

revista de **e**EDUCACIÓN

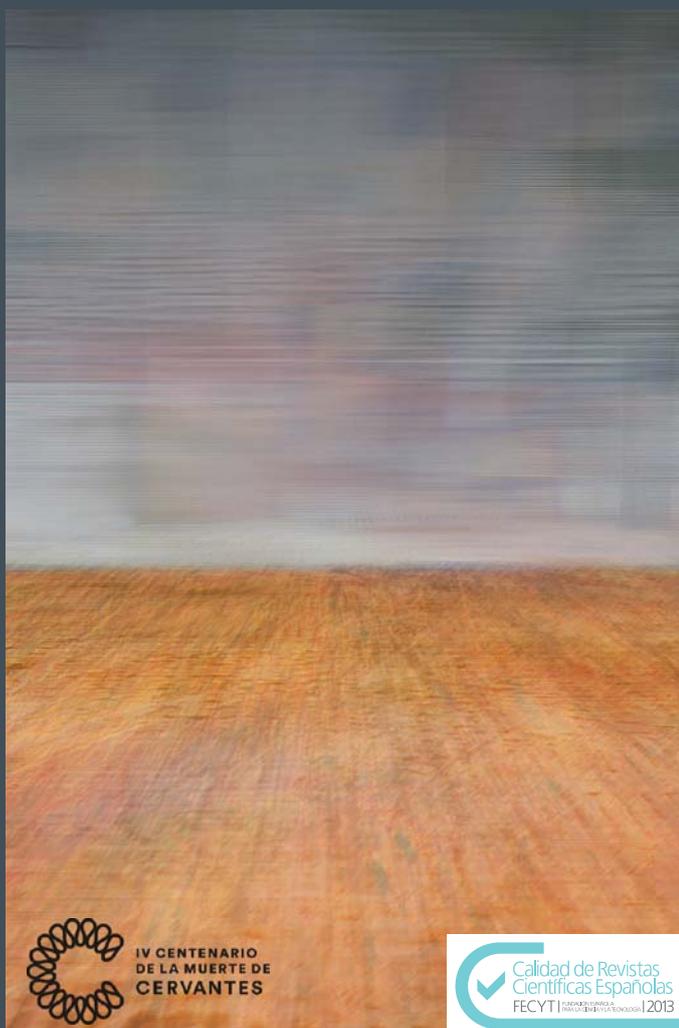
Nº 374 OCTUBRE-DICIEMBRE 2016



**Tareas de responsabilidad social en la escuela y
agresión entre iguales**

Social responsibility at school and peer aggression

María-Ángeles de la Caba-Collado
Rafael López-Atxurra
Magdalena Bobowik



Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales¹

Social responsibility at school and peer aggression

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-331

María-Ángeles de la Caba-Collado

Rafael López-Atxurra

Magdalena Bobowik

Universidad del País Vasco

Resumen

En el marco de preocupación por educar ciudadanos capaces de ejercitar sus derechos de forma responsable y con sensibilidad hacia lo que sucede alrededor, el propósito de esta investigación fue doble. Por un lado, delimitar factores de responsabilidad escolar y analizar su relación tanto con etapa educativa como con género. Por otro, explorar la relación entre responsabilidades y respuestas de afrontamiento en agresión entre iguales. Participaron 1018 estudiantes de 10 a 14 años, de 12 centros de la Comunidad Autónoma Vasca. El diseño del estudio fue descriptivo y transversal, utilizando dos instrumentos: una escala Likert de responsabilidades y un cuestionario con historias de diferentes tipos de agresión. Los análisis estadísticos con el SPSS mostraron dos factores de responsabilidad: participación y respuesta cívica. Se encontraron diferencias significativas entre Primaria y Secundaria (participación: $p < .001$; respuesta cívica: $p < .01$) y de género, con puntuaciones más altas para las chicas tanto en participación ($p < .001$) como en respuesta cívica ($p < .001$). Fue significativa la relación de participación en el aula con respuesta a agresión directa (H1: $p < .001$; H2: $p < .001$; H5: $p < .001$), relacional (H4: $p < .05$; H6: $p < .001$) y ciberagresión (H3: $p < .05$; H8: $p < .001$). En el factor de respuesta cívica también fue significativa la

⁽¹⁾ Reconocimientos: Este estudio forma parte del proyecto de investigación "Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género" (EDU2008-01478/EDUC) subvencionado con fondos de I+D del Gobierno español. Ha recibido también subvención del gobierno vasco para grupos consolidados de investigación (IT 427-10)

relación con agresión directa (H1: $p < .001$; H2: $p < .001$; H5: $p < .001$), relacional (H4: $p < .001$; H6: $p < .001$) y ciberagresión: H3: $p < .01$; H8: $p < .001$). Los resultados sugieren que tener tareas de responsabilidad en la escuela facilita que los estudiantes elijan más estrategias de apoyo a las víctimas de agresión, fomentando una ética ciudadana de cuidado. En este sentido, los datos empíricos indican que la implicación en actividades de participación en el aula (establecer reglas juntos, hacer propuestas de mejora...) se relaciona con actitudes de afrontamiento más positivas ante situaciones de agresión, siendo un punto clave para la prevención del bullying en contextos escolares.

Palabras clave: responsabilidad, participación, ciudadanía, agresión, afrontamiento, educación primaria, educación secundaria.

Abstract

Within the framework of the effort to educate young people to become citizens who are sensitive to what happens around them and are capable of exercising their rights in a responsible way, the aim of this study was twofold. Firstly, the objective was to define responsibilities in the school environment and analyze their relationship with educational stage and gender. Secondly, the study aimed to explore the relationship between responsibilities and coping strategies in situations of peer aggression. Participants were 1018 students aged between 10 and 14 from 12 schools in the Autonomous Region of the Basque Country, Spain. The study design was descriptive and cross-cutting, and two instruments were used: a Likert-type scale of responsibilities and a questionnaire outlining different scenarios involving different types of aggression. The statistical analyses were conducted with SPSS and revealed two responsibility factors. Significant differences were found between Primary and Secondary school students (participation: $p < .001$; civic response: $p < .01$) and between boys and girls, with girls scoring higher in both participation ($p < .001$) and civic response ($p < .001$). A significant relationship was found between participation in the classroom and response to direct aggression (H1: $p < .001$; H2: $p < .001$; H5: $p < .001$), relational aggression (H4: $p < .05$; H6: $p < .001$) and cyber-aggression (H3: $p < .05$; H6: $p < .001$). A significant relationship was observed also between the civic response factor and direct aggression (H1: $p < .001$; H2: $p < .001$; H5: $p < .001$), relational aggression (H4: $p < .001$; H6: $p < .001$) and cyber-aggression: H3: $p < .01$; H8: $p < .001$). The results suggest that engaging in tasks designed to promote responsibility at school encourages children to opt for strategies that show more solidarity with the victims of aggression, thus fostering the development of more supportive, ethical citizens. In this sense the data indicate that the implication in participatory activities in the classroom (establishing rules together, proposing improvements, etc.) is related to more positive attitudes in situations of aggression between peers and is a key element in preventing bullying in schools.

