



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**LA COMPETENCIA DE AYUDA ENTRE IGUALES PARA
EVITAR LA AGRESIÓN EN LA ESCUELA¹**

PEER SUPPORT COMPETENCE TO AVOID BULLYING IN SCHOOL

**A INCUMBÊNCIA DE AJUDA ENTRE IGUAIS PARA EVITAR A AGRESSÃO NA
ESCOLA**

María Ángeles de la Caba-Collado y Rafael López-Atxurra

Fecha de Recepción: 28 de Diciembre de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela, 2(1), 2013, pp. 119-138, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf>

¹*Agradecimientos:* Este trabajo es parte del proyecto de investigación "Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género" (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria de ayudas Estatal a proyectos de I+D+I 2008. También cuenta con una subvención del Gobierno Vasco para grupos de investigación (IT 427-10). Este grupo forma parte de la Unidad de Formación e Investigación "Educación, Cultura y Sociedad" de la UPV/EHU.

Resumen

El trabajo que se presenta se enmarca dentro de las investigaciones que se ocupan del problema del bullying y la búsqueda de estrategias para su prevención. Concretamente se pretende abordar la relación entre la competencia de ayuda y las estrategias de afrontamiento ante situaciones de agresión entre iguales, con dos objetivos fundamentales. En primer lugar, explorar la forma en que estudiantes de 10 a 14 años perciben sus responsabilidades cotidianas de ayuda entre iguales dentro de la escuela. En segundo lugar, analizar la relación entre responsabilidades y su respuesta ante diferentes tipos de agresión (directa, relacional, ciberagresión). En el estudio, de diseño transversal, participaron 1018 estudiantes. La recogida de los datos se llevó a cabo mediante dos cuestionarios. Por un lado, un cuestionario ad hoc para evaluar responsabilidades hacia los otros. Por otro lado, un cuestionario situacional con cinco opciones de respuesta ante diferentes agresiones (pasiva, reciprocidad negativa, asertividad, búsqueda de ayuda y otras). Los resultados, en base al paquete estadístico SPSS (ANOVAS) pusieron de relieve que se ayuda menos a inmigrantes, compañeros nuevos o con discapacidad. Además, hay que destacar diferencias significativas por edad y género. Las chicas puntuaron más alto que los chicos en todas las responsabilidades analizadas ($p < .001$), que crece en los cursos de Secundaria. Asimismo, se encontró un aumento de las estrategias de afrontamiento negativo en los cursos superiores, especialmente entre chicos. Por otro lado, los estudiantes que puntuaron más en responsabilidades hacia los iguales eligieron estrategias de afrontamiento más positivas.

Palabras clave: Relaciones escolares, responsabilidad de los estudiantes, relaciones de ayuda, competencia de ciudadanía, conducta prosocial, agresión entre iguales, bullying, estrategias de afrontamiento.

Abstract

This piece of research is located within the context of concern for peer violence, looking for prevention strategies. The investigation has a two-fold objective. First, this study aims to explore the way in which 10 to 14-year old boys and girls perceive their responsibilities for helping others. Second, it aims to analyze how they respond to aggression at school (direct, relational, cyberaggression). The sample group comprised 1018 students and the research design was cross-sectional. As regards method, the data collection procedure was carried out by means of two questionnaires. An ad hoc questionnaire was developed to explore the degree to which the culture of caring for others. In the second questionnaire, students were asked to put themselves in the position of classmate who witnesses it, and five possible coping responses were given: passive, negative reciprocity, assertiveness, seeking help and "others". The results, based on the analyses carried out using SPSS (ANOVAS), reveal significant differences in accordance with age and gender. The results showed, firstly, that mean scores for helping in the school environment were lower in relation to immigrants, new students in the group or people with a physical disability. Significant gender differences were also found in all the areas analyzed. Girls scored higher than boys in responsibilities ($p < .001$). Moreover, the results also revealed that the distance between boys and girls increased in secondary school. Paradoxically, there is an increase in negative coping strategies among older students, particularly boys. On the other hand we found that students use more positive coping strategies when they have more responsibilities.

Keywords: Student school relationship, student responsibility, helping relationship, citizenship competence, prosocial behavior; peer's aggression, bullying, coping strategies.

Resumo

O trabalho que apresentamos se enquadra dentro das investigações sobre o problema do bullying e a busca de estratégias para sua prevenção. Concretamente se pretende abordar a relação entre a incumbência de ajuda e as estratégias de enfrentamento nas situações de agressão entre iguais, com dois objetivos fundamentais. Em primeiro lugar, explorar a forma em que estudantes de 10 a 14 anos percebem suas responsabilidades cotidianas de ajuda entre iguais dentro da escola. Em segundo lugar, analisar a relação entre responsabilidades e sua resposta frente a diferentes tipos de agressão (direta, relacional, ciber agressão). No estudo, de desenho transversal, participaram 1018 estudantes. O levantamento de dados ocorreu através de dois questionários. Por um lado, um questionário ad hoc para avaliar responsabilidades com os outros. Por outro lado, um questionário situacional com cinco opções de resposta frente diferentes agressões (passiva, reciprocidade negativa, assertividade, busca de ajuda e outras). Os resultados, com base no pacote estatístico SPSS (ANOVAS) colocaram em destaque que ajudam menos a imigrantes, companheiros novos ou com necessidades especiais. Ainda, destacamos diferenças significativas por idade e gênero. As meninas pontuaram mais alto que os meninos em todas as responsabilidades analisadas ($p < .001$), que aumenta nos cursos de Secundária. Mesmo assim, se encontrou um aumento das estratégias de enfrentamento negativo nos cursos superiores, especialmente entre jovens do sexo masculino. Por outro lado, os estudantes que pontuaram mais em responsabilidades com os iguais escolheram estratégias de enfrentamento mais positivas.

Palavras-chave: Relações escolares, responsabilidade dos estudantes, relações de ajuda, incumbência de cidadania, conduta pró-social, agressão entre iguais, bullying, estratégias de enfrentamento.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de responsabilidades de ayuda e interés por lo que les sucede a los otros es un elemento clave que ha sido destacado desde diferentes líneas de trabajo. Desde estos planteamientos, preocupados por el aumento del individualismo y la falta de participación, así como por los problemas de violencia y cohesión social, se han llevado a cabo propuestas estructuradas para el desarrollo de competencias ciudadanas basadas en el ejercicio de derechos y responsabilidades (Audigier, 2000; Davies, 2003). Asimismo, la ayuda, es un eje clave en las propuestas de la escuela global que se plantea como alternativa para crear una atmósfera positiva y un clima escolar de seguridad y apoyo, que sirva para prevenir y afrontar la agresión entre iguales (Cowie y Jennifer, 2007; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

