

COMPETENCIAS DE CIUDADANIA: BUENOS TRATOS Y RESPONSABILIDADES DE AYUDA EN EL AMBITO ESCOLAR¹

M^a Angeles de la Caba Collado

Rafael López Atxurra

marian.delacaba@ehu.es

Universidad del País Vasco

Resumen:

El objetivo del estudio que se presenta fue identificar cuáles son las responsabilidades de ayuda, que según chicos y chicas, tienen mayor presencia, tanto en situaciones cotidianas como de agresión entre iguales en el ámbito escolar, prestando especial atención al papel que desempeñan el curso y el género en la asunción de tareas de apoyo. El análisis de los resultados puso de relieve que la cultura de la ayuda tiene una perspectiva de género, con medias más altas en las chicas que en los chicos. Se encontraron, asimismo, diferencias estadísticamente significativas entre los cursos de Primaria y los de Secundaria.

Palabras clave: Competencias de ciudadanía, buenos tratos, responsabilidades de ayuda, agresión entre iguales, afrontamiento

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)

1. INTRODUCCIÓN

Educar las competencias que permiten la defensa activa y pacífica de los derechos que tienen los y las ciudadanas en las sociedades democráticas es un eje de interés, que ha tenido un creciente desarrollo, particularmente a partir de la década de los noventa (Arnot y Dillaboug, 2006; Beck, 1998; Carey y Forrester, 2000; Cogan y Derricot, 2000; Duerr, Spajic-Vrkas y Ferreira 2000; Hicks, 2001; Lockyer, Crick y Annete, 2004). La democracia 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.

Paradójicamente, el aumento de las propuestas para el desarrollo de competencias ciudadanas (Audigier, 2000; Cogan y Pederson, 2001; Crick, 1998; Davies, 2003; Ecclestone, 1999; Levin, 2000) ha tenido lugar en el contexto de sociedades democráticas preocupadas por el aumento del individualismo y la falta de participación (Arnot, 2006; O'Shea, 2003; Print, Ornstrom y Skovgaard, 2002), así como por los problemas de violencia y cohesión social. Parece claro que tener derechos sirve de poco si no somos capaces de ejercitarlos y de hacerlo, además, de forma respetuosa hacia los otros, porque en definitiva, “no es suficiente nacer en una sociedad democrática para actuar como seres de pleno derecho en la misma” (Marco Stiefel, 2002:12). 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 preocupación y el interés por desarrollar competencias de ciudadanía se plasma en la regulación legal de los objetivos planteados en las últimas reformas educativas. El contexto escolar se considera como una pieza en el aprendizaje de competencias y valores. En este sentido, el actual marco normativo español establece, como primer objetivo de la Educación Primaria, “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, art. 3). Se hace hincapié en que los centros educativos son instituciones facilitadoras de recursos y situaciones para desarrollar el carácter democrático de las personas, tanto en las situaciones cotidianas, como en las excepcionales, en donde es preciso desplegar

“habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de los conflictos” (3er objetivo). También los objetivos de la ESO recogen las competencias de ciudadanía, ya que los alumnos y alumnas deberán “asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (RD 1631/2006 de 29 de diciembre).

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 *et. al*, 2002; Marín, Garrido, Troyano, Infante y Bueno, 2003). Además, existen también propuestas concretas para potenciar la ayuda y tutoría individual entre iguales, ya sea para ayudar a compañeras y compañeros con dificultades o retrasos escolares o para apoyar a las víctimas en situaciones de conflicto y agresión (Cowie y Fernández, 2006; Cowie y Jennifer, 2007; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

Sin embargo, son muchos los retos a los que tienen que hacer frente las y los educadores para potenciar la ayuda y los buenos tratos 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: 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 las responsabilidades de ayuda en la vida cotidiana, potenciando el encuentro con el “otro” y la colaboración. 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: 47, 116-117). La educación democrática y la educación para la ciudadanía se nos muestran como paradigmas de referencia para crear una atmósfera positiva y un clima escolar de seguridad y apoyo, desarrollando modelos de educación inclusiva. 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: 176)

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, PROPÓSITO Y OBJETIVOS

La investigación que aquí se presenta es parte del proyecto “Autonomía, buenos tratos y Educación para la Ciudadanía desde la perspectiva de género”, que fue planteado con una doble finalidad. En primer lugar, hacer una aproximación a la realidad para analizar la presencia de distintos tipos de responsabilidad (ayuda, participación y buenos tratos) y las respuestas de afrontamiento ante situaciones de maltrato 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 entre iguales.

