal of Education and Psychology, 1, (3), pp. 39-47.

Pineda, A., Rivera, L., Arturo, M., Jiménez, R. (2015). Percepción del bullying en alumnos y

profesores del Distrito Federal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 121-

145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80247939007.pdf>

Puig, J. (2010). Conflictos escolares: Una oportunidad. *Cuadernos de pedagogía*, 27. Recuperado

de <https://b06elkarbizitzamintegia.files.wordpress.com/2010/05/unaoportunidad.pdf>

Rodríguez, A., y Delgado, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes

de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, 70(34), 57-69.

Romera, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23 (4), 624-629.

Saavedra, E., Villalta, M., y Muñoz, T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite*, 2, (015), 39-60.

Shantz, C. (1987). Conflict between children. *Child Development*, 58, 283–305.

Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós. Buenos Aires.

Urgarte, R. (2016). Percepción de la violencia en escolares de secundaria en zonas de producción, microcomercialización y consumo de drogas. *Cedro*, 1-23 Recuperado de <http://www.repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/306/1/PVES-DR-CEDRO.pdf>

Uribe, A., Orcasita, L., y Gómez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychol. av. discipl.*, 6 (2), 83-9

ANEXOS



Conflicto escolar.

Consentimiento de Participación en el estudio

De acuerdo con los principios establecidos en la Declaración de Helsinki: respeto a los derechos del participante, prevaleciendo su interés por sobre los de la ciencia y la sociedad y el respeto por la libertad del individuo; en el Reporte Belmont: respeto por las personas, beneficencia y justicia y en las Pautas CIOMS que rige los principios éticos para la ejecución de la investigación en seres humanos, especialmente en los países en desarrollo como Colombia, dadas las circunstancias socioeconómicas, leyes, reglamentos y sus disposiciones ejecutivas y administrativas. A nivel nacional, en la Resolución 008430 de Octubre 4 de 1993 y debido a que esta investigación se

consideró como de bajo riesgo y, en cumplimiento con los aspectos mencionados con el Artículo 6 de dicha Resolución, este estudio se desarrollará conforme a los siguientes criterios:

a. Prevalece el criterio del respeto a la dignidad y la protección de los derechos y bienestar del niño-participante en este estudio.

b. Cuenta con el consentimiento informado y por escrito del padre/madre o representante legal de esta actividad académica.

c. El estudio es realizado por estudiantes de Psicología y supervisado por el Docente asesor de Trabajo de Grado, profesional con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del participante y bajo la responsabilidad de la Universidad Autónoma de Bucaramanga –UNAB-

d. El estudio se llevará a cabo cuando se obtenga el consentimiento informado del padre/madre o representante legal.

Con base en los principios establecidos en la Resolución 008430 de 4 de octubre de 1993 por la cual se establecen las normas para la investigación en salud, específicamente en el Artículo 15, en lo relacionado con el Consentimiento Informado, usted señor padre/madre o representante legal del niño(a) deberá conocer acerca de este estudio y aceptar participar en él si lo considera conveniente. Por favor lea con cuidado y haga las preguntas que desee.

1. Objetivo y Justificación

El presente documento tiene el propósito de informarle sobre el estudio a realizar con su hijo(a) para comprender cómo el conflicto entre niños, y la manera en que ellos lo solucionan, puede afectar la forma en la que hacen nuevos amigos. Este estudio se desarrollará a través de 1 sesión, de 15 minutos donde se observarán a los niños en la forma como interactúan por medio del juego mientras se grabará todo lo que el niño(a) dice y hace.

Por medio de este documento, estamos solicitando a usted como padre/madre o representante legal del niño o niña, su permiso para realizar esta actividad académica. Es muy importante leer, conocer y entender el documento en su totalidad. No dude en preguntar todo lo que necesite.

2. Efecto de las actividades a desarrollar con los niños:

• Las actividades de observación, juego y conversación NO representan daño para la salud del menor, ni interfiere con el desarrollo y tampoco influye en el rendimiento académico del niño(a).

3. Beneficios de las actividades:

• Dado a que toda la sesión será videograbada, cada padre de familia puede tener acceso al vídeo de su hijo si así los desea.

4. Privacidad y Anonimato:

Los resultados de ésta actividad serán utilizados con fines estrictamente académicos y se mantendrá en todos los casos el principio de la confidencialidad, siguiendo los lineamientos de las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en Salud del Ministerio de Salud de la República de Colombia Resolución N° 008430 de 1993 consignados en el Título II de la Investigación en Seres Humanos, Capítulo 1 de los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos, Artículos 5, 6, 8, 11, 14.

5. Aceptación del procedimiento a realizar en la actividad:

Acepto en forma libre y consciente el procedimiento que se me ha propuesto. He leído y comprendido la información. Sé que puedo retirar la autorización en cualquier momento.