La relevancia del problema es manifiesta y la necesidad de explorar las respuestas ante la agresión y la forma en que la ayuda puede relacionarse con éstas es importante si se atiende a los resultados de las investigaciones existentes, que se revisan en el apartado siguiente. Máxime si se tiene en cuenta que los fenómenos de agresión deterioran el desarrollo académico y el bienestar psicosocial de las víctimas pero que, además, favorecen la extensión de una cultura de intimidación y exclusión que es, claramente, contraria al propósito de educar ciudadanos para una sociedad democrática.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación de la violencia escolar ha recibido una atención muy considerable desde la década de los ochenta, recogiendo la creciente preocupación social sobre los fenómenos de agresión y acoso entre iguales. Desde esta perspectiva, se ha puesto de relieve que cualquier persona sin apoyos puede ser víctima y que el acoso es un proceso de grupo, que se previene y se frena, si tanto los iguales como los adultos optan por estrategias de ayuda. Romper los círculos de la pasividad y la indiferencia hacia lo que les sucede a las víctimas es, por ello, el gran reto de la intervención y la investigación educativa sobre violencia y acoso, que requiere delimitar cuáles son los factores tanto individuales como grupales que dinamizan las respuestas de apoyo, cuidado de los otros y ayuda. En este sentido, se ha ido evolucionado desde los trabajos centrados en el estudio de los perfiles de las víctimas y los agresores, hacia enfoques más sistémicos, que subrayan, además de los factores individuales, el papel fundamental de los contextos.

El estudio sobre las interacciones de agresión y acoso pone de manifiesto que la ayuda de los observadores depende de factores individuales y sociales, aunque los resultados empíricos sugieren que es necesario seguir investigando para comprender cómo funcionan.

Algunos autores han destacado que las características psicológicas personales, tales como una buena competencia social y una buena autoestima (Lodge y Frydenberg, 2005), la empatía (Nickerson, Mele y Princiotta, 2008) o la orientación prosocial (Tani, Greenman, Schneider y Fregoso, 2003) pueden condicionar la ayuda entre iguales, ante situaciones de agresión y bullying entre iguales. Otros trabajos, por el contrario, parecen no haber encontrado diferencias significativas en las características personales de los iguales que utilizan estrategias más positivas de ayuda (Camodeca y Gossens, 2005). La edad y el género son dos variables personales bastante estudiadas, aunque controvertidas. Con respecto a la

edad los hallazgos de la investigación son complejos (Scheitauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006). Por una parte, se ha destacado que las formas de bullying físico entre escolares disminuyen con la edad pero también es cierto que no desaparece y que, en realidad, adopta formas más sofisticadas, tales como la agresión verbal y psicológica o los ataques con medios tecnológicos. Con respecto a la comprensión de las diferencias de género y cómo afecta en las conductas agresivas hay debate. Se sabe que la exclusión del grupo y la agresión relacional existen entre los chicos y que las chicas también se implican en las agresiones físicas. También se sabe que hay una considerable desproporción de la implicación de los chicos en todas las formas de bullying (físico, verbal y relacional). La investigación previa ha encontrado que las chicas informan de ayudar más (Jeffrey, Miller y Linn, 2001) y que son más nominadas como prosociales y con competencia de ayuda (Warden y Mckinnon, 2003).

Por otro lado, hay investigaciones que ponen el énfasis en que la tendencia a ayudar, ignorar la situación o sumarse a la agresión depende, en gran parte, de cómo reaccionen los otros miembros del grupo, siendo claves las normas del grupo (Salmivalli y Voeten, 2004) o la presión de grupo.

Prevenir y afrontar la violencia con estrategias educativas para favorecer la ayuda ha sido ampliamente destacado. Hay bastantes trabajos que defienden que los sistemas de ayuda y tutoría entre iguales pueden ser un aspecto decisivo. Entrenar a grupos de estudiantes para que actúen en los centros educativos con el propósito de apoyar a las víctimas se ofrece como estrategia ante el bullying, a pesar de las limitaciones constatadas de estos sistemas en la reducción de la incidencia y la frecuencia de los comportamientos del bullying (Cowie y Fernandez, 2006).

En una línea convergente cabe destacar, particularmente a partir de la década de los noventa, los enfoques de educación para la ciudadanía activa y democrática, que ponen el énfasis en el ejercicio pacífico de derechos y responsabilidades (Arnot y Dillaboug, 2006; Cogan y Derricot, 2000; Hicks, 2001). Desde estos enfoques se hace hincapié en que tener derechos sirve de poco si no se es capaz de ejercitarlos y de hacerlo, además, de forma respetuosa hacia los otros. En este sentido, se pone el énfasis en que lo que sucede a nuestro alrededor depende, en parte, de las formas de participación que adoptamos y las responsabilidades que asumimos en la defensa de los derechos de uno mismo y de los otros (Anderson, 1998; Berman, 1984). La educación democrática se entiende como un estilo de vida, estrechamente relacionado con las formas con que regulamos nuestros derechos y responsabilidades en la familia, en el tiempo libre, en la escuela y en la comunidad, en vez de considerarlo, únicamente como un sistema político. Dentro de nuestra esfera de derechos y deberes, el ejercicio de la responsabilidad de “ayuda a otros seres humanos a potenciar su humanidad”, a través de la solidaridad y el altruismo, constituye una forma de expresión del civismo y la ciudadanía (Camps y Giner, 1998, p. 47, 116-117). Por ello, las propuestas educativas se centran en el desarrollo de la escuela como una comunidad democrática en el que la ayuda y la colaboración tienen un papel decisivo para prevenir la falta de cohesión grupal y los problemas de violencia entre iguales.

En definitiva, desde diferentes marcos de investigación la ayuda entre compañeros y la ética del cuidado interpersonal se propone como un eje central sobre el cual construir un marco educativo para trabajar no solo el bienestar personal sino también el clima de grupo.

De esta preocupación e interés se han hecho eco las últimas reformas educativas en Europa, que incluyen entre sus objetivos el desarrollo de competencias sociales, emocionales y ciudadanas.

Sin embargo, son muchos los retos a los que tienen que hacer frente las y los educadores para potenciar la competencia de ayuda y la ética del cuidado interpersonal en el contexto escolar. El bagaje de empatía, que forma parte de nuestro carácter individual y colectivo (Innerarity, 2008; Rifkin, 2010) así como de nuestro horizonte normativo (Hunt, 2009), tropieza con importantes obstáculos. Algunos de los rasgos de la sociedad posindustrial, la competitividad, el miedo al extraño, al extranjero,... priman, a veces, sobre el principio de hospitalidad. Así, la presencia de los otros puede convertirse en un escenario amenazante, de modo que frente a los principios de apertura, ayuda y cooperación pueden tomar ventaja los valores y actitudes de rivalidad, hostilidad y violencia. Por otra parte, el desarrollo material y tecnológico, confundido con el concepto de progreso, tiene otra vertiente más sombría, que nos muestra la desintegración de los vínculos sociales y la disolución de las solidaridades tradicionales (Morin, 2011, pp. 53-58). Además, la vida contemporánea, marcada por los ritmos de los medios de comunicación y las situaciones excepcionales, puede contribuir a concebir la ayuda como espectáculo mediático o como efemérides que subraya cierta fecha, en donde se despliega una campaña de sensibilización en torno a una ayuda momentánea y focalizada, mientras que el resto de los días, la vida cotidiana de los individuos se ve inmersa en prácticas individualistas y al margen de espacios y tiempos de solidaridad.