Analizar la función que desempeña el género tiene un papel importante en la investigación. Tanto en una fase como en otra se pretende no solo 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 las respuestas de afrontamiento ante las situaciones de agresión sufridas por compañeros/as.

2.1. 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 I).

TABLA I
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

2.2. 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 contruidos “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 Lickert, 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 II
Ámbitos de ayuda e ítems del cuestionario

Tipo de ayuda	Item: tarea o responsabilidad de ayuda concreta
AYUDA EN EL AMBITO ACADEMICO	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 HANDICAP FISICO	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 AGRESION	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)

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 (H^a8). 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...”.

2.3. 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.

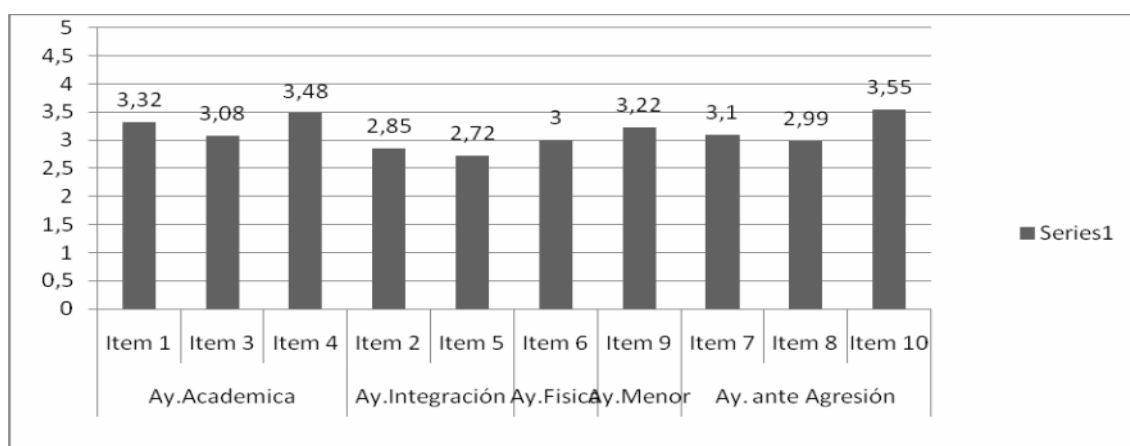
3. RESULTADOS

3.1. 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 -item 10-) y en el de ayuda en el ámbito académico (ayudar en los deberes porque han estado enfermos -item 4- o tiene dificultades con las tareas de clase -item 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 (item 2) y enseñar a un nuevo compañero/a las instalaciones de la escuela (item 5).