Keywords: responsibility, participation, citizenship, aggression, coping , primary education , secondary education.

Introducción: las responsabilidades como objeto de investigación

La responsabilidad, que hace referencia tanto a la capacidad de actuar de forma autorregulada con respecto al cumplimiento de obligaciones, sabiendo renunciar a la satisfacción inmediata de los impulsos y deseos (Keller, 2012) como al compromiso personal para desarrollar una acción o tarea y dar cuenta de ella (Jonsson y Jeppesen, 2013), es un elemento central de la autonomía. La investigación que se ha ocupado de este campo de estudio ha detallado los procesos de adquisición de responsabilidades personales durante el proceso de desarrollo evolutivo, en relación a los hábitos de autonomía (Monsalvo y Guaraná, 2008). La evolución de las responsabilidades de cuidado de uno mismo y de las propias cosas en contextos familiares y escolares han ocupado un lugar central tanto en los trabajos de investigación como en las propias concepciones de los agentes educativos (de la Caba y Lopez-Atxurra, 2015). Sin embargo, ser autónomo, que es saber desenvolverse, pensar, elegir, tomar decisiones, autogestionarse y ser responsable del autocuidado, es también adoptar responsabilidades, más allá del ámbito estrictamente privado, en el ámbito interpersonal y comunitario.

Los trabajos que se han interesado por la dimensión más social de la autonomía subrayan los aspectos de responsabilidad hacia los otros, poniendo el énfasis en que la persona sea un agente activo en conexión no sólo con sus propios valores y metas, sino también con las necesidades de los que le rodean; es decir, capaz de relacionarse, pensar en las consecuencias, tomar decisiones, tener apertura y receptividad a puntos de vista distintos, ayudar y desplegar acciones para buscar soluciones conjuntas (Hoffmans-Gosset, 2000). En este sentido, la responsabilidad social es un concepto muy cercano a la idea de cuidado de los otros y a la capacidad de tomar decisiones teniendo en cuenta a los demás y desplegando acciones de ayuda, tal y como ha sido ampliamente destacado en los estudios transculturales (Kagitçibasi, 2007; Yeh, Bedford y Yang, 2009). En definitiva, la responsabilidad social es un concepto multidimensional, que va más allá de ser respetuoso y que hace referencia a una forma de estar en el mundo, conectado con lo que les sucede a los otros y al medio ambiente. Implica tener habilidades de pensamiento, para buscar y analizar información, valorando la complejidad de las situaciones, para analizar alternativas de solución desde distintas perspectivas; asimismo, requiere habilidades emocionales de control de

la frustración y el enfado y conductas de compromiso para mantener la justicia y el equilibrio en los grupos, participando de forma activa (Berman y la Farge, 1993).

La importancia de las responsabilidades sociales para la educación radica en que tienen una fuerte orientación de valor, que guía la identidad personal y que marca no solo las prioridades, las creencias y las actitudes sino también las conductas sociales. De hecho, tanto las conductas de ayuda como los comportamientos cívicos están estrechamente interrelacionados con los valores de responsabilidad social. En esta línea, los enfoques europeos de ciudadanía democrática han puesto de relieve que educar ciudadanos en una sociedad global, democrática y multicultural en el siglo XXI es una cuestión compleja y no exenta de controversia, que plantea un importante reto a la educación: capacitar a las personas para que sepan desplegar sus derechos de forma responsable hacia uno mismo y hacia los otros (Audigier, 2000; Education Council, 2006).

El valor pedagógico de fomentar la responsabilidad social en la escuela, la familia y la comunidad ha sido destacado como un eje clave en las propuestas para preparar ciudadanos activos y responsables (Biesta, Lawy y Kelly, 2009; Geboers, Geijsel, Admiraal y Ten Dam, 2012; Lin, 2015; Naval, Print y Veldhuis, 2002). Algunos autores sugieren que el despliegue efectivo de la sensibilidad y la responsabilidad social depende de factores evolutivos, pero sobre todo de la experiencia de ser escuchado y de pertenecer a grupos donde se practican las relaciones respetuosas y en las cuales sus integrantes participan, contribuyen y se comprometen (Wray-Lake y Syvertsen, 2011). Las investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de tener responsabilidades y practicar las relaciones democráticas en la vida cotidiana (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013; Berman, 1997; Campbell, 2008; Shiller, 2013; Verba, Burns y Schlozman, 2003). Diversos trabajos han destacado los efectos positivos que tienen las experiencias de participación e implicación en los procesos de grupo sobre el propio bienestar personal y la disposición a aprender (Zepke, 2013), sobre los valores cívicos y las actitudes de convivencia (Torney-Purta, Oswald y Schultz, 2001), sobre las conductas responsables (Wray-Lake y Syvertsen, 2011) y sobre dimensiones interrelacionadas estrechamente con su desarrollo, tales como el cuidado de los otros, la toma de perspectiva y la regulación emocional (Batson, Ahmad y Stocks, 2004; Gagen, 2013) o el razonamiento moral (Pratt, Skoe y Arnold, 2004).

