

La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria¹

Peer aggression in the digital era: coping strategies adopted by students in the last two years of primary school and the first two years of secondary school

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160

María Ángeles de la Caba Collado

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. San Sebastián, España.

Rafael López Atxurra

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. San Sebastián, España.

Resumen

El papel de la edad y, especialmente, del género son objeto de amplio debate en las investigaciones sobre agresión entre iguales. La aparición de nuevas formas de ataque suscita, asimismo, importantes interrogantes sobre las actitudes ante los distintos tipos de agresión y el papel de los compañeros. Este trabajo explora las respuestas de afrontamiento de los estudiantes de último ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria ante la agresión directa, relacional y mediada tecnológicamente, tanto desde la perspectiva de la víctima como desde la del observador. Asimismo, analiza la posible asociación entre la confianza personal para responder de forma positiva a situaciones de reto o amenaza y la estrategia preferida como respuesta a una agresión. Se ha contado con 1.018 participantes de 12 centros de

⁽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 estatal de ayudas a proyectos de I+D+I 2008. También cuenta con una subvención del Gobierno vasco para grupos de investigación (IT 427-10).

la Comunidad Autónoma Vasca y los datos se han recogido con dos instrumentos: un cuestionario de situación, que presenta casos prototípicos de los tres tipos de agresión y un cuestionario de afrontamiento proactivo (PCS). Entre los resultados, conforme a los análisis con el SPSS (chi cuadrado de Pearson, residuos estandarizados, prueba *t* de Student y ANOVA) cabe destacar lo siguiente: En primer lugar, se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre sexo y estrategia de afrontamiento en todos los tipos de agresión analizados, sobre todo, en asertividad y reciprocidad negativa. En segundo lugar, la asociación entre etapa educativa y estrategia elegida solo es significativa para algunos tipos de agresión. En tercer lugar, no se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas para afrontamiento proactivo, pero sí entre Primaria y Secundaria. Asimismo, se ha observado una asociación entre el afrontamiento proactivo y la respuesta ante la agresión para el papel de víctima. Los datos avalan que el peso porcentual de las estrategias de los estudiantes varía en función de que se sitúen como víctimas o compañeros, del contexto y del tipo de agresión.

Palabras clave: agresión directa, agresión relacional, ciberacoso, afrontamiento proactivo, estrategias de afrontamiento, valores democráticos, competencias personales y sociales.

Abstract

The influence of age and particularly gender is a topic of much debate in research on aggression between peers. The emergence of new types of attacks also raises important questions regarding attitudes to different forms of aggression and the role of peers. This study explores the coping strategies adopted by students in the last two years of primary school and the first two years of secondary school in response to direct, relational and technology-mediated aggression, from the perspective of both victim and observer. It also analyses the possible association between personal confidence in one's ability to respond in a positive way to challenging or threatening situations, and preferred strategy in response to aggression. Participants were 1,018 students from 12 schools in the Autonomous Region of the Basque Country in Spain, and the data were collected using two instruments: a situational questionnaire presenting prototypical cases of three types of aggression and a proactive coping questionnaire (PCS). Among the results obtained, based on SPSS analyses (Pearson's chi squared, standardised residuals, Student's *t* test and ANOVA), the following findings are of particular interest: 1) A statistically significant relationship was found between gender and coping strategy in all types of aggression analysed, particularly in assertiveness and negative reciprocity; 2) the association between educational stage and chosen strategy was only significant for some types of aggression and 3) no significant differences were

found between boys and girls in relation to proactive coping, although a difference of this kind was observed between primary and secondary school students. Also, an association was found between proactive coping and response to aggression for the position of victim. These data indicate that the percentage distribution of strategies chosen by students varies in accordance with the position they place themselves in (victim or classmate), the context and the type of aggression involved.

Key words: direct aggression, relational aggression, cyberbullying, proactive coping, coping strategies, democratic values, personal and social competencies.

La agresión entre iguales como problema de investigación

El reto de las sociedades democráticas, en un mundo cada vez más global y tecnológico, radica en potenciar relaciones satisfactorias para uno mismo y para los otros, de acuerdo con expectativas sociales de convivencia pacífica. Precisamente por ello, las reformas educativas de las últimas décadas hacen hincapié en un entramado complejo de competencias. En este sentido, se subraya la importancia de las competencias emocionales, para identificar, regular y expresar las emociones (Buckley y Saarni, 2009; Saarni, 2007) o sociales, para empatizar con las necesidades de los otros en las formas de comunicarse, resolver conflictos y ayudar (Wentzel y Looney, 2007; Zins, Weisberg, Wang y Walberg, 2004). Asimismo, se destaca el papel clave de las competencias de ciudadanía, que implican conocer y defender los derechos de forma activa y crítica (Tem Dam y Volman, 2004), así como las digitales, en la medida en que permiten utilizar la tecnología de forma autónoma y respetuosa con los derechos de uno mismo y de los otros (Ala-Mutka, Punie y Redecker, 2008).