GRÁFICO 1

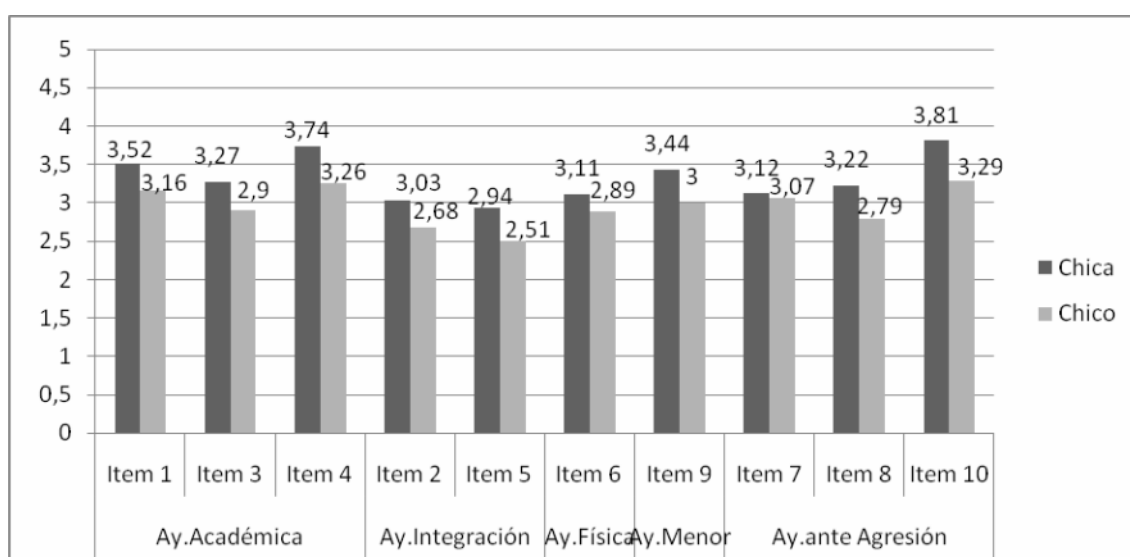
Puntuaciones medias en los diferentes ámbitos de ayuda en el total de la muestra



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).

GRÁFICO 2

Puntuaciones medias de chicos y chicas en los diferentes ámbitos de ayuda

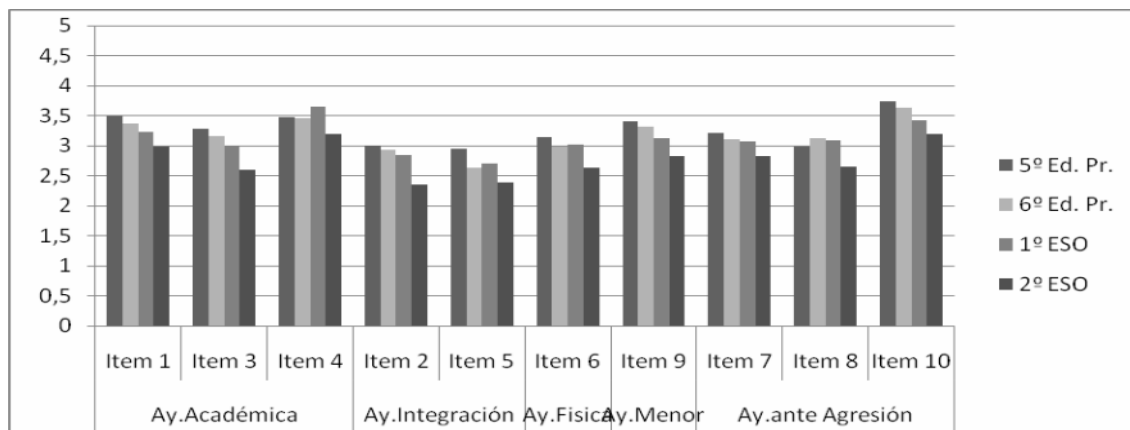


Por otra parte, en cuanto al curso, se observó una tendencia general de gradual descenso en las puntuaciones que obtuvieron las alumnas y los alumnos en los cursos de Secundaria, particularmente en el segundo curso de la ESO. En cualquier caso, hay que matizar. En ayuda en el ámbito académico la tendencia 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).

GRÁFICO 3

Puntuaciones medias por cursos en los diferentes ámbitos de ayuda



3.2. 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 ($F(3)=16.28, p < .001, \eta^2 =.064$). 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 III, en qué grupos se encontraron las diferencias significativas.