Favorecer la participación del alumnado en los procesos de grupo es particularmente relevante, si se tiene en cuenta que puede estimular conductas ampliamente destacadas para la prevención de la violencia (Hoskins, Barber, Van Nijlen y Villalba, 2011; Scheerens, 2011). La investigación sobre acoso ha puesto de relieve, de forma reiterada y consistente, que la cultura de centro y el clima de aula condicionan las conductas cívicas de ayuda a las víctimas por parte de los iguales (Doll, Song y Siemers, 2003; Pepler, Craig y O'Connell, 2010; Rodkin, 2004). Asimismo, buscar ayuda, que es una estrategia eficaz para frenar el acoso y potenciar la *resiliencia* –entendida como capacidad de resistir y superar situaciones adversas–, es más fácil en contextos donde existe un clima de cooperación y participación entre iguales (Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002). Los contextos de grupo condicionan las actitudes personales, de tal manera que las habilidades socioemocionales y sociocognitivas de los estudiantes se traducen en apoyo real solo cuando los contextos son favorables (Rock y Baird, 2012). Algunos trabajos señalan que en la última etapa de la infancia y adolescencia temprana no hay grandes diferencias entre quienes adoptan posiciones de defensa de sus compañeros y quienes mantienen actitudes pasivas, ni en variables de procesamiento de la información, ni en regulación emocional (Gini, 2006; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2008). La propia empatía solo parece significativa para explicar las diferencias entre quienes apoyan y quienes permanecen pasivos en el caso de los chicos (Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009).

Paradójicamente, y a pesar de su importancia, los trabajos empíricos con instrumentos para evaluar aspectos relacionados con tareas de responsabilidad social y la implicación activa en la escuela son escasos (Lin, 2015). Hay cuestionarios que recogen un amplio abanico de dimensiones de ciudadanía (Hoskins et al., 2011; Kerr, Lopes, Nelson, White, Cleaver y Benton, 2007) y en algunos de ellos se incluye la implicación en el grupo escolar, además del conocimiento político o la participación cívica en la comunidad local (Whiteley, 2014). Aunque son pocas las investigaciones que han llegado a precisar las responsabilidades sociales, detallando las tareas necesarias para funcionar como ciudadanos en el ámbito escolar (Ten Dam y Volman, 2004; Ten Dam, Geijsel, Reumerman y Ledoux, 2011), constituyen un interesante punto de partida y han sido el marco de referencia para este trabajo de investigación. Por otra parte, pocos estudios han analizado explícitamente las diferencias de edad en los aspectos de

responsabilidad social y conexión hacia los otros (Inguglia, Ingoglia, Liga, Lo Coco y Lo Cricchio, 2014).

Objetivos

Este trabajo de investigación se planteó con el propósito de delimitar responsabilidades escolares, entendidas como tareas de implicación en la escuela, prestando especial atención a variables de edad y género, para explorar su relación con la respuesta de afrontamiento a diferentes situaciones de agresión entre iguales (física, relacional y ciberagresión). Concretamente, los objetivos fueron cinco:

- Identificar cuáles son las tareas de responsabilidad en la escuela que el alumnado informa llevar a cabo en sus contextos escolares
- Extraer los factores en torno a los cuales se agrupan las responsabilidades escolares.
- Explorar el papel de la etapa educativa en la asunción de tareas de responsabilidad en la escuela, analizando, en concreto, si existen diferencias significativas entre los estudiantes de primaria (quinto y sexto curso) y secundaria (primero y segundo curso).
- Analizar el papel del género para la asunción de responsabilidades en la escuela, con el fin de identificar si hay diferencias significativas entre chicas y chicos.
- Analizar la posible asociación entre las respuestas de apoyo, ya sea ayudando directamente a la víctima o buscando otras personas que puedan hacerlo, y la percepción de cumplir con las responsabilidades en la escuela. La hipótesis de partida fue que quienes optaran más por respuestas de apoyo puntuarían más alto en responsabilidad que quienes optaran por respuestas pasivas o agresivas.

Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 1018 estudiantes de 10 a 14 años, de los dos cursos del último ciclo de Educación Primaria (590: 49.7%

chicas y 50.3% chicos) y de los dos primeros de Educación Secundaria (428: 50.5% chicas y 49.5% chicos). El estudio se realizó en 12 centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Para tener una tipología variada, a la hora de seleccionar los centros se tuvo en cuenta la ubicación, (4 centros de población urbana grande, de más de 100.000 habitantes; 3 de tamaño medio, entre 10.000 y 100.000; 5 de menos de 10.000 habitantes) y, por otra parte, la titularidad (7 públicos y 5 concertados).

Diseño y procedimiento

El diseño de la investigación fue descriptivo y transversal. El trabajo de recogida de datos tuvo lugar en dos fases. En primer lugar, se envió una carta a doscientos centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma Vasca. Con el fin de tener una tipología variada de centros se hizo la selección en base a un muestreo intencional, entre aquellos que manifestaron su interés en participar, tanto por parte de las direcciones, como de las asociaciones de madres y padres (AMPAs). Tanto las familias como el profesorado tuvieron información escrita detallada sobre los objetivos de la investigación y los compromisos en el caso de participar. En segundo lugar, una vez obtenido el consentimiento de familias y profesorado se procedió a que los estudiantes rellenaran los cuestionarios en su aula. Con la información obtenida a partir del análisis de datos se elaboraron informes escritos para cada centro y se mantuvieron entrevistas con el equipo directivo y los orientadores para explicarles los resultados y las implicaciones educativas de cara a la intervención.

Instrumentos

El cuestionario de tareas de responsabilidad social en la escuela

Los trabajos existentes sobre tareas sociales fueron un referente importante para la elaboración de este cuestionario (Ten Dam et al., 2011). Sin embargo, dado que esas investigaciones se plantearon la responsabilidad de los estudiantes, sobre todo, en el ámbito comunitario (por ejemplo, servicios a la comunidad), sin centrarse en responsabilidades dentro del aula, se optó por construir un cuestionario

ad hoc. En este cuestionario, elaborado por el equipo investigador, los estudiantes tenían que indicar con qué frecuencia realizaban ciertas tareas en una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, algunas veces, bastantes veces, muchas veces, siempre).

La validez del contenido del cuestionario se intentó asegurar desde una perspectiva teórica y empírica. Las responsabilidades señaladas como importantes en la literatura psicopedagógica se utilizaron como punto de partida para la construcción de los ítems. Se eliminaron los ítems de difícil comprensión, en base a la opinión de diez profesores. En el cuestionario se incluyeron ítems de participación democrática en el aula, prestando especial atención al diálogo y la negociación (ejemplos de ítems: proponer normas para el funcionamiento de la clase, hacer propuestas para mejorar el ambiente de la clase, plantear consecuencias para el incumplimiento de las normas puestas entre todos). También se incluyeron ítems para valorar las tareas de respuesta cívica de ayuda en múltiples niveles, considerando tanto situaciones cotidianas (por ejemplo: ayudar a un compañero o compañera en una tarea de aula) como situaciones amenazantes (por ejemplo: buscar ayuda cuando un compañero o compañera es agredido). Para estudiar la validez interna del cuestionario se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el procedimiento de los componentes principales, lo cual permitió analizar la estructura de los ítems y la identificación de factores, tal y como se presenta en el apartado de resultados.