Sin embargo, el interés por potenciar valores de convivencia pacífica contrasta con la extensión de la cultura de la violencia. De hecho, la agresión entre iguales ha sido objeto de preocupación creciente, dando lugar a una línea de investigación que se justifica por dos razones fundamentales. Por un lado, las agresiones inciden negativamente en las víctimas (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Hawker y Boulton, 2000; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004). No solo afectan al rendimiento y a la salud física o psicológica, sino también al clima de grupo y al

aprendizaje de valores violentos que socavan gravemente los ideales democráticos. Por otro lado, la aparición de otras formas de agresión, en el mundo digital, abre nuevos interrogantes. Inicialmente, una gran parte de los estudios empíricos se centraron en la agresión directa, que incluye los ataques físicos, contra la persona o sus cosas –escondiendo o rompiendo sus objetos personales–, y la agresión verbal, con insultos y amenazas. Progresivamente, se ha ido ampliando el marco de estudio hasta incluir la agresión relacional, también denominada indirecta o social. En este tipo de agresión, se intenta dañar a la víctima deteriorando su imagen y perjudicando sus relaciones sociales, mediante estrategias de manipulación, tales como la exclusión del grupo o la extensión de rumores o mentiras para aislarla (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Crick y Grotpeter, 1995). Más recientemente, los trabajos sobre ciberacoso ponen de manifiesto que el hostigamiento con el teléfono móvil, el chat, el correo electrónico o las redes sociales se están extendiendo con rapidez (Kowalski, Limber y Agatston, 2008; Mora-Merchán, Ortega, Del Rey y Maldonado, 2010; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008).

La investigación sobre la agresión entre iguales ha estado muy vinculada al estudio de variables de edad y sexo. Con respecto a la edad, se ha destacado que los ataques tienen una presencia particularmente preocupante en la etapa de escolarización media, entre los 10 y 16 años (Olweus, 1993; Veenstra et ál., 2005) y que se hacen más sofisticadas, en los cursos superiores, en los que aumenta la agresión relacional. A su vez, las diferencias entre chicos y chicas son objeto de un amplio debate. Los datos avalan que los chicos están más implicados en la agresión física (Defensor del Pueblo, 2007; Owens, Slee y Shute, 2000; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005; Von Marées y Petermann, 2010) y que las chicas entienden que las conductas de *bullying* son más graves (Maunder, Harrop y Tattersall, 2010). Sin embargo, se ha empezado a cuestionar que los chicos sean más agresivos, si se consideran otro tipo de agresiones. Algunos trabajos han encontrado que las chicas tienen una participación más activa en la agresión relacional (Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Duriez y Niemiec, 2008; Underwood, 2003). Sin embargo, otros no han encontrado diferencias significativas (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rose, Swenson y Waller, 2004; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006) y algunos incluso han señalado puntuaciones más altas en los chicos (Ligthart, Bartels, Hoekstra, Hudziak y Boomsma, 2005). Los resultados sobre el ciberacoso sugieren diferencias de sexo, con más víctimas entre

las chicas (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente, 2010).

El estudio de las estrategias de respuesta que los estudiantes consideran más adecuadas ante distintos tipos de agresión ha tenido una presencia menor en los estudios. Por una parte, se ha hecho patente la ampliación del campo de estudio y el reconocimiento de que las agresiones entre iguales deben ser analizadas desde una perspectiva ecológica. Eso implica no limitarse a la díada agresor-víctima, sino considerar tanto el papel de todos los colectivos, especialmente de los compañeros, como las variables contextuales, en particular las normas de grupo (Salmivalli y Voeten, 2004). Por otra parte, los resultados de los trabajos sobre estrategias de afrontamiento no parecen apuntar en una línea convergente, en parte, porque los escenarios son cada vez más complejos. Algunos datos señalan que tanto chicos como chicas se implican de forma parecida en calidad de defensores o de observadores pasivos y que las conductas de defensa trascienden el sexo (Nickerson, Mele y Princiotta, 2008). Otros ponen de relieve que las chicas hacen más uso de estrategias positivas (Eschenbeck, Kohlmann y Lohaus, 2007). Este mayor uso de las estrategias positivas sucede también en los cursos superiores (Smith, Shu y Madsen, 2001). En cualquier caso, los estudios sobre estrategias se han hecho, sobre todo, desde el punto de la víctima y la mayoría de las veces se refieren a un tipo específico de agresión.

Objetivos de la investigación

El propósito general de este trabajo fue identificar las estrategias que los estudiantes consideran más adecuadas para responder a las agresiones y analizar si estas difieren en función del tipo de violencia y de la posición adoptada. Asimismo, se analizó la variable de afrontamiento proactivo y su posible relación con las estrategias ante la agresión. Los objetivos concretos fueron tres:

- Describir las tendencias generales y el peso porcentual de las respuestas de afrontamiento tanto positivas (asertividad, búsqueda de ayuda) como negativas (reciprocidad negativa, pasividad), ante los distintos tipos de agresión.