TABLA III

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

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

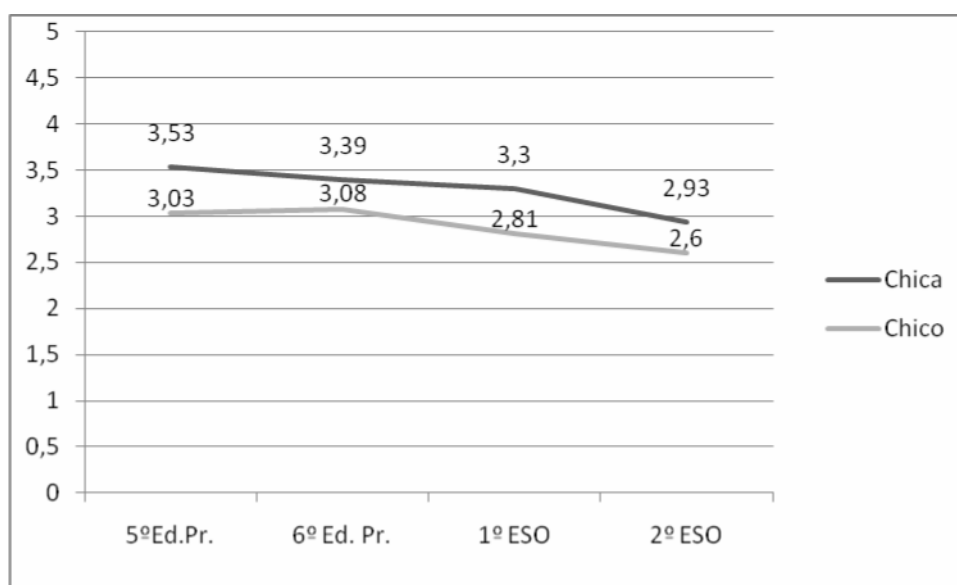
El que más diferencias tenía con respecto a los otros cursos fue el grupo de segundo de Secundaria. Sus medias fueron menores que las de quinto y sexto de Primaria, pero también, en este caso, que las de primero de Secundaria.

Asimismo, resultó significativa la relación entre género y ayuda ($F(1)=54.54$, $p < .001$, $\eta^2=.071$). 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 ($F= (3) 0.905$, $p > .05$, $\eta^2=.004$) 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.

GRÁFICO 4

Gráfico de interacción género y curso



3.3. 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 IV, la relación significativa entre responsabilidades de ayuda y la estrategia de

afrentamiento 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 IV

Ayuda y estrategia de afrontamiento ante situaciones de agresión

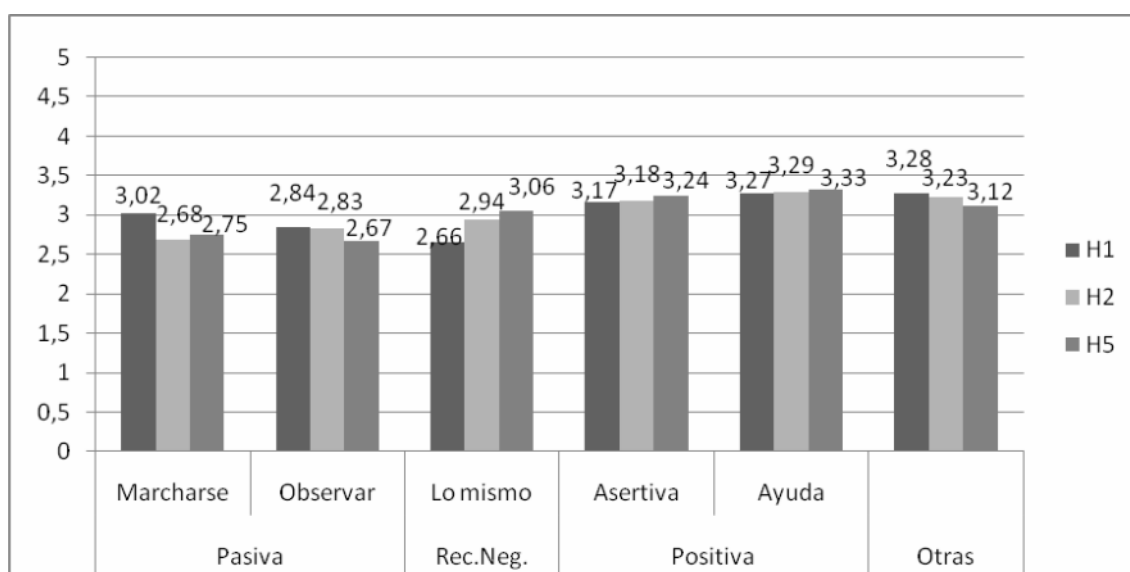
			F	p	η^2
Agresión directa	H ^a 1B	Insultar, ridiculizar	6.87	.000***	.047
	H ^a 2B	Romper objetos personales	7.17	.000***	.049
	H ^a 5B	Ataque de chico a chica	7.27	.000***	.050
Agresión relacional	H ^a 4B	Contar secretos	4.72	.000***	.033
	H ^a 6B	Exclusión	5.271	.000***	.036
Ciberagresión	H ^a 3B	Ciberagresión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