El cuestionario situacional de respuestas ante la agresión

Partiendo de las propuestas de estudios cualitativos previos (Naylor, Cowie y del Rey, 2001) se construyeron ocho breves historias, con el propósito de elaborar un cuestionario situacional. Las tres de agresión física recogen una situación en que un grupo ataca a una compañera, insultándola y ridiculizándola (H1), otra donde un chico y una chica rompen objetos personales de un compañero (H2) y, finalmente, otra en que un estudiante maltrata físicamente a una compañera (H5). A su vez, la agresión relacional se valoró con dos situaciones, una en la que se divulgan secretos de un compañero (H4) y otra de un chico al que se aísla y excluye de las actividades del grupo (H6). Por su parte, la ciberagresión se exploró con tres historias: grabación y difusión por

teléfono móvil de los empujones y golpes a un compañero (H3), grabación y difusión de un ataque entre chicas por internet (H7); por último, una grabación a un compañero con chantaje de difundir las imágenes, si no acepta hacerle los deberes (H8).

Teniendo en cuenta trabajos previos sobre estrategias de afrontamiento (Camodeca y Goossens, 2005), para cada historia se dieron seis opciones de respuesta, que incluían dos pasivas (marcharse y quedarse como observador), una de reciprocidad negativa, haciéndole lo mismo (pegar, romper sus propiedades, insultar, amenazar, etc.) y dos positivas (una de búsqueda de ayuda y otra de asertividad para frenar el ataque). La sexta opción era una alternativa de respuesta abierta que decía “no haría nada de lo anterior: lo que yo haría es...”.

Análisis

Los datos se analizaron con el programa estadístico SPSS. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, como se explica en resultados. Después, para los dos factores extraídos, se realizaron análisis descriptivos y contrastes de medias con los estadísticos *t* de Student para muestras independientes, para identificar posibles diferencias de género. También se hicieron análisis de varianza (ANOVAs), con el estadístico *F* de Fisher, para ver diferencias de etapa, así como posible asociación entre responsabilidad y respuestas ante agresión. En los casos en que los contrastes de medias resultaron significativos se hicieron, a continuación, comparaciones por pares post hoc, con la prueba de Scheffe, para identificar entre qué grupos se manifestaban las diferencias significativas.

Resultados

Las tareas de responsabilidad en la escuela

Para delimitar responsabilidades y la existencia de posibles factores, en primer lugar, se eliminaron los ítems con más del 5% de datos perdidos (Little y Rubin, 2002), considerando que la alta tasa de no respuesta podría estar indicando la poca representatividad de las tareas en la práctica cotidiana de las aulas. De esta manera, se descartaron los ítems

de ayudar a un alumno inmigrante para que practique con la lengua (10.3% de datos perdidos), ser moderador de turnos en un debate (6.3%), actuar como mediador de conflictos (9.1%), ayudar a un compañero con dificultades de movilidad (6.6%), resumir posiciones en un debate en clase (6.5%), acercar posturas en una discusión de grupo (7.1%).

Una vez eliminados los ítems con un porcentaje de datos perdidos superior al 5%, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de factorización de ejes principales, con rotación oblicua Oblimin, para estudiar la validez interna del instrumento y la estructura de los ítems. Se comprobaron los requisitos de adecuación de la matriz de correlaciones, la significatividad de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .001$) y la adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (índice KMO=.95). Se utilizó el criterio de Kaiser para la extracción de factores, (autovalor mayor que uno) y como criterio de exclusión de los ítems la puntuación factorial menor que .30.

La solución factorial final del cuestionario de tareas de responsabilidad en la escuela estuvo compuesta por 18 ítems agrupados en dos factores, con un porcentaje de varianza explicada de 40.04%. El primer factor estaba relacionado con las responsabilidades de participación activa y tuvo una fiabilidad de .84 con el alfa de Cronbach. El segundo factor agrupó los ítems relacionados con las responsabilidades que implicaban una respuesta cívica ante situaciones de tensión y amenaza, con un alfa de Cronbach de .74. En la tabla I se presentan los ítems para cada uno de los dos factores, las cargas factoriales, así como con sus medias y desviaciones típicas.

TABLA I. Tareas de responsabilidad social en la escuela

	Factor 1	Factor 2	M	D.T.
	Tareas de participación activa	Respuesta cívica ante amenaza		
Proponer normas para el funcionamiento de la clase	.74		2.78	1.22
Sugerir soluciones teniendo en cuenta los diferentes intereses en el grupo	.59		3.10	1.17
Hacer propuestas para mejorar el ambiente en la clase	.58		2.89	1.28
Negociar consecuencias para las situaciones en que no se respetan las normas puestas entre todos	.54		2.95	1.29
Dedicar tiempo libre para organizar una fiesta o celebración escolar	.54		2.93	1.40
Ocuparse de recoger las propuestas en un debate en clase	.53		2.69	1.29
Encargarse de que se respeten los tiempos pactados en las tareas encomendadas a los miembros del grupo	.51		3.43	1.21
Hacer las tareas de portavoz del grupo	.42		2.53	1.30
Enseñar a un nuevo compañero/a las instalaciones y servicios de la escuela	.40		2.72	1.43
Proponer actividades que favorezcan participación	.39		2.84	1.28
Ayudar a un compañero/a en una tarea de clase con la que tiene dificultades	.37		3.32	1.10
Proponer soluciones al grupo cuando realizan la tarea	.36		3.20	1.19
Buscar ayuda cuando un compañero/a es agredido		.66	3.55	1.26
Utilizar formas de respuesta no violenta para frenar situaciones de agresión		.59	2.88	1.28
Expresar de forma respetuosa que algo te disgusta o molesta		.56	3.06	1.18
Responder de forma tranquila ante situaciones de disgusto o frustración		.52	3.06	1.15
Renunciar a actividades divertidas que hacen daño a otros		.44	2.99	1.36
Buscar ayuda cuando está siendo maltratado		.43	2.99	1.44

Fuente: Cuestionario de tareas de responsabilidad social en la escuela

Diferencia en responsabilidades en función de género y curso

Los resultados de las pruebas *t* de Student confirmaron la asociación entre género y responsabilidades. Por una parte, las diferencias fueron significativas tanto para el factor de participación activa ($t= 4.50, p<.001, dm =.31$), con puntuaciones más altas en chicas ($M = 3.06, DT =.76$) que en chicos ($M= 2.83, DT=.72$), en proponer normas, soluciones o mejoras, etc., como para el factor de respuesta cívica ante amenaza - ($t= 5.25, p<.001, dm=.38$; chicas: $M= 3.15, DT=.74$ y chicos: $M= 2.86, DT=.80$), que implica utilizar formas de respuesta no violenta para frenar situaciones de agresión o buscar ayuda.