Frente a este estrechamiento del horizonte de actuación del ser humano cabe replantear la revitalización de la ayuda en la vida cotidiana, potenciando el encuentro con el "otro" y la colaboración. Desplegar responsabilidades de ayuda en el entorno escolar supone construir relaciones igualitarias entre los componentes de la comunidad educativa, basadas en el respeto mutuo y en la disposición de colaboración (Cremieux, 2001, p. 176).

A pesar de las dificultades y los obstáculos, el espacio escolar es un escenario con múltiples posibilidades. El valor del trabajo en grupo ha sido subrayado como instrumento y contexto para el desarrollo de todo tipo de habilidades y valores sociopersonales (de la Caba Collado, 2001), ya que facilita prácticas cívicas de ayuda y apoyo que estimulan la convivencia, sobre todo en las situaciones de aula con diversidad personal, social y cultural (Díaz-Aguado, 2003; Shulman, Lotan y Whitcomb, 1999). Existe una importante literatura psicopedagógica que propone ideas, métodos e instrumentos didácticos (Campiglio y Rizzi, 1997; Cembranos y Medina, 2003; Jacques, J. y Jacques, P., 2007; Reynolds, 1994) para trabajar en contextos grupales que se sustentan en la dimensión social del conocimiento y del aprendizaje (Ferreiro, 2006) y en sólidas bases de formación, desarrollo y dinámica de los grupos (Marín, Garrido, Troyano, Infante y Bueno, 2003; Marín, Grau y Yubero, 2002).

2. OBJETIVOS Y MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación que aquí se presenta es explorar la relación entre la competencia de ayuda entre iguales en el contexto escolar y las respuestas que dan los estudiantes a las situaciones de agresión. Se parte de la hipótesis de que hay una relación directa entre tener responsabilidades de cuidado y ayuda con la elección de respuestas más positivas ante diferentes tipos de agresión (directa, relacional, cyberacoso).

El trabajo es parte de un proyecto más amplio -“autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género”-, que tiene una doble finalidad. En primer lugar, hacer una aproximación a la realidad para analizar la presencia de las responsabilidades individuales y su relación con las respuestas de afrontamiento ante situaciones de agresión entre iguales, desde la perspectiva de las y los estudiantes, las familias y el colectivo del profesorado. En segundo lugar, desarrollar un programa de intervención educativa para potenciar ayuda, participación y buenos tratos, con el fin de prevenir y afrontar la violencia entre iguales. Tanto en un caso como en otro, el papel del género se considera clave. Se trata de explorar y analizar si hay un equilibrio entre las áreas y dimensiones concretas de responsabilidad y cuidado de uno mismo y de los otros, que tienen chicos y chicas, sino también, y sobre todo, descubrir espacios de mejora.

En este trabajo se presenta una parte de la investigación que se enmarca dentro de la primera fase de evaluación y tiene tres objetivos concretos:

1. Describir cuáles son las responsabilidades de ayuda que, según las alumnas y los alumnos, tienen mayor presencia en el ámbito escolar.
2. Analizar el papel del curso y el género en la asunción de las responsabilidades de ayuda.
3. Analizar si hay relación entre la puntuación en responsabilidades de ayuda que asumen las y los estudiantes y elegir respuestas más positivas (frenar asertivamente la situación y ayudar) en las situaciones de agresión entre iguales.

3. MÉTODO

3.1. Diseño y participantes

El diseño de la investigación fue transversal. En el estudio participaron 1018 estudiantes (590 del último ciclo de Primaria y 428 del primer ciclo de Secundaria; distribuidos de forma homogénea entre chicos (509) y chicas (509), pertenecientes a 12 centros educativos de las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca. El muestreo fue intencional por cuotas, abarcando una tipología amplia, de población urbana grande (más de 100.000 habitantes), media (entre 10.000 y 100.000) y pequeña (menos de 10.000), así como centros públicos y concertados (véase Tabla 1).

Tabla 1
Centros educativos participantes

Centros	Tipo de centro	Tamaño de población donde se ubica el centro
Centro 1	Concertado	Media
Centro 2	Concertado	Grande
Centro 3	Concertado	Pequeña
Centro 4	Público	Pequeña
Centro 5	Público	Grande
Centro 6	Público	Media
Centro 7	Concertado	Grande
Centro 8	Público	Media
Centro 9	Concertado	Pequeña
Centro 10	Público	Grande
Centro 11	Público	Pequeña
Centro 12	Público	Pequeña

Nota: Creación Personal.

3.2. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de evaluación. Por un lado un cuestionario de responsabilidades y, por otro lado, un cuestionario situacional. En ambos casos fueron construidos “ad hoc” por el equipo de investigación.

Con el primer cuestionario se pretendió identificar cómo vivencian las chicas y los chicos las responsabilidades de ayuda, así como su extensión en la cultura del centro escolar. Es una escala de tipo Likert, con un alfa de Cronbach de .79, que recoge la propia perspectiva de las alumnas y alumnos acerca de en qué grado llevan a cabo las actividades de ayuda en diferentes situaciones cotidianas, en una puntuación que va del 1 al 5.

El cuestionario de responsabilidades se estructura en torno a 10 ítems que recogen diferentes actividades de ayuda que van desde las situaciones más cotidianas con poco nivel de estrés, hasta otros contextos en los que se dan sucesos de agresión.

Tabla 2
Ámbitos de ayuda e ítems del cuestionario

Tipo de ayuda	Ítem: tarea o responsabilidad de ayuda concreta
Ayuda en el ámbito académico	Ayudar a un compañero o compañera en una tarea de clase con la que tiene dificultades (ítem 1)
	Ofrecer tiempo personal para ayudar en tareas cotidianas (ítem 3)
	Ayudar a un compañero o compañera que ha estado enfermo con los deberes de clase (ítem 4)
Ayuda para la integración en el grupo	Ayudar a un alumno o alumna inmigrante para que practique con la lengua (ítem 2)
	Enseñar a un nuevo compañero o compañera las instalaciones y servicios de la escuela (ítem 5)
Ayuda a persona con hándicap físico	Encargarse de facilitar el acceso a un compañero o compañera con dificultades de movilidad física (ítem 6)
Ayuda a alumnos pequeños	Ayudar a los y las alumnas más pequeñas de otras etapas educativas (ítem 9)
Ayuda ante agresión	Actuar para frenar situaciones de agresión a un compañero o compañera (ítem 7)
	Buscar ayuda cuando me maltratan (ítem 8)
	Buscar ayuda cuando un compañero o compañera es agredida (ítem 10)

Nota: Creación personal.