- Analizar el papel de la etapa educativa y del sexo en la forma de abordar los distintos tipos de agresión entre iguales, atendiendo, especialmente, al papel de la perspectiva adoptada (víctima/observador), para intentar dar respuesta a dos cuestiones que permanecen abiertas en la investigación:
 - ¿Hay relación entre el sexo y la estrategia preferida y, si la hay, dónde se encuentran las diferencias entre chicos y chicas?
 - ¿Hay asociación entre la etapa educativa y la estrategia adoptada y, si la hay, dónde se ubican las diferencias entre Primaria y Secundaria?
- Analizar si existen diferencias en el afrontamiento proactivo en función de la etapa educativa y del sexo, así como explorar si este se relaciona con respuestas más positivas ante los distintos tipos de agresión.

Diseño y método

Participantes

Para explorar las estrategias de afrontamiento preferidas por los estudiantes se eligió la franja de 10 a 14 años, por ser una etapa de especial riesgo, tal y como han demostrado otras investigaciones anteriores (Oliver y Candappa, 2007). En concreto, han participado 1.018 estudiantes (590 del último ciclo de Primaria y 428 del primer ciclo de Secundaria; con una distribución homogénea de chicos –509– y chicas –509–). Los participantes pertenecen a 12 centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca, que abarcan una tipología amplia, de población urbana grande –más de 100.000 habitantes– (cuatro), media –entre 10.000 y 100.000– (tres) y pequeña –menos de 10.000– (cinco), de los cuales siete son centros públicos y cinco concertados. Excepto dos centros con un amplio porcentaje de población inmigrante y de clase baja, el resto se ubica en contextos de familias de clase media. Se hizo un muestreo intencional de

centros para tener una muestra amplia de la comunidad autónoma, con representación de diferentes tipos de centros y contextos socioculturales, atendiendo a variables demográficas como el tamaño de la población en la que se ubican los centros, la naturaleza o titularidad del centro (público/concertado) o las características socioeconómicas (clase media/clase baja) y socioculturales predominantes en los alumnos y sus familias (población autóctona/población inmigrante).

Instrumentos

Se eligió un diseño de investigación transversal y la recogida de datos se llevó a cabo con dos instrumentos: un cuestionario situacional construido por el equipo investigador y un cuestionario de afrontamiento proactivo (PCS; véase Schwarzer y Knoll, 2009).

El cuestionario situacional consta de ocho historias breves de agresión entre iguales. Para recoger las respuestas ante la agresión directa se utilizaron tres casos prototípicos: un grupo de chicos que insultan y ridiculizan a una compañera (H.^a 1); un chico y una chica que se dedican a esconder y romper objetos personales de un compañero (H.^a 2); y un chico que ataca físicamente a la chica con la que sale (H.^a 5). A su vez, las estrategias preferidas ante la agresión relacional se valoran con dos historias: un ataque a la privacidad, que consiste en divulgar secretos personales (H.^a 4); y una situación de aislamiento y exclusión del grupo, en la que no se permite a un compañero participar en las actividades (H.^a 6). Finalmente, se emplearon tres historias de agresión con mediación tecnológica: la grabación y difusión por teléfono móvil de un ataque físico, con empujones y golpes cuyos protagonistas son chicos (H.^a 3); la grabación y difusión de imágenes vejatorias por móvil cuyas protagonistas son chicas (H.^a 7); y la grabación de imágenes de un chico sin autorización por parte de un compañero, que además amenaza con difundirlas si el primero no le hace los deberes (H.^a 8).

En cada una de las historias se preguntó los siguiente: «¿Qué harías si te sucede a ti?» y «¿Qué harías como compañero o compañera?». Los participantes contestaron a las historias eligiendo una de las seis alternativas en cada una de las perspectivas presentadas: víctima o compañero. Las respuestas se agruparon en tres dimensiones de afrontamiento: pasivo, activo negativo y activo positivo. En la posición de víctima, la pasividad recoge la opción 'no hacer nada' (callar, aguantar...), mientras que el afrontamiento activo negativo engloba dos respuestas

posibles, una de reciprocidad más directa, que se basa en ‘hacer lo mismo’ que te hacen (pegar, romper, insultar, etc.) y otra diferida, que se fundamenta en la idea de ‘esperar el momento’ para devolver la agresión y vengarse. A su vez, el afrontamiento positivo se refleja en dos opciones, que consisten, por una parte, en frenar la situación de manera asertiva y, por otra parte, en buscar ayuda. Finalmente, se recoge la posibilidad de que el participante sugiera otras alternativas, bajo el epígrafe ‘no haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es...’. En la posición de compañero, que conoce la agresión, la dimensión de afrontamiento pasivo tiene dos opciones, huir y observar; el afrontamiento activo negativo una sola respuesta, hacer lo mismo; y el afrontamiento activo positivo, dos (asertividad y búsqueda de ayuda).