De la misma manera, se encontraron diferencias significativas entre las medias de los cursos para participación ($F= 18.20, p<.001, \eta^2 =.06$). Las medias fueron similares en los dos cursos de Primaria (5° curso: $M= 3.08, DT=.78$ y 6°: $M= 3.08$ y $DT=.73$), ligeramente más bajas en primero de Secundaria ($M=2.92, DT=.74$), y aún más bajas en segundo ($M= 2.54, DT=.65$). Las pruebas post hoc (Scheffe) pusieron de manifiesto que las mayores diferencias estaban entre 2° curso de Secundaria Obligatoria y el resto de los cursos. Los de 2° de la ESO tuvieron puntuaciones medias significativamente más bajas en comparación con 1° ($dm= -.37, E.T =.08, p<.001$), 6° de Primaria ($dm= -.54, E.T=.08, p<.001$) y 5° de Primaria ($dm= -.53, E.T =.07, p<.001$). En el factor de respuesta cívica se encontró un patrón similar ($F=4.35, p<.01$), aunque el tamaño del efecto fue pequeño ($\zeta^2=.01$). Las puntuaciones medias fueron similares en 5° curso ($M= 3.06, DT=.81$), 6° ($M= 3.05, DT=.76$) y 1° de la ESO ($M= 3.08, DT=.83$), bajando únicamente en 2° ($M= 2.80, DT=.78$). Los post hoc (Scheffe) mostraron que 2° de la ESO era el grupo donde había puntuaciones significativamente menores que en 1° ($dm = -.28, E.T =.08, p<.01$), 6° ($dm= -.25, E.T =.08, p<.05$) y 5° de Primaria ($dm= -.263, E.T =.08, p<.01$).

Diferencias en responsabilidades en función de las respuestas ante situaciones de agresión entre iguales

Como puede apreciarse en las tablas, se encontró asociación entre respuesta elegida y puntuación en responsabilidades, tanto de participación activa en situaciones cotidianas en el aula (tabla II) como

de respuesta cívica ante situaciones de tensión (tabla III). La prueba post hoc de comparación por pares (Scheffe) nos permitió contrastar las medias en tareas de responsabilidad con la estrategia elegida para resolver cada una de las situaciones presentadas, en cada uno de los dos factores. De esta manera, se pudo analizar entre quiénes se producían las diferencias estadísticamente significativas.

Agresión directa

Se encontraron diferencias significativas en los tres casos de agresión directa a compañeros en las dos dimensiones de asunción de responsabilidades en el contexto escolar.

En cuanto a la dimensión de participación activa, en la H1, de insultos y ridiculización, puntuaron significativamente más quienes optaron por buscar ayuda que los que fueron favorables a la respuesta agresiva de “hacer lo mismo” ($dm = .45, p < .05$). De manera similar, en la situación de romper objetos personales (H2) quienes eligieron “no hacer nada de lo anterior”, con respuestas de reparación del daño (“arreglar lo que han roto”, “que pague los desperfectos”) tuvieron puntuaciones más altas que quienes prefirieron la respuesta pasiva de marcharse ($dm = .51, E.T = .13, p < .001$) o seleccionaron “hacer lo mismo” ($dm = .39, E.T = .11, p < .001$). En la H5, de ataque físico a una chica, quienes optaron por la búsqueda de ayuda para responder a la agresión puntuaron significativamente más que quienes eligieron la respuesta negativa pasiva de no hacer nada ($dm = .62, E.T = .13, p < .01$) y también más que los favorables a la respuesta agresiva de “hacer lo mismo” ($dm = .37, E.T = .08, p < .01$).

En la dimensión de responsabilidades de respuesta cívica ante situaciones de agresión directa puntuaron más los estudiantes que seleccionaron la respuesta de búsqueda de ayuda que los de respuestas pasivas, bien observando sin hacer nada (H1: $dm = .43, E.T = .12, p < .05$; H2: $dm = .40, E.T = .12, p < .05$; H5: $dm = .51, E.T = .14, p < .05$) o bien huyendo del escenario de ataque (H5: $dm = .40, E.T = .13, p < .05$). Quienes eligieron la búsqueda de ayuda también puntuaron significativamente más alto en comparación con “hacer lo mismo”, tanto en la H1 ($dm = .64, E.T = .12, p < .001$), como en la H2 ($dm = .47, E.T = .10, p < .01$). Asimismo, tuvieron puntuaciones mayores quienes se manifestaron a favor de la respuesta asertiva que los que prefirieron la respuesta agresiva, tanto en la H1 ($dm = .50, E.T = .11, p < .01$) como en la H2 ($dm = .32, E.T = .09, p < .05$).

Agresión relacional

Las diferencias también fueron significativas en ambas dimensiones de responsabilidad para las dos historias de agresión relacional. Por lo que respecta a la dimensión de responsabilidades de participación activa en situaciones cotidianas de aula destacaron con medias más altas los estudiantes partidarios de la asertividad en la H4 (difundir secretos personales sin permiso). Los de respuesta asertiva se diferenciaron significativamente, con puntuaciones más altas, de los que seleccionaron la respuesta pasiva ($dm = .36$, $ET = .09$, $p < .05$) y de los que optaron por “hacer lo mismo” ($dm = .25$, $ET = .06$, $p < .05$). En cambio, en la H6, de exclusión, quienes prefirieron la búsqueda de ayuda puntuaron más alto que aquellos que se inclinaron por la pasividad ($dm = .60$, $E.T. = .15$, $p < .01$).

Por lo que respecta a las responsabilidades de respuesta cívica puntuaron más alto en las dos historias de agresión relacional, los que se optaron por la asertividad frente a la opción pasiva (H4: $dm = .36$, $E.T. = .10$, $p < .05$; H6: $dm = .49$, $E.T. = .10$, $p < .001$) y hacer lo mismo (H4: $dm = .25$, $E.T. = .07$, $p < .05$).