** *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 el gráfico 5.

GRÁFICO 5

Medias en responsabilidad de ayuda para las historias de agresión directa



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

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 aquellos 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.

TABLA V
Post-hoc de responsabilidad y agresión directa

			Diferencias M	p
H ^a 1: Agresión directa verbal (insultos)	Observar	Buscar ayuda	-.4256	.046
	Hacer lo mismo	Asertiva	-.5036	.002
		Buscar ayuda	-.6015	.000
		Otras	-.6179	.003
	Asertiva	Hacer lo mismo	.5036	.002
	Buscar ayuda	Observar	.4256	.046
		Hacer lo mismo	.6015	.000
Otras	Hacer lo mismo	.6179	.003	
H ^a 2 Esconder y romper objetos personales	Marcharse	Asertiva	-.4949	.010
		Buscar ayuda	-.6066	.001
		Otras	-.5500	.012
	Observar	Buscar ayuda	-.4609	.020
	Asertiva	Marcharse	.4949	.010
	Buscar ayuda	Marcharse	.6066	.001
		Observar	.4609	.020
Otras	Marcharse	.5500	.012	
H ^a 5: Ataque Chico a chica	Marcharse	Asertiva	-.4902	.017
		Buscar ayuda	-.5825	.004
	Observar	Asertiva	-.5621	.008
		Buscar ayuda	-.6543	.002
	Asertiva	Marcharse	.4902	.017
		Observar	.5621	.008
	Buscar ayuda	Marcharse	.5825	.004
Observar		.6543	.002	

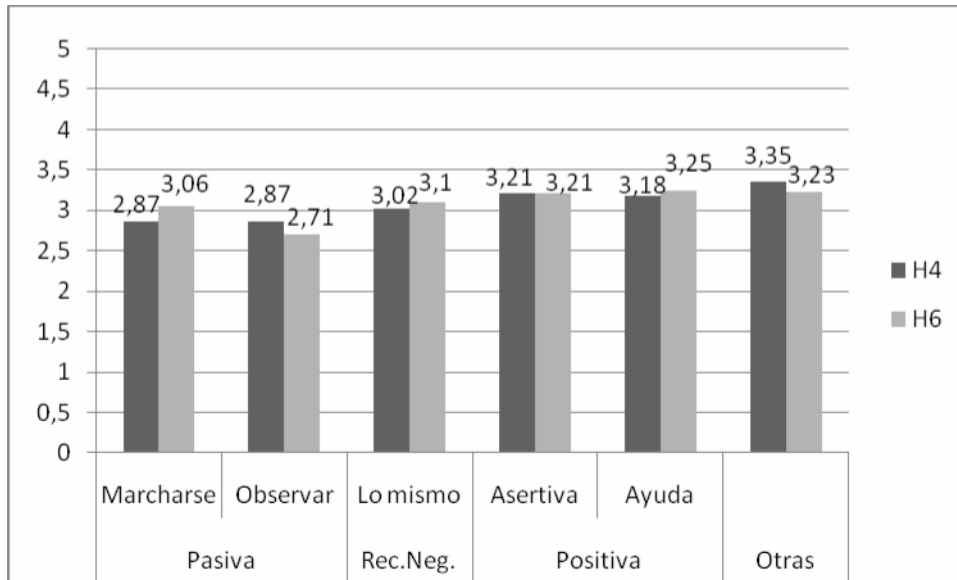
En las historias de agresión relacional las distancias entre las puntuaciones medias de responsabilidad de los grupos que eligen estrategias pasivas, estrategias de reciprocidad negativa, estrategias de ayuda y estrategias de asertividad fueron menores que las halladas en las historias de agresión directa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