Se optó por un cuestionario situacional, con opciones de respuesta estructurada, por dos razones. Por una parte, las narraciones muy cortas facilitan la comprensión y reducen la tendencia a contestar por cansancio o aburrimiento (Camodeca y Goossens, 2005) y, por otra parte, la estructuración de respuestas permite estudiar una muestra más amplia que la obtenida en estudios cualitativos. Para asegurar la validez de las historias utilizadas en el cuestionario situacional, se eligieron aquellas situaciones prototípicas que los estudios sobre las conductas de maltrato entre iguales han destacado como más habituales (Defensor del Pueblo, 2007) y se añadieron tres historias de ciberagresión. Asimismo, las opciones de respuesta se construyeron teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de las respuestas espontáneas de los estudiantes a preguntas abiertas realizadas en investigaciones previas (Naylor, Cowie y Del Rey, 2001).

Además, se utilizó un cuestionario de afrontamiento proactivo –el PCS o *Proactive Coping Scale*, con un alfa de Cronbach = ,72–, que evalúa la disposición para afrontar de forma positiva las situaciones que suponen reto o amenaza, confiando en la propia capacidad y regulando la respuesta dada para conseguir los propios fines y bienestar personal. Se empleó para explorar una posible relación entre autoconfianza y estrategias de afrontamiento más positivas ante la agresión. Es una escala sencilla de tipo Likert que consta de 14 ítems con cuatro alternativas de autodescripción (1 = nada de acuerdo y 4 = muy de acuerdo). La gran mayoría de los ítems están redactados con un estilo afirmativo («Normalmente consigo lo que quiero aunque tenga obstáculos»; «Suelo convertir los obstáculos en experiencias positivas»; «Cuando tengo un problema tomo la iniciativa de resolverlo») si bien hay varios ítems formulados de manera negativa

(«Cuando tengo un problema normalmente suelo verme como el perdedor»; «Suelo fracasar y no espero llegar muy alto»).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se envió una carta a 200 centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma Vasca, durante el último trimestre del año 2008. A continuación, se delimitó la muestra durante el primer trimestre del 2009. La elección de centros participantes se hizo con un muestreo intencional, entre aquellos centros que con una respuesta positiva, tanto de las direcciones como de las AMPAS, manifestaron su interés en colaborar (25 centros). De esta manera, la muestra final la conformaron 12 centros. En la segunda fase, los miembros del equipo investigador pasaron los cuestionarios durante el segundo trimestre del 2009. La aplicación de las pruebas tuvo lugar en los grupos-aula, en los que se dieron instrucciones colectivas, para que cada alumno lo completara durante una sesión de una hora. En cada aula hubo un miembro del equipo que se encargó tanto de dar las instrucciones como de aclarar las dudas; además, se contó con la presencia del tutor del grupo. Finalmente, se procesaron los datos y se elaboraron informes para cada centro.

Análisis

El análisis de los resultados de ambos cuestionarios se ha llevado a cabo con el programa SPSS. Para explorar las estrategias de afrontamiento elegidas ante distintos tipos de agresión, en el cuestionario situacional, se seleccionaron dos tipos de análisis: por un lado, la descripción de porcentajes, con tablas de contingencia y chi cuadrado de Pearson; por otro lado, el cálculo de los residuos estandarizados y su significación estadística. Por otra parte, para detectar posibles diferencias de afrontamiento ante situaciones amenazantes, en función del sexo o de la etapa, se hicieron contrastes de medias, con el estadístico *t* de Student. Después, para analizar la posible asociación entre afrontamiento proactivo y la respuesta de afrontamiento en cada historia, se realizaron análisis de varianza con un factor de cinco niveles ('pasiva', 'asertiva', 'ayuda', 'hacer lo mismo' y 'otras'), tras comprobar la homogeneidad de las varianzas con

el estadístico de Levene. Se utilizó el estadístico F de Fisher y se calculó, asimismo, el tamaño del efecto con eta cuadrado parcial.

Resultados

Las estrategias de afrontamiento ante diferentes tipos de agresión

Como tendencia general, los porcentajes de las respuestas positivas (frenar asertivamente y buscar ayuda) ocuparon el primer lugar, seguidas por la reciprocidad negativa (hacer lo mismo o esperar el momento para vengarse) y la pasividad. Tal y como se recoge en la Tabla 1, hay matices según se trate de un tipo de agresión u otra, así como en función de la perspectiva adoptada.

Desde la perspectiva de víctimas, las estrategias positivas constituyeron más o menos la mitad de las respuestas. Sin embargo, en algunos casos, la reciprocidad negativa directa (hacer lo mismo) alcanzó un peso considerable, superando un cuarto del total en los casos de agresión relacional y en los de agresión mediada tecnológicamente. Cuando el consultado se sitúa como compañero de la víctima, las tendencias presentan más variaciones. En este sentido, llama la atención que el peso de la respuesta pasiva superara a los porcentajes de búsqueda de ayuda en algunas de las historias, especialmente en la agresión relacional y en una historia de agresión mediada tecnológicamente (H.^a 7).