Ciberagresión

En la dimensión de responsabilidades de participación se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos situaciones de ciberagresión (H3e H8) y tendenciales en la otra (H7: ciberagresión entre chicas). En la H3, con grabación de agresión a compañero y difusión de las imágenes, tuvieron puntuaciones significativamente más elevadas quienes optaron por la respuesta asertiva en comparación con quienes eligieron “hacer lo mismo” ($dm = .26$, $ET = .07$, $p < .05$). En la H8, de ciberagresión, con chantaje y amenaza, los que prefirieron buscar ayuda puntuaron más alto que quienes se decantaron por “hacer lo mismo” ($dm = .44$, $E.T. = .10$, $p < .01$).

En la dimensión de responsabilidad de respuesta cívica, en la H3, puntuaron más quienes optaron por afrontar la situación con asertividad que los que se inclinaron por la agresión ($dm = .25$, $E.T. = .07$, $p < .05$). En la H8 puntuaron más alto quienes prefirieron la respuesta asertiva que los que optaron por la respuesta pasiva ($dm = .39$, $E.T. = .11$, $p < .05$) o por responder con agresión ($dm = .29$, $E.T. = .07$, $p < .05$). En la misma historia,

los partidarios de la búsqueda de ayuda también puntuaron más alto que quienes eligieron una respuesta pasiva (H8: $dm=.45$, $E.T =.13$, $p<.05$) o hacer lo mismo ($dm=.39$, $E.T =.10$, $p <.05$).

En la Tabla II se presentan las medias, desviaciones típicas y análisis de varianza para el factor de participación activa en la escuela, así como el tamaño del efecto y la significatividad, para cada tipo de agresión, en todas las historias analizadas. En la Tabla III se presentan los datos para el factor de respuesta cívica, con M , DT , F , tamaño del efecto y p .

TABLA II. Responsabilidades en la escuela y respuestas ante situaciones de agresión: medias, desviaciones típicas y análisis de varianza para participación activa

		Participación activa en situaciones cotidianas en el aula						F	η^2
		M (DT)							
		1	2	3	4	5	6		
Agresión directa	H1 Insultar, ridiculizar	2.93 .74	2.81 .83	2.93 .74	2.63 .61	3.08 .77	3.21 .83	4.60***	.03
	H2 Romper objetos personales	2.67 .75	2.75 .74	2.96 .75	2.79 .80	3.05 .79	3.18 .66	4.88***	.03
	H5 Ataque de chico a chica	2.60 .66	2.82 .70	2.97 .78	2.85 .70	3.22 .81	2.99 .74	6.30***	.04
Agresión relacional	H4 Contar secretos	2.90 .75	2.82 .71	2.99 .76	2.83 .76	3.10 .76	3.12 .77	2.57*	.01
	H6 Exclusión	2.87 .71	2.69 .79	2.95 .76	2.98 .77	3.29 .69	3.10 .72	4.23***	.02
Ciberagresión	H3 Ciberagresión entre chicos	2.81 .72	2.84 .85	3.03 .76	2.81 .73	2.99 .76	3.09 .77	2.66*	.01
	H7 Ciberagresión entre chicas	2.93 .65	2.78 .67	2.93 .76	2.88 .80	3.09 .73	3.12 .82	2.07+	.01
	H8 Chantaje con mediación tecnológica	2.81 .73	2.82 .75	2.97 .73	2.77 .75	3.21 .81	2.91 .76	4.48***	.03

Notas. 1: marcharme; 2: nada, mirar sin meterme; 3:frenar asertivamente; 4: hacerles lo mismo; 5: buscar ayuda; 6: nada de lo anterior

***<.001, **<.01, *<.05, +p<.10.

TABLA III. Responsabilidades en la escuela y respuestas ante situaciones de agresión: medias, desviaciones típicas y análisis de varianza para respuesta cívica

		Respuesta cívica ante situaciones de amenaza							F	η^2
		M (DT)								
		1	2	3	4	5	6			
Agresión directa	H1	Insultar, ridiculizar	2.99 .83	2.76 .80	3.06 .77	2.56 .74	3.20 .81	2.14 .81	6.83***	.04
	H2	Romper objetos personales	2.76 .78	2.82 .82	3.07 .77	2.75 .82	3.23 .84	3.12 .70	6.23***	.04
	H5	Ataque de chico a chica	2.82 .69	2.71 .85	3.11 .80	2.96 .76	3.22 .85	3.04 .80	4.09***	.03
Agresión relaciona	H4	Contar secretos	2.88 .74	2.78 .79	3.14 .78	2.88 .78	2.98 .84	3.28 .75	5.80***	.04
	H6	Exclusión	2.92 .81	2.65 .81	3.14 .76	3.05 .81	3.09 .88	3.09 .80	5.36***	.03
Ciberagresión	H3	Ciberagresión entre chicos	2.84 .74	2.89 .71	3.12 .78	2.86 .77	3.10 .82	3.17 .91	3.68**	.02
	H7	Ciberagresión entre chicas	2.85 .73	2.92 .77	3.08 .81	2.89 .80	3.13 .82	3.10 .74	2.11+	.01
	H8	Chantaje con mediación tecnológica	2.73 .73	2.98 .71	3.12 .80	2.83 .70	3.22 .82	2.93 .79	5.78***	.04

Notas. 1: marcharme; 2: nada, mirar sin meterme; 3: frenar asertivamente; 4: hacerles lo mismo; 5: buscar ayuda; 6: nada de lo anterior

***<.001, **<.01, *<.05, +p<.10.

Fuente de las Tablas II y III: Cuestionario de tareas de responsabilidad social en la escuela y cuestionario situacional de respuestas ante la agresión.

Discusión de los resultados y conclusiones

La literatura psicopedagógica ha puesto de relieve la importancia de considerar la interacción entre factores personales y contextuales. Los resultados de este trabajo aportan, en esta línea, algunos datos a favor de que la percepción de implicación en tareas de responsabilidad es un aspecto pedagógico relevante, que parece estar relacionado con respuestas más positivas ante la agresión (física, relacional y

ciberagresión). Probablemente, porque cuando se tiene la posibilidad de implicarse y contribuir positivamente en el grupo, la responsabilidad y el cuidado interpersonal mejoran impulsando, a su vez, un buen clima.