GRÁFICO 6

Medias en responsabilidad de ayuda para las historias de agresión relacional



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 VI).

TABLA VI

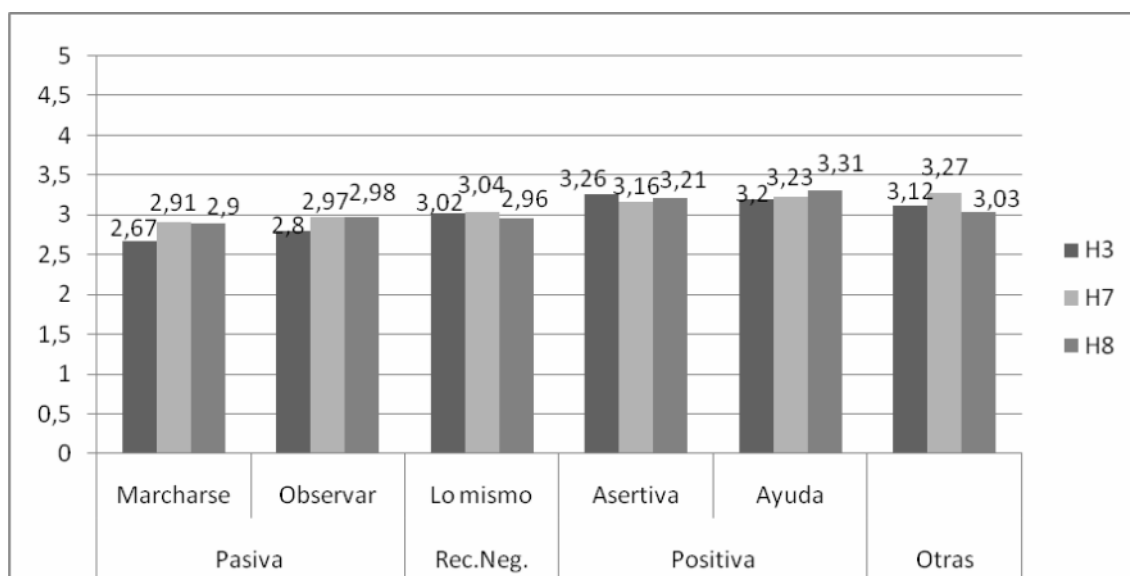
Post-hoc de responsabilidad y agresión relacional

			Diferencias de medias	<i>p</i>
H ^a 4	Observar	Otras	-.4816	.037
	Otras	Observar	.4816	.037
H ^a 6	Observar	Asertivo	-.4929	.000
		Buscar ayuda	-.5310	.038
		Otras	-.5143	.005
	Asertiva	Observar	.4929	.000
	Buscar ayuda	Observar	.5310	.038
	Otras	Observar	.5143	.005

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 (H^a 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 (H^a7) (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7

Medias en responsabilidad para las historias de ciberagresión



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 (H^a3). 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 VII).

TABLA VII

Post-hoc de responsabilidad y ciberagresión

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

4. CONCLUSIONES

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, 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 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.

La variable género es un factor significativo a la hora de ver su incidencia en las responsabilidades de ayuda. 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 tiene una perspectiva de género.