Por otra parte, en la construcción de los ítems se tuvo en cuenta una tipología variada de sujetos que reciben la ayuda, a fin de evaluar si incide en el grado en el que se realiza la tarea. Ciertamente estos contextos y sujetos conllevan problemas o retos diferentes sobre los que actuar y, asimismo, aportaciones diversas en cada una de las tareas de apoyo o ayuda. En todos los ítems, las situaciones que se presentan son habituales y están extraídas de las vivencias cotidianas de los centros escolares. Se comprobó, mediante análisis factorial (Oblimix) que los 10 ítems de la escala funcionan como un único factor.

El cuestionario situacional consta de 8 historias breves de agresión entre iguales. Tres de las historias son de agresión directa: a) un grupo de chicos que insultan y ridiculizan a una compañera (H^a 1); b) un chico y una chica, que se dedican a esconder y romper objetos personales a un compañero (H^a2) y c) un chico que ataca físicamente a la chica con la que sale (H^a 5). La ciberagresión se recoge en otras tres historias: a) grabación y difusión por teléfono móvil de un ataque físico, con empujones y golpes con protagonistas chicos (H^a 3); b) grabación y difusión de imágenes vejatorias por móvil con protagonistas chicas (H^a 7) y c)

grabación sin permiso de imágenes de un compañero, chantajeándole con difundirlas si no le hace los deberes, por parte de un chico (H⁸). Finalmente, hay dos historias de agresión relacional: a) un ataque a la privacidad, que consiste en divulgar secretos personales (H^a 4) y b) una situación de aislamiento y exclusión del grupo, no permitiendo a un compañero participar en las actividades (H^a 6). En cada una de las historias se pregunta “qué harías como compañero o compañera” ante esa situación de agresión. Las y los participantes contestan a las historias eligiendo una de las alternativas entre las seis opciones posibles para la posición de compañero. Las respuestas se agrupan en tres dimensiones de afrontamiento y la opción otras:

- Pasiva, con una opción de marcharse y otra de observar la situación sin hacer nada.
- Reciprocidad activa negativa (“hacer lo mismo” -pegar, romper, insultar, etc-).
- Activo positivo, que se refleja en dos opciones, que consisten, por una parte, en frenar la situación de manera asertiva y en buscar ayuda, por otra.
- Otras: “no haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es...”.

3.3. Procedimiento de análisis de los datos

Con el paquete estadístico SPSS se realizaron análisis descriptivos y ANOVAs. Por una parte, se llevaron a cabo ANOVAs de dos factores para analizar la asociación entre la responsabilidad de ayuda con género y curso. Por otra parte, para ver la relación entre responsabilidades de ayuda y respuesta ante las situaciones de agresión entre iguales se hicieron ANOVAs de un factor, con seis niveles (marcharse, observar, afrontamiento asertivo, buscar ayuda, hacer lo mismo y otras). Se utilizó el estadístico *F* de Fisher y se calculó, asimismo, el tamaño del efecto con eta cuadrado parcial. En ambos casos se comprobó, previamente, el requisito de la homogeneidad de las varianzas con el estadístico de Levene. También, en los casos en los que era posible, se hicieron post-hoc con el estadístico de Bonferroni para analizar en qué grupos se encontraban diferencias significativas.

4. RESULTADOS

4.1. La presencia de responsabilidades de ayuda en el contexto escolar

Una primera aproximación a los resultados mostró que las medias de responsabilidad de ayuda más altas se encontraban en el ámbito de ayuda ante la agresión (buscar ayuda, cuando un compañero o compañera son agredidos -ítem 10-) y en el de ayuda en el ámbito académico (ayudar en los deberes porque han estado enfermos -ítem 4- o tiene dificultades con las tareas de clase -ítem 1-). Las medias más bajas se situaron en aquellos ítems donde se presentaban situaciones de integración de un nuevo compañero o compañera en el grupo, tales como ayudar a un alumno inmigrante para que practique con la lengua (ítem 2) y enseñar a un nuevo compañero/a las instalaciones de la escuela (ítem 5).

Figura 1. Puntuaciones medias en los diferentes ámbitos de ayuda en el total de la muestras

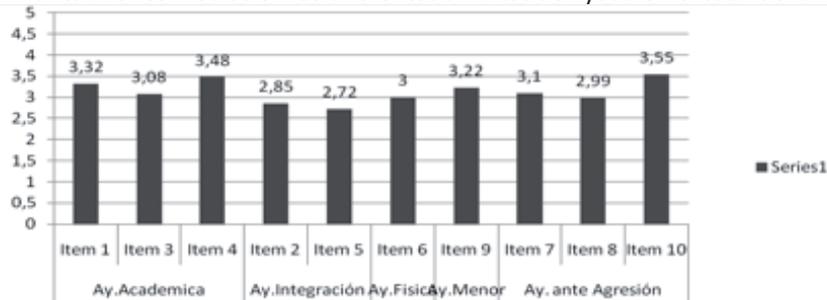


Figura 1. Creación personal.

En todas las tareas de responsabilidad de ayuda las chicas puntuaron más alto que los chicos. En el ámbito académico cabe reseñar ayudar a hacer los deberes a un compañero que ha estado enfermo (ítem 4) donde las chicas puntuaron por encima de 3.5. Cabe destacar también lo que sucede en el ámbito de ayuda ante la agresión. Apenas hubo diferencias de medias entre chicas y chicos en la tarea de actuar para frenar situaciones de agresión a un compañero (ítem 7). Sin embargo, las chicas destacaron con medias por encima de 3.5 en buscar ayuda cuando un compañero o compañera es agredida (ítem 10).

Figura 2. Puntuaciones medias de chicos y chicas en los diferentes ámbitos de ayuda

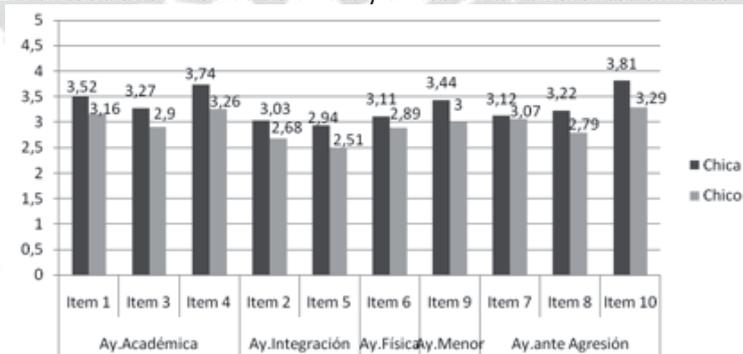


Figura 2. Creación personal.