TABLA I. Estrategias de afrontamiento de los estudiantes como víctima y como compañero en porcentaje (N = 1.018)

EN SITUACIÓN DE VÍCTIMA							
	Historia	Pasiva	Hacer lo mismo	Esperar momento	Frenar Afrontar	Buscar ayuda	Otros
Agresión directa	1. Ridiculizar...	6,1	9,8	7,5	36,2	31,1	9,7
	2. Robar, romper	1,9	17,3	9,8	35,3	27,9	8,0
	5. Ataque de chico a chica	3,5	31,1	3,0	29,4	23,1	10,1
Agresión relacional	4. Contar secretos	4,5	38,0	5,7	31,3	5,0	15,6
	6. Exclusión	11,4	25,6	3,6	46,0	4,0	9,5
Ciberagresión	3. Ciberagresión chicos	2,4	38,0	5,7	21,5	42,4	11,0
	7. Ciberagresión chicas	4,5	18,0	7,6	32,1	27,4	10,0
	8. Chantaje con mediación tecnológica	5,7	20,3	5,3	29,1	25,3	13,7

EN SITUACION DE COMPAÑERO							
	Historia	Pasiva huida	Pasiva observar	Hacer lo mismo	Frenar afrontar	Buscar ayuda	Otros
Agresión directa	1. Ridiculizar...	4,1	7,1	6,6	54,2	19,9	8,2
	2. Robar, romper	5,6	7,3	9,8	46,7	18,4	11,9
	5. Ataque de chico a chica	6,0	4,4	33,7	31,8	15,9	8,2
Agresión relacional	4. Contar secretos	4,9	8,9	24,3	46,2	7,2	8,4
	6. Exclusión	20,0	8,7	8,2	67,4	4,8	10,7
Ciberagresión	3. Ciberagresión chicos	4,7	4,3	24,9	30,0	29,1	7,1
	7. Ciberagresión chicas	7,6	7,5	14,5	49,5	10,1	10,7
	8. Chantaje con mediación tecnológica	6,8	4,8	16,1	50,2	14,3	7,8

La relación entre sexo y estrategia de afrontamiento elegida para hacer frente a la agresión resultó significativa en todas las historias para los tres tipos de agresión analizados, tal y como se desprende, de la prueba chi cuadrado de Pearson (Tablas II y III). Los residuos estandarizados y su nivel de significación estadística, que se muestran debajo de los porcentajes para cada estrategia, aclaran dónde se encontraron concretamente las diferencias. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que los coeficientes de contingencia, que se han calculado para ver la fuerza de la asociación, fueron débiles (no mayores, en ningún caso, que ,20).

TABLA II. Estrategias de afrontamiento en función del sexo desde la posición de víctima (N total = 1.018; N chicos = 509; N chicas = 509)

			PASIVA	REC. NEG. DIFERIDA	REC. NEG. DIRECTA	RESPUESTA ASERTIVA	BUSCAR AYUDA	OTRAS	Chi g.l. p
			% R	% R	% R	% R	% R	% R	
AGRESIÓN DIRECTA	H1	Chica	51,7 ,4	23,9 -3,0**	38,3 -1,4	51,9 ,9	51,4 ,7	53,7 ,7	24,868 5
		Chico	48,3 -,3	76,1 2,9**	61,7 1,4	48,1 -,9	48,6 -,7	46,3 -,7	,000 ***
	H2	Chica	22,2 -1,6	38,7 -1,3	36,7 -2,1*	53,2 1,3	52,1 ,9	55,1 ,9	23,309 5
		Chico	77,8 1,5	61,3 1,3	63,3 2,0*	46,8 -1,3	47,9 -,9	44,9 -,9	,000 ***
	H5	Chica	38,2 -,9	27,6 -1,6	43,2 -1,3	52,4 ,9	53,0 ,9	54,5 ,8	14,662 5
		Chico	61,8 ,8	72,4 1,6	56,8 1,3	47,6 -,9	47,0 -,9	45,5 -,8	,012 *
AGRESIÓN RELACIONAL	H4	Chica	37,5 -1,0	33,3 -1,6	40,2 -2,2*	59,5 2,7**	33,3 -1,5	59,6 2,0*	42,907 5
		Chico	62,5 1,0	66,7 1,5	59,8 2,2*	40,5 -2,6**	66,7 1,5	40,4 -1,9	,000 ***
	H6	Chica	44,6 -,6	31,4 -1,5	41,9 -1,5	55,1 1,9	35,9 1,1	52,7 ,6	19,564 5

		Chico	55,4 ,6	68,6 1,4	58,1 1,5	44,9 -1,9	64,1 -1,1	47,3 -5	,002 **
CIBERAGRESIÓN	H3	Chica	54,2 ,4	42,2 -6	33,5 -2,7**	57,8 1,9	51,9 1,0	41,0 -1,1	27,017 5
		Chico	45,8 -4	57,8 ,6	66,5 2,6**	42,2 -1,9	48,1 -1,0	59,0 1,1	,000 ***
	H7	Chica	40,9 -7	47,2 -1	36,8 -2,1*	50,5 ,6	54,9 1,6	46,9 -2	15,277 5
		Chico	59,1 ,7	52,8 ,1	63,2 2,1*	49,5 -6	45,1 -1,5	53,1 ,2	,009 **
	H8	Chica	40,7 -8	38,8 -9	36,2 -2,4*	56,3 1,9	55,6 -1,7	41,7 -1,1	28,448 5
		Chico	59,3 ,8	61,2 ,9	63,8 2,3*	43,8 -1,8	44,4 -1,6	58,3 1,0	,000 ***

Para chi cuadrado de Pearson: (***) $p < ,001$; (**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$.