Las responsabilidades de ayuda parece estar más extendidas en Primaria que en Secundaria. Se trata de un descenso escalonado, de curso a curso, en la mayoría de las responsabilidades de ayuda 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) 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). 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.

Para desarrollar una educación para la ciudadanía, desde sus aspectos cívicos más básicos, estimamos que es necesario originar 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.

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).

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, G. L. (1998). “Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education”. *American Educational Research Journal*, nº 35 (4), 571-603.
- ARNOT, M. y DILLABOUG, J-A. (2006). *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Londres: Routledge-Falmer Press.
- ARNOT, M. (2006). “Freedom’s children: a gender perspective on the Education of the learner-citizen”. *Review of Education*, nº 52, 67-87.
- AUDIGIER, F. 2000. *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (16).
- BECK, J. (1998). *Morality and Citizenship in Education*. London: Cassell.
- BERMAN, Sh. (1984). *Taking part. An elementary curriculum in the participation series*. Boston: National Office Educators for Social Responsibility.

- 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.
- CAREY, L. y FORRESTER, K. (2000). *Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (99) 62 def.2.
- 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.
- COGAN, J. y PEDERSON, P. (2001). "The development of civic values: case study of the United States of America". *International Journal of Educational Research*, nº 35, 61-76.
- COWIE, H. y FERNÁNDEZ, F. J. (2006). "Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 9, vol.4 (2), 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
- CRICK, B. (1998). *Final report of the advisory group on citizenship. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. 1. London: DFEE.
- DAVIES, P. (2003). "Widening Participation and the European Union: direct action-indirect policy?" *European Journal of Education*, nº 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". *Bordon. Revista de Pedagogía*, nº 53 (1), 7-20.
- DE LA CABA COLLADO, M^a A. y LÓPEZ ATXURRA, R. (2005a). "Group-work in primary education: an analysis of textbooks in Spain". *International Review of Education*, nº 51 (5-6), 439-458.
- DE LA CABA COLLADO, M^a 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*, nº 336 (1), 376 - 396.

- DE LA CABA COLLADO, M^a A. y LÓPEZ ATXURRA, R. (2008). "Evaluation of Concepts of citizenship among young university students", en ORTIZ, M^a y RUBIO, Cl. (eds.) *Educational Evaluation: 21st Century Issues and Challenges*, 139-149. NovaScience Publishers
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DUERR, K., SPAJIC-VRKAS, V. y FERREIRA MARTINS, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (16).
- ECCLESTONE, K. (1999). "Care or control? Defining learners's needs for lifelong learning". *British Journal of Educational Studies*, nº 47 (4), 324-347.
- FERREIRO, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Sevilla: Trilas-Eduforma.
- HICKS, D. (2001). *Citizenship for the future: a practical classroom guide*. Goaldming: World Wide Fund for Nautre. U.K.
- 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.
- LEVIN, B. (2000). "Democracy and Schools". *Education Canada*, nº 40 (3), 4-9.
- LOCKYER, A., CRICK, B. y ANNETE, J. (2004). *Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practise*. Aldershot: Ashgate.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO, M^a. A. (2002). "La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de conocimiento del medio (segundo ciclo de primaria)". *Bordón*, nº 54 (1), 69-82.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO, M^a. A. (2003). "Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria del conocimiento del medio". *Innovación Educativa*, nº 13, 73-84.
- MARCO STIEFEL, B. (coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. Madrid: Narcea.
- MARIN, M., GRAU, R., YUBERO, S. et al. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

- MARÍN, M., GARRIDO, M.A., TROYANO, Y., INFANTE, E. y BUENO, R. (2003). *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.
- MORIN, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- O'SHEA, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Strasbourg: DGV/EDU/CIT (29).
- PRINT, M., ORNSTROM, S. y SKOVGAARD, N. (2002). "Education for Democratic processes in Schools and Classrooms". *European Journal of Education*, nº 37 (2) 193-210.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- 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.
- 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.