Por otra parte, en cuanto al curso, se observó una tendencia general de gradual descenso en las puntuaciones que obtuvieron las alumnas y los alumnos en los cursos de Secundaria, particularmente en el segundo curso de la ESO. En cualquier caso, hay que matizar. En ayuda en el ámbito académico la tendencia de disminución progresiva es clara en los dos primeros ítems (ayudar en las tareas de clase en las que un compañero tiene dificultades – ítem 1., ayudar en tareas cotidianas ofreciendo tiempo – ítem 3) pero no cuando se trata de ayudar con los deberes de clase a un compañero que ha estado enfermo (ítem 4). En cambio, cuando se trata del ámbito de integración en el grupo la tendencia de disminución progresiva en las medias, a medida que se avanza en curso, es clara para el caso de ayuda con la lengua a un alumno/a inmigrante, al igual que sucede con apoyar a alumnos menores. Finalmente, en las responsabilidades de ayuda ante situaciones de agresión las diferencias de medias entre cursos son menos acentuadas, excepto en el último ítem (10).

Figura 3. Puntuaciones medias por cursos en los diferentes ámbitos de ayuda

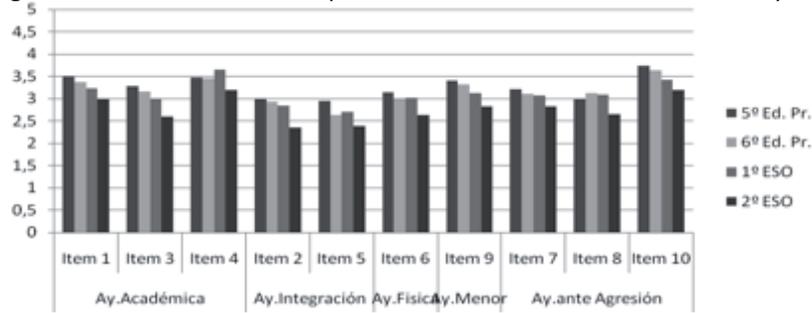


Figura 3. Creación personal.

4.2. La dimensión de ayuda en función del curso y el género

Tras comprobar la homogeneidad de las varianzas, con el estadístico de Levene ($F=(7,717) .502, p > .05$), se procedió a analizar la posible relación entre ayuda y curso, ayuda y género, así como la interacción entre curso y género.

Se encontró asociación entre la dimensión de ayuda y curso al que pertenecen las y los estudiantes que participaron en el estudio ($F(3)=16.28, p < .001, h^2 = .064$). Las puntuaciones medias fueron más altas en los cursos de quinto ($M = 3.28$ y $DT=.76$) y sexto de Educación Primaria ($M = 3.23$ y $DT=.68$) que en primero ($M = 3.05$ y $DT=.78$) y segundo de Secundaria Obligatoria ($M= 2.76$ y $DT=.70$).

Los Post hoc, en base al contraste de Bonferroni, permitieron ver, tal y como se aprecia en la tabla 3, en qué grupos se encontraron las diferencias significativas.

Tabla 3
 Análisis Post Hoc: diferencias entre cursos en los ámbitos de ayuda

			Diferencias M	
				p
AYUDA	5º Primaria	1ºESO	.2422	.004
		2ºESO	.5228	.000
	6º Primaria	2ºESO	.4650	.000
	1ªESO	5ºPrimaria	-.2422	.004
		2º ESO	-.2806	.006
	2ºESO	5 Primaria	-.5228	.000
		6ºPrimaria	-.4650	.000
		1ºESO	-.2806	.006

Nota: Creación personal.

El que más diferencias tenía con respecto a los otros cursos fue el grupo de segundo de Secundaria. Sus medias fueron menores que las de quinto y sexto de Primaria, pero también, en este caso, que las de primero de Secundaria.

Asimismo, resultó significativa la relación entre género y ayuda ($F(1)=54.54, p < .001, n2.071$). Puntuaron más alto las chicas ($M=3.28$ y $DT=.72$) que los chicos ($M=2.88$ y $DT=.74$). La interacción entre curso y sexo no fue significativa ($F= (3) 0.905, p > .05, n2=.004$) pero mostró algunas tendencias a destacar. Se observa, por una parte, que las medias de cursos de primaria en ayuda fueron más altas que en Secundaria y, por otro lado, que entre las chicas son las de Primaria las que tuvieron puntuaciones más elevadas. Asimismo, en el

gráfico 4 se puede apreciar que, aunque las chicas de Primaria tienen medias más altas que los chicos, la distancia es mayor en quinto. En Secundaria aumenta la distancia entre chicos y chicas, especialmente en primero.

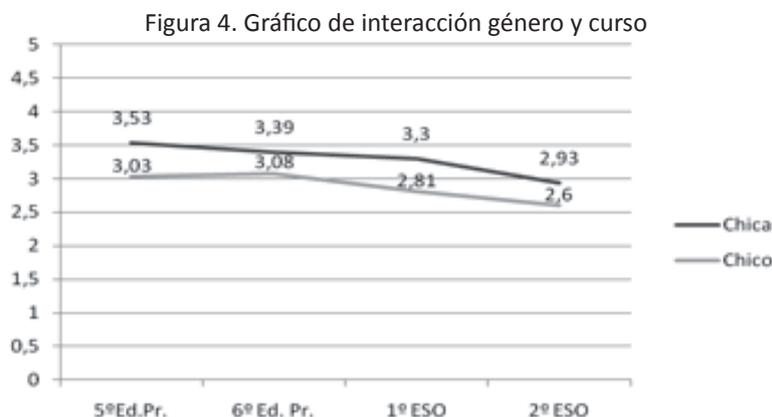


Figura 4. Creación personal.

4.3. Responsabilidad de ayuda y respuesta ante distintos tipos de agresión

Tras comprobar el requisito de homogeneidad de las varianzas para cada una de las historias, se realizaron las ANOVAs que mostraron, tal y como puede apreciarse en la tabla 4, la relación significativa entre responsabilidades de ayuda y la estrategia de afrontamiento elegida, como compañero que observa un ataque, en todos los tipos de agresión analizadas (agresión directa, agresión relacional y ciberagresión), aunque el tamaño del efecto es débil.

Tabla 4

Ayuda y estrategia de afrontamiento ante situaciones de agresión

			F	p	n ²
Agresión directa	H ^a 1B	Insultar, Ridiculizar	6.87	.000***	.047
	H ^a 2B	Romper objetos personales	7.17	.000***	.049
	H ^a 5B	Ataque de chico a chica	7.27	.000***	.050
Agresión relacional	H ^a 4B	Contar secretos	4.72	.000***	.033
	H ^a 6B	Exclusión	5.271	.000***	.036
	H ^a 3B	Ciberagresión entre chicos	5.83	.000***	.040
Ciberagresión	H ^a 7B	Ciberagresión entre chicas	2.50	.029*	.018
	H ^a 8B	Chantaje con mediación tecnológica	4.45	.001**	.032

Nota: ***p<.001, **p<.01, *p<.05

El grupo de alumnas y alumnos que eligieron estrategias positivas para responder a situaciones de agresión directa a un compañero o compañera tenían puntuaciones medias ligeramente más altas en responsabilidad de ayuda, que aquellos que eligieron estrategias negativas, ya fueran pasivas -marcharse u observar- o de reciprocidad negativa -hacerle lo mismo al agresor o agresora-. Las medias no variaron apenas en las tres historias en aquellos que eligieron las estrategias positivas de asertividad o ayuda. La variabilidad fue mayor, en función del tipo de historia, para quienes optaron por las estrategias pasivas y negativas, tal y como puede apreciarse en la figura 5.