En el presente estudio se esperaba que la frecuencia de realización de tareas sociales de responsabilidad en el aula fuera mayor en el alumnado que opta por las respuestas de búsqueda de apoyo ante situaciones de distintos tipos de agresión entre iguales, en comparación con quienes optan por respuestas menos positivas. Los resultados mostraron que, como se esperaba, quienes eligieron más respuestas de apoyo informaban de una mayor adopción de responsabilidades, en comparación con quienes optaron por respuestas pasivas y agresivas. Dicen asumir más responsabilidad quienes eligen respuestas asertivas o proactivas (hacer otras cosas), en comparación con quienes optan por respuestas negativas (pasiva o agresiva). Este patrón de resultado ha sido similar ante diferentes tipos de agresión.

En algunos trabajos de investigación sobre estrategias de afrontamiento ante la agresión entre iguales se han aportado evidencias de que las conductas de apoyo tienen lugar cuando el clima de grupo es positivo y al mismo tiempo se tiene reconocimiento dentro de él (Camodeca y Goossens, 2005; Gini, Pozzoli y Hauser, 2011; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2010; Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2011). Por el contrario, se opta por la pasividad cuando hay baja confianza en que el grupo permita conductas de ayuda o bajas expectativas personales de saber ayudar (Pozzoli y Gini, 2010). La asunción de responsabilidades, que se analiza en este trabajo podría ser, también, una variable relevante, tanto para comprender la interacción entre variables personales y grupales, como para el diseño de las intervenciones educativas. El hecho de que las responsabilidades se asocien a actitudes de apoyo, es importante desde el punto de vista del aprendizaje personal de competencias de ciudadanía, pero también por cuanto que cabe esperar que contribuyan a generar un clima positivo. Incidir sobre las responsabilidades puede servir como medida de prevención y afrontamiento, máxime si se tiene en cuenta que un clima de difuminación de responsabilidades favorece la indiferencia, tal y como se ha subrayado desde una perspectiva ecológica (Espelage y Swearer, 2004).

Desde el punto de vista de las implicaciones educativas es especialmente destacable el papel de las responsabilidades de participación en el aula. El hecho de que quienes se perciben realizando con más frecuencia tareas de gestión compartida, como proponer

actividades, establecer normas de clase, negociar consecuencias, elaborar sugerencias de mejora, o las de colaboración en lo cotidiano (coordinador de tiempos, portavoz del grupo etc.) elijan más estrategias de apoyo a las víctimas (frenar asertivamente la situación, buscar ayuda), en relación a quienes realizan con menor frecuencia esas tareas, que optan más por estrategias de pasividad, tiene una lectura que conviene destacar. Por una parte, permiten generar una ética del cuidado y construcción de comunidad, que proporciona experiencias de ciudadanía en lo cotidiano y que aporta datos no solo para construir un marco comprensivo de por qué se apoya o se abandona a las víctimas, sino también elementos pedagógicos de mejora. En definitiva, este trabajo aporta algunos datos a favor de que todo lo que suponga aumentar las responsabilidades de participación en el grupo-aula es una manera de proporcionar un contexto en el que vivir experiencias de ciudadanía real y prevenir la agresión entre iguales (Campbell, 2008; Shiller, 2013; Verba et al., 2003).

De cara a la intervención educativa es, además, importante tener en cuenta que el género es un elemento fundamental a considerar. Las chicas puntuaron más alto que los chicos en los dos factores de tareas de responsabilidad. Esto pone de relieve la necesidad de introducir prácticas educativas que permitan incidir sobre los modelos de socialización, introduciendo una cultura de cuidado y responsabilidad en el aula. Otros trabajos han encontrado también que los estudiantes con una ciudadanía comprometida que informan de más habilidades son, sobre todo, chicas con mayores niveles de implicación en la escuela y percepciones positivas del clima escolar, mientras que son más los chicos con una orientación de indiferencia, que informan de menos habilidades y que tienen percepciones negativas del clima (Geboers, Gejsel, Admiraal y ten Dam, 2014). La introducción en el aula de prácticas socializadoras de participación puede contrarrestar, en parte, los efectos culturales de las diferencias de género.

También hay que destacar que a pesar de que, desde el punto de vista de las capacidades evolutivas, cabría esperar que con la edad mejoren las estrategias y las responsabilidades, los resultados no corroboraron esa idea. De hecho, los estudiantes de segundo curso de la ESO puntuaron más bajo en tareas de responsabilidad. Algunos autores ya habían apuntado que los estudiantes de Primaria son más susceptibles al cambio, más pro-sociales y dispuestos a ayudar que los estudiantes más mayores (Cross et al., 2011; Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni, 2008). En cualquier

caso, hay que subrayar que estas diferencias no son producto del desarrollo evolutivo, sino una consecuencia del progresivo abandono de todo aquello que no es contenido académico.

Cabe destacar varias conclusiones: 1) el cuestionario diseñado, recogiendo las responsabilidades señaladas como importantes en la literatura psicopedagógica, resultó un instrumento útil, no sólo para identificar tareas concretas de responsabilidad social que el alumnado realiza en el ámbito escolar, sino también para relacionarlas con variables personales (género, etapa educativa); 2) los resultados sobre la presencia significativamente menor de responsabilidades, tanto en secundaria, como en los chicos, pone de relieve la necesidad de intervenciones educativas para estimular las tareas de implicación y participación; 3) este trabajo aporta datos en consonancia con otras investigaciones que han destacado que la implicación en actividades de participación en el aula se relaciona con actitudes de afrontamiento más positivas ante situaciones de agresión.