Yo _____ madre/padre de _____ autorizo a los(as) estudiantes **Jesús David Peña Hernández y Dayana Carolina León Ortíz** de la Facultad de Ciencias de la Salud,

Programa de Psicología, perteneciente a la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) a realizar la observación a mi hijo(a) durante 1 sesión de 15 minutos aproximadamente, la cual se realizará entre un período comprendido entre Febrero y Marzo de 2018. La misma constará de la observación del niño y grabación de lo que el(la) niño(a) dice y hace durante el juego. El objetivo de ésta actividad es realizar un estudio académico sobre conflicto escolar, correspondiente al Trabajo de Grado de los estudiantes Jesús David Peña Hernández y Dayana Carolina León Ortiz. Me ha sido aclarado que toda la información que se recoja en el transcurso del proceso será resguardada bajo la forma de anonimato.

En _____ a los _____ días del mes de _____ del año
Representante _____ C.C. _____

Firma representante legal (padre-madre)

6. Datos del Docente Titular

Juan Carlos Riveros Rodríguez (Profesor asociado)

Mail. jriveros762@unab.edu.co

Horario de atención: martes y miércoles de 4-6p.m.

UNAB, Campus del Bosque



Circular informativa.

Apreciados padres de familia, mediante la presente circular se busca informar del estudio que realizarán con la institución los practicantes de psicología, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Jesús David Peña (ex-alumno) y Dayana Carolina León. En dicho estudio se plantea determinar cómo el conflicto entre niños, y la manera en que ellos lo solucionan, puede afectar la forma en la que los niños hacen nuevos amigos. Para cumplir con este objetivo es necesaria la participación voluntaria de como mínimo de 18 alumnos de los grados preescolar que se encuentre entre 2 y 6 años de edad. Cada niño participará en una actividad de interacción con otros niños durante un período de 15 minutos.

A los padres que autoricen la participación de sus hijos en este estudio se les entregará el consentimiento informado que deberán firmar y en el cual se explican todos los parámetros que conlleva el proceso de recolección y manejo de la información del estudio.

Si alguno de ustedes desea hacer parte junto con su(s) hijos de este proceso académico, por favor realizar la firma y devolución de esta circular, junto con su correo electrónico y número de celular al que se le notificará toda la información necesaria y se resolverán las dudas que puedan surgir.

Muchas gracias por su tiempo.

Firma de representante de la institución: _____

Firma del practicante responsable: _____

Firma del practicante responsable: _____

Firma del padre de familia: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono celular: _____

Cronograma de actividades por semana

I.E Américas

Proyecto de investigación en solución del conflicto escolar.

Dayana Carolina León y Jesús David Peña

Semana 1

Dedicada a entrega y recolecta de consentimientos informados y circulares a padres, diseño y agrupación de equipos de trabajo.

Lunes 26 de Febrero	Martes 27 de Febrero	Miércoles 28 de Febrero	Jueves 1 de Marzo	Viernes 2 de Marzo
Entrega de consentimientos informados a padres.	Los días martes, miércoles y jueves están destinados al trabajo normal de prácticas académicas		Recolecta de consentimientos y diseño de equipos de trabajo.	

Semana 2

Semana dedicada a la adecuación del sitio de trabajo y observación y recolección de información necesaria.

Lunes 5 de Marzo	Martes 6 de Marzo	Miércoles 7 de Marzo	Jueves 8 de Marzo	Viernes 9 de Marzo
Adecuación del sitio de trabajo	Los días martes, miércoles y jueves están destinados al trabajo normal de prácticas académicas		Observación directa de situación específica	


Semana 3

Semana dedicada a la observación y recolección de información necesaria

Lunes 12 de Marzo	Martes 13 de Marzo	Miércoles 14 de Marzo	Jueves 15 de Marzo	Viernes 16 de Marzo
-------------------	--------------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Observación directa de situación especifica	Los dias martes, miercoles y jueves están destinados al trabajo normal de prácticas académicas	Observación directa de situación especifica
--	---	--

Firma Rector:
Padre Germán Romero Cifuentes

	<p>Institucion Educativa Las Americas</p> <p>Dane 168001001025 Nit 804.003.902-9</p> <p>Calle 33 No 36-16 Telf:6340088</p>	Rectoria
	COMUNICACIONES OFICIALES	2018

Bucaramanga, Febrero 19 de 2018

Señores:

DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN

Institución Educativa Las Américas

El día viernes 16 de febrero del presente año se autorizó que los estudiantes Dayana Carolina León y Jesús David Peña de la Universidad Autónoma De Bucaramanga, realizarán su proyecto de grado sobre la solución de conflicto escolar en niños, dentro de la Institución Educativa las Américas.

Para ello realizarán su trabajo con los estudiantes de los grados preescolares que se encuentran en la jornada de la mañana, los días lunes y viernes de 7 a 11 de la mañana, iniciando el día Lunes 26 de febrero y finalizando el viernes 16 de marzo.

Atentamente.

PADRE GERMÁN ROMERO CIFUENTES

Rector IE Américas

JESUS DAVID PEÑA HERNANDEZ

Practicante Psicología Unab