Figura 5. Medias en responsabilidad de ayuda para las historias de agresión directa

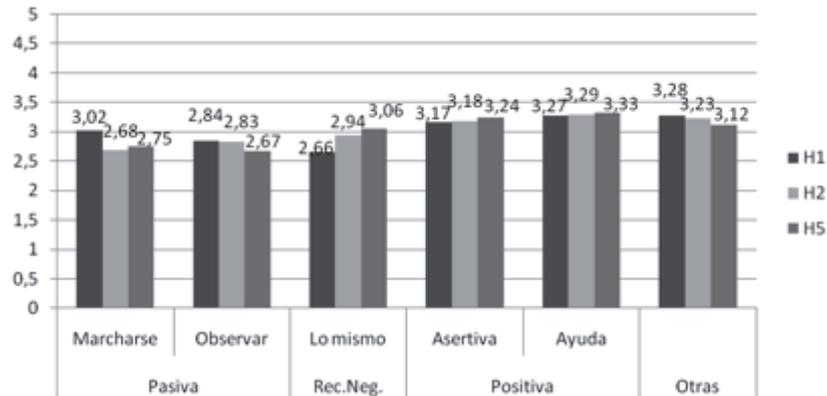


Figura 5. Creación personal.

El análisis de los Post Hoc permitió ver, como puede apreciarse en la tabla 5, en qué grupos se encontraron las diferencias significativas.

Tabla 5
Post-hoc de responsabilidad y agresión directa

		Diferencias M		p
Hª1: Agresión directa verbal (insultos)	Observar	Buscar ayuda	-.4256	.046
		Asertiva	-.5036	.002
	Hacer lo mismo	Buscar ayuda	-.6015	.000
		Otras	-.6179	.003
	Asertiva	Hacer lo mismo	.5036	.002
Observar		.4256	.046	
Hacer lo mismo		.6015	.000	
Otras		.6179	.003	
Hª2: Esconder y romper objetos personales	Marcharse	Buscar ayuda	-.6066	.001
		Otras	-.5500	.012
		Observar	-.4609	.020
	Asertiva	Marcharse	.4949	.010
		Buscar ayuda	.6066	.001
Hª5: Ataque chico a chica	Otras	Observar	.4609	.020
		Marcharse	.5500	.012
	Marcharse	Asertiva	-.4902	.017
		Buscar ayuda	-.5825	.004
	Observar	Asertiva	-.5621	.008
Asertiva	Buscar ayuda	-.6543	.002	
	Marcharse	.4902	.017	
	Observar	.5621	.008	
Buscar ayuda	Marcharse	.5825	.004	
	Observar	.6543	.002	

Nota: Creación personal.

En primer lugar, hay que destacar que el grupo de los alumnos y las alumnas que eligieron estrategias de búsqueda de ayuda obtuvieron puntuaciones medias en responsabilidad significativamente más altas que aquellos que eligieron estrategias pasivas en las tres historias de agresión directa. Además, se diferenciaron con puntuaciones más altas de aque-

llos que eligieron la estrategia de reciprocidad negativa (hacer lo mismo) en la historia de agresión verbal.

En segundo lugar, los que optaron por estrategias de afrontamiento asertivas se diferenciaron significativamente de aquellos que eligieron hacer lo mismo en el caso de la agresión verbal, mientras que en las otras dos historias las diferencias significativas solo se observaron con respecto a los grupos que eligieron estrategias pasivas.

En las historias de agresión relacional las distancias entre las puntuaciones medias de responsabilidad de los grupos que eligen estrategias pasivas, estrategias de reciprocidad negativa, estrategias de ayuda y estrategias de asertividad fueron menores que las halladas en las historias de agresión directa (ver figura 6).

Prácticamente todos los grupos tuvieron medias cercanas a tres. Tan sólo se encontraron puntuaciones medias menores de tres en el grupo de alumnas y alumnos que eligieron estrategias pasivas. Esto sucedió tanto en el grupo que optó por “observar”, sin hacer nada, una violación de privacidad, contando secretos personales de un compañero (H^a4) o una situación de exclusión, con aislamiento y marginación, (H6), como en el grupo de quienes optaron por la estrategia de marcharse, evitando saber nada de la situación (H^a4). Las puntuaciones medias más altas en responsabilidad se encontraron, al igual que en las historias de agresión directa, en aquellos que eligieron estrategias de búsqueda de ayuda y de asertividad.

Figura 6. Medias en responsabilidad de ayuda para las historias de agresión relacional

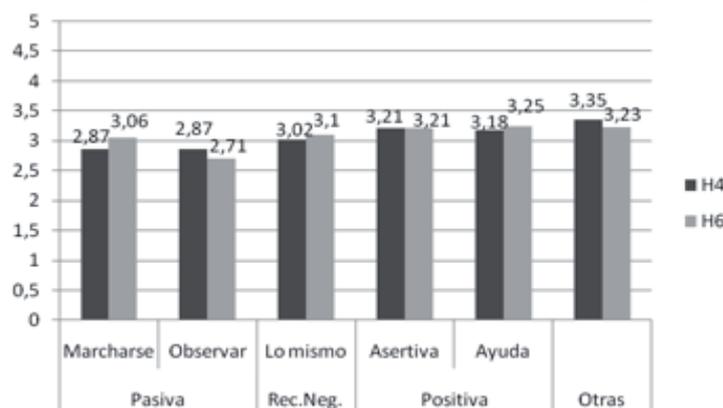


Figura 6. Creación personal.

El análisis de los Post Hoc pusieron de manifiesto que, efectivamente, las diferencias de medias del grupo de alumnas y alumnos que eligieron observar eran estadísticamente significativas, con respecto a los grupos que optaron por estrategias positivas de asertividad o búsqueda de ayuda. Sin embargo, no fueron significativas las diferencias de los que prefirieron la opción de marcharse (ver tabla 6).

Tabla 6
 Post-hoc de responsabilidad y agresión relacional

			Diferencias de medias	p
Hª 4	Observar	Otras	-.4816	.037
	Otras	Observar	.4816	.037
		Asertivo	-.4929	.000
Hª 6	Observar	Buscar ayuda	-.5310	.038
		Otras	-.5143	.005
	Asertiva	Observar	.4929	.000
	Buscar ayuda	Observar	.5310	.038
	Otras	Observar	.5143	.005

Nota: Creación personal.