Limitaciones y prospectiva

Los datos de este estudio se fundamentan en el autoinforme. Por ello, los resultados tienen un valor que hay circunscribir a ese ámbito. El hecho de que puntuaciones más altas en tareas de responsabilidad informadas, sobre todo en el factor de participación en actividades cotidianas de la escuela (establecer normas, negociar consecuencias, plantear mejoras), aparezcan asociadas a formas más positivas de respuesta y ayuda ante los diferentes tipos de agresión a los iguales (agresión directa, agresión relacional, ciberagresión) sugiere que incidir sobre estas tareas puede ser una medida eficaz para prevenir y afrontar los problemas de agresión entre iguales. En esta línea, los trabajos sobre bullying de la última década ponen de manifiesto que la ayuda entre iguales constituye, precisamente, la principal vía de intervención para frenarlo. Sin embargo, en futuros trabajos de investigación, desde el punto de vista de la intervención educativa, se podría analizar si el hecho de aumentar las tareas de participación que el alumnado desempeña en la escuela se asocia a una percepción de actitudes más positivas (asertivas y de ayuda) ante la agresión, por parte del profesorado. Sería también importante completar estos estudios con otros orientados a analizar las tareas de participación en la familia y su relación con actitudes de ayuda en la escuela. Por otro

lado, convendría llevar a cabo otros trabajos de corte más cualitativo, con entrevistas y observación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J-C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Audigier, F. (2000). *Project "Education for democratic citizenship". Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT). Strasbourg: Council of Europe. Council for cultural co-operation.
- Batson, C., Ahmad, N., y Stocks, E. L. (2004). Benefits and liabilities of empathy induced altruism. En A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 359-385). New York, NY: Guilford Press.
- Berman, S., y La Farge, Ph. (Eds.). (1993). *Promising practices in teaching social responsibility*. New York: State University of New York Press.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Biesta, G. J. J., Lawy, R. S., y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among. *Political Behavior*, 30, 437-454. doi: 10.1007/s11109-008-9063-z
- 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(1), 93-105.
- Caravita, S., Di Blasio, P., y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Erceg, E.,...Lester, G. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior. *British Educational Research Journal*, 37(1), 105-129. doi: 10.1080/01411920903420024

- De la Caba-Collado, M^a A., y López-Atxurra, R. (2015). Autonomía: las voces de madres y padres. *Revista de Educación*, 370, 149-171. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-301
- Doll, B., Song, S., y Siemers, E. (2003). Classroom ecologies that support or discourage bullying. En D. Espelage y S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools* (pp. 161-183). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Education Council (2006). Recommendation of the european parliament and of the council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning 2006/962/EC, Brussels. *Official Journal of the European Union*, 30, 10-18.
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2004) *Bullying in american schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagen, E. A. (2013). Governing emotions: citizenship, neuroscience and the education of youth. *Transactions. Geography and Herat Sciences*, 40(1), 140-152.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., y Ten Dam, G. (2012). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. doi: 10.1016/j.edurev.2012.02.001
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., y Ten Dam, G. (2014). Typology of student citizenship. *European Journal of Education*, 49(4), 514-528. doi:10.1111/ejed.12091
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539. doi: 10.1002/ab.20153
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.05.002
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., y Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638. doi: 10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Gini, G., Pozzoli, T., y Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603-608. doi: 10.1016/j.paid.2010.12.002.

- Hoffmans-Gosset, M. A. (2000). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique sociale.
- Hoskins, B. L., Barber, C., Van Nijlen, D., y Villalba, E. (2011). Comparing civic competence among European youth: composite and domain-specific indicators using IEA civic education study data. *Comparative Education Review*, 55(1), 82-110. doi:10.1086/656620
- Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., y Lo Cricchio, M. G. (2014). Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: Relationships with parental support and psychological distress. *Journal of Adult Development*, 21, 1-13. doi: 10.1007/s10804-014-9196-8
- Jonsson, T., y Jeppesen, H. J. (2013). Under the influence of the team? An investigation of the relationships between autonomy, individual autonomy and social influence within teams. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 78-93.
- Kagitçibasi, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures. Theory and applications*. New Jersey: Erlbaum.
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited. Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development perspectives*, 6(1), 12-18. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00208.x
- Kerr, D., Lopes J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E., y Benton, T. (2007). *Vision versus pragmatism: citizenship in the secondary school curriculum in England. Citizenship education longitudinal study: Fifth annual report* (DfES Research Report 845). London: DfES.
- Kochenderfer-Ladd, B., y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278. doi: 10.1037/0012-1649.38.2.267
- Lin, A. (2015). Citizenship education in american schools and its role in developing civil engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63.
- Little, J. R., y Rubin, D. (2002). *Statistical análisis with missing data* (2ª ed.). New York: Wiley
- Monsalvo Díez, E., y Guaraná de Sousa, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-9.
- Naval, C., Print, M., y Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the New Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128. doi: 10.1111/1467-3435.00097

- Naylor, P., Cowie, H., y Del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.
- Pepler, D., Craig, W., y O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469-479). New York, NY: Routledge.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2010). What does it take to defend the victimized peer? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 143-163.
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827. doi: 10.1007/s10802-010-9399-9
- Pratt, M. W., Skoe, E. E., y Arnold, M. L. (2004). Care reasoning development and family socialization patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 139-147. doi:10.1080/01650250344000343
- Rock, P. F., y Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development*, 21(2), 414-424. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00627.x
- Rodkin, P. C. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. En D. L. Espelage y S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in american schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 87-106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151. doi:10.1177/0165025410378068
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222. doi: 10.1007/s11092-011-9120-8
- Shiller, J. T. (2013). Preparing for democracy: How community-based organizations build civic engagement among urban youth. *Urban Education*, 48(1), 69-91. doi: 10.1177/0042085912436761.
- Ten Dam, G., y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.01.005

- Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., y Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01485.x
- Torney-Purta, J. R., Oswald, L. H., y Schultz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at aged fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Verba, S., Burns, N., y Schlozman, K. L. (2003). Unequal at the starting line: Creating participatory inequalities across generations and among groups. *The American Sociologist*, 34(1-2), 45-69. doi: 10.1007/s12108-003-1005-y
- Whiteley, P. (2014). Does citizenship education work? Evidence from a decade of citizenship education in secondary schools in England. *Parliamentary Affairs*, 67, 513-535.
- Wray-Lake, L., y Syvertsen, A. K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. En C. A. Flanagan y B.D. Christens (Eds.), *Youth civic development: Work at the cutting edge. New Directions for Child and Adolescent Development*, 134, 11-25. doi: 10.1002/cd.308
- Yeh, K.-H., Bedford, O. B., y Yang, Y.-J. (2009). A cross-cultural comparison of the coexistence and domain superiority of individuating and relating autonomy. *International Journal of Psychology*, 44 3, 213-221. doi: 10.1080/00207590701749146
- Zepke, N. (2013). Lifelong education for subjective well being: how do engagement an active citizenship contribute? *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 639-651.

Dirección de contacto: M^a Ángeles de la Caba Collado Universidad del País Vasco, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastián. E-mail: marian.delacaba@ehu.es