R= residuos estandarizados. Para residuos estandarizados: (***) $p < ,01$ (2,58); (**) $p < ,05$ (1,96).

En las situaciones de agresión directa hay asociación entre estrategia elegida y sexo, tanto en la posición de víctima ($p < ,001$ en H.^a 1, H.^a 2; $p < ,05$ en H.^a 5) como en la de compañero ($p < ,001$ en H.^a 2 e H.^a 5; $p < ,01$ en H.^a 1). Lo mismo sucedió en la ciberagresión, tanto para el papel de víctima ($p < ,001$ en H.^a 3 e H.^a 8, $p < ,01$ en H.^a 7) como para el de compañero ($p < ,001$ en H.^a 3 e H.^a 7 y $p < ,01$ en H.^a 8), y en la agresión relacional ($p < ,001$ desde ambas posiciones en H.^a 4; $p < ,001$ en la posición de compañero y $p < ,01$ para la posición de víctima en H.^a 6). Por otra parte, resulta llamativo el papel que parece desempeñar el sexo de los protagonistas implicados en las historias de ciberagresión. Cuando el ataque tiene lugar entre chicos que pegan a otro y cuelgan las imágenes en Internet las respuestas de afrontamiento asertivo resultaron más bajas (H.^a 3) que cuando es entre chicas (H.^a 7). Paralelamente, hubo más búsqueda de ayuda en el ataque entre chicos.

TABLA III. Estrategias de afrontamiento en función del sexo en porcentaje (N total = 1.018; N chicos = 509; N chicas = 509)

EN LA POSICIÓN DE COMPAÑERO DE MALOS TRATOS									
			PASIVA HUIDA	PASIVA OBSERVAR	ASERTIVA NEG. DIRECTA	ASERTIVA	BUSCAR AYUDA	OTRAS	
			% R	% R	% R	% R	% R	% R	Chi g.l. Signif
AGRESIÓN DIRECTA	H1	Chica	35,9 -1,1	36,4 -1,4	33,9 -1,6	53,0 1,5	43,5 -,9	56,8 1,1	19,929 5
		Chico	64,1 1,1	63,6 1,4	66,1 1,6	47,0 -1,5	56,5 ,9	43,2 -1,1	,001 **
	H2	Chica	32,1 -1,7	34,8 -1,6	36,8 -1,6	52,7 1,3	46,8 -,3	58,4 1,6	23,848 5
		Chico	67,9 1,6	65,2 1,6	63,2 1,6	47,3 -1,3	53,2 ,3	41,6 -1,5	,000 ***
	H5	Chica	23,6 -2,6**	41,5 -,6	46,7 -,5	50,7 ,5	59,1 1,9	48,1 -,1	22,319 5
		Chico	76,4 2,6**	58,5 ,6	53,3 ,5	49,3 -,5	40,9 -1,8	51,9 ,1	,000 ***
AGRESIÓN RELACIONAL	H4	Chica	37,0 -1,1	40,0 -1,2	40,8 -1,8	55,8 2,1*	32,3 -1,9	63,3 1,8	33,547 5
		Chico	63,0 1,1	60,0 1,2	59,2 1,7	44,2 -2,1*	67,7 1,9	36,7 -1,8	,000 ***
	H6	Chica	48,4 -,1	39,3 -1,2	27,2 -2,8**	52,8 1,2	46,7 -,2	56,7 1,2	23,784 5
		Chico	51,6 ,0	60,7 1,2	72,8 2,8**	47,2 -1,2	53,3 ,2	43,3 -1,1	,000 ***
CIBERAGRESIÓN	H3	Chica	36,4 -1,1	48,8 ,0	35,6 -2,8**	53,9 1,1	55,4 1,4	52,2 ,5	25,512 ,000
		Chico	63,6 1,1	51,2 4,3	64,4 2,7**	46,1 -1,3	45,6 -1,4	47,8 -,4	**
	H7	Chica	31,0 -2,1*	35,7 -1,5	36,3 -2,0*	53,5 1,6	51,6 ,5	58,3 1,4	30,359 5

	Chico	69,0 2,0*	64,3 1,5	63,7 2,0*	46,5 -1,6	48,4 -,4	41,7 -1,4	,000 ***
H8	Chica	34,4 -1,6	43,2 -,5	36,9 -2,0*	51,4 ,9	52,3 ,7	60,0 1,5	19,901 5
	Chico	65,6 1,6	56,8 ,5	63,1 2,0*	48,6 -,9	47,7 -,6	40,0 -1,4	,001 **

Para chi cuadrado de Pearson: (***) $p < ,001$; (**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$.

R= residuos estandarizados

Para residuos estandarizados: (**) $p < ,01$ (2,58); (*) $p < ,05$ (1,96).