Finalmente, en las historias de ciberagresión hay que destacar que el contenido de la historia parece ser particularmente importante. Cuando los protagonistas de la historia son chicos que atacan a otro chico, grabando las imágenes y distribuyéndolas por teléfono móvil (Hª 3) las puntuaciones en responsabilidad de los que eligieron las estrategias pasivas (marchando, observar) fueron más bajas que cuando se presenta la misma historia con protagonistas chicas (Hª7) (ver figura 7).

Figura 7. Medias en responsabilidad para las historias de ciberagresión

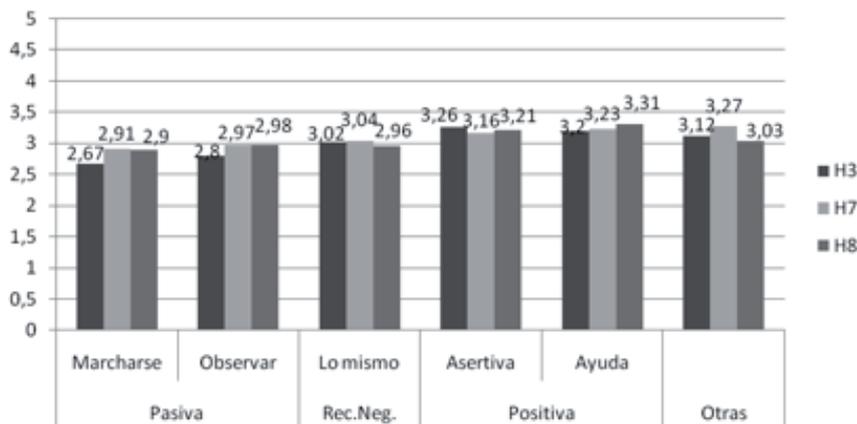


Figura 7. Creación personal.

Los Post Hoc mostraron que las diferencias en responsabilidad entre los grupos solo eran significativas en el caso de la asertividad y la búsqueda de ayuda, con puntuaciones medias más altas respecto a los que optaron la estrategia pasiva de marcharse (Hª3). En el caso de la historia en que se presenta chantaje y amenaza de divulgar unas imágenes grabadas sin permiso a un compañero fue también significativa la diferencia en responsabilidad entre el grupo de reciprocidad negativa (hacerle lo mismo) y el de búsqueda de ayuda (ver tabla 7).

Tabla 7
Post-hoc de responsabilidad y ciberagresión

		Diferencias M	p
Hª 3	Marcharse	Asertiva	-.5832 .009
		Buscar ayuda	-.5281 .028
	Asertiva	Marcharse	.5832 .009
		Buscar ayuda	.5281 .028
Hª 8	Hacer lo mismo	Buscar ayuda	-.3498 .047
	Buscar ayuda	Hacer lo mismo	-.3498 .047

Nota: Creación personal.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La competencia de ayuda parece ser el resultado de un complejo entramado de factores personales pero, también, y muy especialmente, tal y como se ha puesto de relieve en la investigación de las últimas décadas, de factores contextuales y grupales. Los resultados expuestos en el apartado de resultados ponen de manifiesto que las responsabilidades de ayuda no se asumen de un modo indistinto e igual ante cualquier circunstancia que requiere apoyo. Quién necesita ayuda y la propia situación modifican la disponibilidad ante el otro. En este sentido, según los datos obtenidos, es notorio que la ayuda en el ámbito escolar es menor ante personas inmigrantes, alumnos nuevos en el grupo o personas con hándicap físico. Es decir, hay menos apoyo entre estudiantes, cuando se hallan ante personas ajenas al grupo o distintas y ante la alternativa de ofrecer ayuda para su integración. Por el contrario, las alumnas y los alumnos dicen que ayudan más cuando se trata de miembros del grupo, tanto en contextos cotidianos del ámbito académico como en contextos de estrés, es decir, ante fenómenos de agresión a un compañero o compañera.

Asimismo, la competencia de ayuda y el despliegue de responsabilidades va estrechamente interrelacionado con la elección de respuestas de afrontamiento más positivas, tales como la búsqueda de ayuda y de asertividad, en todos los tipos de agresión entre iguales (física, relacional y ciberagresión)

Tal y como los trabajos empíricos han venido subrayando en los últimos años, edad y género son dos elementos importantes a tener en cuenta en la comprensión de las responsabilidades de cuidado interpersonal en contextos escolares y estrategias de afrontamiento positivas ante la agresión. Por un lado, la variable género es un factor significativo. En todos los ámbitos de ayuda y en todos los ítems las chicas dicen asumir más responsabilidades que los chicos, con puntuaciones siempre superiores. En consecuencia, la cultura de la ayuda parece tener una perspectiva de género. Este dato corrobora los resultados de otras investigaciones en la línea de que las chicas ayudan más que los chicos (Jeffrey, Miller y Linn, 2001; Rigby y Johnson, 2005). Por otra parte, parece que los chicos están con más frecuencia implicados en la agresión y el acoso, ya sea por participar directamente o por actuar como observadores pasivos, lo cual corrobora los datos de otros trabajos, según los cuales las chicas parecen utilizar estrategias más positivas de asertividad y ayuda (Eschenbeck, Kohlmann y Lohaus, 2007; Hampel y Petermann, 2005)

Los resultados obtenidos en este trabajo con respecto a la edad son especialmente relevantes para la discusión, sobre todo, porque, como ya ha señalado algún autor, son pocos los datos empíricos para contrastar lo que sucede en diferentes tipos de agresión (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006) y aún menos para comparar la competencia de ayuda, en relación con la agresión. Ciertamente, las responsabilidades de ayuda parecen estar más extendidas en Primaria que en Secundaria. Se trata de un descenso escalonado, de curso a curso, en la mayoría de las situaciones planteadas en el cuestionario, que es particularmente notorio en segundo de Secundaria. Sólo en dos responsabilidades (ayudar a un alumno que ha estado enfermo en el ámbito académico con los deberes de clase y ayudar a un nuevo compañero a la integración en el grupo, enseñándole los servicios de la escuela) el descenso no es lineal, ya que hay un ligero repunte en primero de secundaria, respecto de quinto de primaria.

El descenso en la importancia de las responsabilidades de ayuda, a medida que se sube de nivel académico, ya fue constatada en otra investigación realizada entre estudiantes universitarios, siendo su presencia anecdótica (De la Caba Collado y López Atxurra, 2008). También puede haber otros factores que no favorecen el despliegue de la competencia de ayuda, tal como se puede desprender de otros estudios. Así, al margen de las habituales críticas a los valores predominantes en el entorno social y en los medios de comunicación, tampoco facilitan la labor algunos agentes como las editoriales, ya que hay que destacar la débil presencia de los valores en un producto educativo de tanta incidencia como los libros de texto (López Atxurra y De la Caba Collado, 2002). A este hecho hemos de sumar la poca presencia de actividades grupales (De la Caba Collado y López Atxurra, 2005a) y las pocas oportunidades para la participación activa (De la Caba Collado y López Atxurra, 2005b; López Atxurra y de la Caba Collado, 2003) que hemos detectado en otras investigaciones. Todo ello creemos que repercute en la formación de competencias de ciudadanía y, asimismo, en que la responsabilidad de ayuda tenga un andamiaje y una consistencia débil en la cultura escolar.

6. CONCLUSIONES

Es preocupante que la disposición a ayudar entre iguales, en los cinco ámbitos de responsabilidad de ayuda analizados, sea, en líneas generales, menor en los cursos superiores y especialmente entre chicos. A medida que se avanza en la educación secundaria, la patente disminución de ayuda, por ejemplo en el ámbito académico, puede reflejar un mayor impacto de la cultura de la competitividad y del individualismo. Estos resultados van en consonancia con otro estudio del equipo investigador que también detectaba la débil presencia de responsabilidades de ayuda en niveles universitarios. Tampoco pueden ser ajenos estos datos a que la cultura escolar dominante, teñida de criterios de eficacia y rendimiento, no tenga en cuenta las oportunidades de trabajar valores y situaciones educativas que favorezcan competencias sociales de ayuda. Al igual que la edad, el género constituye un factor asociado a la competencia de ayuda. La responsabilidad de ayuda parece estar ligada a una cultura de género, que traspasa el ámbito escolar. Sin embargo, desde una perspectiva de igualdad de género, estos datos nos muestran la importancia de que las prácticas de intervención educativa tengan en cuenta el fomento de actividades de ayuda por parte de los chicos.

Las características personales de los sujetos que valoran la ayuda es inseparable de los factores contextuales y de la homogeneidad o heterogeneidad de la composición de los grupos. La presentación de situaciones de ayuda a personas “diferentes” para su integración en el grupo ha incidido notablemente en los resultados, hasta el punto de que los porcentajes de respuesta de ayuda en estos casos son destacadamente inferiores al resto de tipologías de situaciones de ayuda planteadas. Las características personales que se atribuyen “al otro” a quien hay que ayudar, su lejanía o distancia étnico-cultural o la no pertenencia al grupo, parecen incidir especialmente sobre la disposición de ayuda efectiva. Por lo tanto, si la ayuda es una parte esencial en la vertebración del tejido social, la convivencia en sociedades democráticas abiertas y heterogéneas requiere que la aceptación de la diferencia y la creación de espacios de convivencia de grupos heterogéneos sea un elemento a trabajar en el entorno educativo.

Es destacable la asociación significativa entre la competencia de ayuda, con puntuaciones medias más altas, y la preferencia por la elección de estrategias de afrontamiento más positivas para hacer frente a la agresión, aunque con matices en función del tipo de agresión presentada. A partir de estas evidencias creemos que tener en cuenta la responsabilidad de ayuda, en sus diferentes modalidades, se convierte en una competencia crucial para el despliegue de recursos personales y sociales en cualquier proyecto educativo que pretenda abordar y hacer frente a las situaciones de agresión que viven alumnos y alumnas.

Creemos que el trabajo sistemático y no puntual constituye el procedimiento para trabajar la competencia de ayuda, de tal modo que el clima escolar resultante sea un obstáculo a los fenómenos de agresión entre iguales. A fin de crear un clima de ayuda, sería necesario suscitar, junto a la iniciativa individual de apoyo, círculos, grupos o asociaciones de ayuda y cooperación, que empezando por el entorno escolar y académico, fueran ampliando su acción al entorno social, desde el más próximo (local), hasta otros más globales (planetarios). Para desarrollar una educación para la ciudadanía, desde sus aspectos cívicos más básicos, estimamos que es necesario crear escenarios, situaciones y tiempos diversificados de ayuda en diferentes ámbitos del entorno escolar, en donde se puedan desplegar prácticas o acciones de encuentro y solidaridad con otros compañeros, partiendo de necesidades de atención y cuidado en situaciones ordinarias y cotidianas. Se trataría de sensibilizarse y actuar ante carencias que viven los compañeros en circunstancias comunes y, de este modo, romper las actitudes de pasividad e insensibilidad ante el mundo del “otro”, favoreciendo los encuentros cara a cara que suscitan la solidaridad, sin desdeñar el uso de las nuevas tecnologías en la facilitación de apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. L. (1998). Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- Arnot, M. y Dillaboug, J. A. (2006). *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Londres: Routledge-Falmer Press.

- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (16).
- Berman, SH. (1984). *Taking part. An elementary curriculum in the participation series*. Boston: National Office Educators for Social Responsibility.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research, 47*, 93-105.
- Campiglio, A. y Rizzi, R. (1997). *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Cembranos, F. y Medina, J. A. (2003). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Editorial Popular.
- Cogan, J. y Derricot, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century: an international Perspective on Education*. Londres: Kogan Page Ltd.
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*(9), 291-310.
- Cowie, H. y Jennifer, D. (2007). *Managing violence in schools. A whole-School Approach to Best Practise*. California: SAGE.
- Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris: Syros.
- Davies, P. (2003). Widening Participation and the European Union: direct action-indirect policy? *European Journal of Education, 38*(1), 99-117.
- De la Caba Collado, M. A. (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales. *Bordón, 53*(1), 7-20.
- De la Caba Collado, M. A. y López Atxurra, R. (2005a). Group-work in primary education: an analysis of textbooks in Spain. *International Review of Education, 51*(5-6), 439-458.
- De la Caba Collado, M. A. y López Atxurra, R. (2005b). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación, 336*(1), 376-396.
- De la Caba Collado, M. A. y López Atxurra, R. (2008). Evaluation of Concepts of citizenship among young university students. En M. Ortiz y C. Rubio (Eds.), *Educational Evaluation: 21st Century Issues and Challenges* (pp. 139-149). Londres: NovaScience Publishers.
- Diaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W. y Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences, 28*(1), 18-26.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- Hampel, P. y Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(2), 73-83.

- Hicks, D. (2001). *Citizenship for the future: a practical classroom guide*. U.K.: World Wide Fund for Nature.
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Jacques, J. y Jacques, P. (2007). *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica*. Madrid: Narcea.
- Jeffrey, L. R., Miller, D. y Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 143-156.
- Lodge, J. y Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44, 329-336.
- López Atxurra, R. y De la Caba Collado, M. A. (2002). La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de conocimiento del medio (segundo ciclo de primaria). *Bordón*, 54(1), 69-82.
- López Atxurra, R. y De la Caba Collado, M. A. (2003). Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria del conocimiento del medio. *Innovación Educativa*, 13, 73-84.
- Marín, M., Garrido, M. A., Troyano, Y., Infante, E. y Bueno, R. (2003). *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.
- Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nickerson, A. B., Mele, D. y Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Reynolds, M. (1994). *Groupwork in education and training. Ideas in practice*. Londres: Kogan Page.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Paidós.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education. The Journal for Pastoral Care & Personal-Social Education*, 23(2), 10-16.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Shulman, J.H., Lotan, R. A. y Whitcomb, J. A. (1999). *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.

Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. y Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five.
School Psychology International, 24, 131-146.