El análisis de los residuos estandarizados permitió ver que las diferencias significativas entre los valores esperados y los observados se encontraban, fundamentalmente, en la reciprocidad negativa directa ($p < ,01$ en H.^a 3 y $p < ,05$ en H.^a 2, H.^{as} 4, 7 y 8) y en un caso de reciprocidad negativa diferida ($p < ,01$ en H.^a 1).

Los residuos solo fueron significativos en la agresión relacional ($p < ,01$ en H.^a 4), aunque los porcentajes de chicas que optaron por frenar asertivamente las situaciones de agresión fueron superiores a los de chicos en las tres tipologías de historias. Desde la perspectiva de compañero hay que matizar. Los porcentajes observados de chicos en reciprocidad negativa fueron superiores a los esperados en los tres casos de agresión mediada tecnológicamente ($p < ,01$ en H.^a 3; $p < ,05$ en H.^a 7 e H.^a 8) y en un caso de agresión relacional ($p < ,01$ en H.^a 6), mientras que con las chicas sucede lo contrario. Asimismo, cabe destacar lo que ocurre en la respuesta de pasividad. Los datos mostraron que los porcentajes de respuestas pasivas eran menores a los esperados en las chicas, aunque los residuos estandarizados solo llegaron a ser significativos en dos historias ($p < ,01$ en H.^a 5 y $p < ,05$ en H.^a 7).

Por lo que respecta a la asociación entre etapa educativa y respuesta de afrontamiento (Tablas iv y v), hay que hacer más matizaciones en función del tipo de agresión.

TABLA IV. Estrategias de afrontamiento en función de etapa % (N total = 1.018; N Primaria = 590 y N Secundaria = 428)

EN LA POSICIÓN DE VÍCTIMA DE MALOS TRATOS									
			PASIVA HUIDA	RECIPROC. NEGATIVA DIFERIDA	RECIPROC. NEG. DIRECTA	ASERTIVA	BUSCAR AYUDA	OTRAS	
			% R	% R	% R	% R	% R	% R	Chi g.l. Signif
AGRESIÓN DIRECTA	H1	P	49,2 -1,0	56,9 -,2	41,5 -2,7**	62,4 ,8	64,3 1,2	55,8 -,4	19,895 5
		S	50,8 1,2	43,1 ,3	58,5 2,7**	37,6 -1,0	35,7 -1,4	44,2 ,5	,001 **
	H2	P	55,6 -,2	43,6 -2,0*	53,0 -1,0	63,5 1,0	64,0 1,0	56,4 -,3	17,539 5
		S	44,4 ,2	56,4 2,4*	47,0 1,2	36,5 -1,3	36,0 -1,2	43,6 ,4	,004 **
	H5	P	55,9 -,2	44,8 -1,0	57,2 -,4	61,2 ,4	62,6 ,7	56,6 -,3	4,897 5
		S	44,1 ,3	55,2 1,2	42,8 ,5	38,8 -,5	37,4 -,3	43,4 ,4	,429
AGRESIÓN RELACIONAL	H4	P	53,7 -,4	44,4 -1,4	58,3 -,2	66,3 2,0*	72,9 1,3	48,3 -2,0*	22,811 5
		S	46,3 ,5	55,6 1,7	41,7 ,2	33,7 -2,0*	27,1 -1,5	51,7 2,0*	,000 ***
	H6	P	51,8 -1,0	60,0 ,1	65,4 1,3	55,6 -,9	76,9 1,5	59,1 ,0	13,915 5
		S	48,2 1,2	40,0 -,1	34,6 -1,6	44,4 1,1	23,1 -1,7	40,9 ,0	,016 *
CIBERAGRESIÓN	H3	P	58,3 ,0	57,4 -,1	53,3 -,9	71,0 2,8**	56,0 -,7	54,3 -,6	17,047 5
		S	41,7 ,0	42,6 ,1	46,7 1,1	29,0 -2,8**	44,0 ,8	45,7 ,7	,004 **
	H7	P	47,7 -1,0	54,8 -,5	63,4 ,8	62,6 ,8	55,6 -,7	56,1 -,4	7,367 5

	S	52,3 1,1	45,2 ,5	36,6 -,9	37,4 -1,0	44,4 ,8	43,9 ,4	,195
H8	P	53,7 -,5	42,0 -1,5	56,0 -,5	61,8 ,6	60,2 ,3	62,1 ,5	8,807 5
	S	46,3 ,6	58,0 1,8	44,0 ,6	38,2 -,8	39,8 -,4	37,9 -,6	,117

P = Primaria. s = Secundaria.

Para chi cuadrado de Pearson: (***) $p < ,001$; (**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$.

R= residuos estandarizados.

Para residuos estandarizados: (**) $p < ,01$ (2,58); (*) $p < ,05$ (1,96).

La asociación entre etapa educativa y estrategia de afrontamiento fue significativa en el caso de la agresión directa en las historias de insultos y ridiculización y en las del ataque a los objetos personales, tanto desde la perspectiva de víctima ($p < ,01$ en H.^a 1 e H.^a 2) como desde la de compañero ($p < ,001$ en la H.^a 1 y $p < ,05$ en la H.^a 2). En la violencia física de chico a chica (H.^a 5) solo fue significativa la posición de compañero ($p < ,05$). En la agresión relacional, las diferencias entre Primaria y Secundaria fueron significativas desde la posición de víctima ($p < ,001$ en la H.^a 4, que presenta ataque a la privacidad; $p < ,05$ en H.^a 6, con una situación de exclusión) y de compañero ($p < ,001$ en H.^a 4 y $p < ,05$ en H.^a 6). Finalmente, para la agresión mediada tecnológicamente solo fue significativa la agresión que tiene lugar entre chicos en la posición de víctima ($p < ,01$ en H.^a 3).

El análisis de los residuos estandarizados mostró algunas diferencias significativas en los casos de agresión directa, desde la posición de víctima, para la reciprocidad negativa, con porcentajes mayores que los esperados en Secundaria ($p < ,01$ en H.^a 1 y $p < ,05$ en H.^a 2). También los porcentajes fueron mayores a los esperados para asertividad, en Primaria, en algunas historias de agresión relacional ($p < ,05$ H.^a 4) y ciberagresión ($p < ,01$ H.^a 3). En la posición de compañero, se mantuvo el mismo patrón solo en el caso de la agresión directa ($p < ,01$ en H.^a 1 y $p < ,05$ en H.^a 2). En la agresión relacional, los porcentajes observados respecto a buscar ayuda fueron significativamente mayores que los esperados en Primaria y menores en Secundaria ($p < ,05$ en H.^a 4), mientras que para la agresión mediada tecnológicamente no hay ninguna diferencia significativa. La fuerza de asociación entre las variables, observada a través de los coeficientes de contingencia, resultó débil ($,20$).

TABLA V. Estrategias de afrontamiento en función de etapa en porcentaje (N total = 1.018; N Primaria = 590; N Secundaria = 428)

EN LA POSICIÓN DE COMPAÑERO DE MALOS TRATOS									
			PASIVA HUIDA	RECIPROC. NEGATIVA DIFERIDA	RECIPROC. NEG. DIRECTA	ASERTIVA	BUSCAR AYUDA	OTRAS	Chi g.l. Signif
			% R	% R	% R	% R	% R	% R	
AGRESIÓN DIRECTA	H1	P	61,5 ,2	63,2 ,4	34,9 -2,6**	57,0 -,6	68,3 1,6	65,4 ,7	25,584 5
		S	38,5 -,2	36,8 -,5	65,1 3,0**	43,0 -,7	31,7 -2,0	34,6 -,9	,000 ***
	H2	P	59,3 ,1	57,1 -,2	42,7 -2,0*	59,7 ,3	66,1 1,3	57,0 -,2	14,429 5
		S	40,7 -,1	42,9 ,2	57,3 2,4*	40,3 -,4	33,9 -1,5	43,0 ,3	,013 *
	H5	P	57,9 -,1	57,1 -,2	52,6 -1,5	62,9 ,9	68,2 1,5	53,8 -,6	13,634 5
		S	42,1 ,1	42,9 ,2	47,4 1,8	37,1 -1,1	31,8 -1,8	46,3 ,7	,018 *
AGRESIÓN RELACIONAL	H4	P	63,8 ,4	45,9 -1,6	59,1 ,0	61,0 ,6	76,9 2*	43,0 2*	24,169 5
		S	36,2 -,5	54,1 1,9	40,9 -,1	39,0 -,7	23,1 -2,3*	57,0 2,2*	,000 ***
	H6	P	66,8 1,4	46,4 -1,5	53,1 -,7	59,4 ,1	62,2 ,3	56,7 -,3	12,016 5
		S	33,2 -1,7	53,6 1,8	46,9 ,8	40,6 -,1	37,8 -,3	43,3 ,4	,035 *
CIBERAGRESIÓN	H3	P	55,6 -,3	46,3 -1,1	56,6 -,5	64,7 1,3	58,8 ,0	53,7 -,6	8,091 5
		S	44,4 ,4	53,7 1,3	43,4 ,6	35,3 -1,5	41,2 ,0	46,3 ,7	,151
	H7	P	52,8 -,7	54,9 -,4	62,2 ,5	59,1 ,1	58,9 ,0	59,2 ,1	2,195 5

		S	,822 ,8	47,2 ,5	45,1 ,6	37,8 ,1	40,9 ,0	41,1 ,1	40,8
	H8	P	65,6 ,7	57,8 ,1	55,7 ,5	60,1 ,4	57,1 ,2	52,0 ,7	3,748 5
		S	34,4 ,9	42,2 ,1	44,3 ,6	39,9 ,5	42,9 ,3	48,0 ,9	,585

p = Primaria. s=Secundaria.

Para chi cuadrado de Pearson: (***) $p < ,001$; (**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$.

R= residuos estandarizados.

Para residuos estandarizados: (**) $p < ,01$ (2,58); (*) $p < ,05$ (1,96).

Afrontamiento proactivo y estrategias de afrontamiento ante los distintos tipos de agresión

El contraste de medias, con la t de Student, permitió observar diferencias significativas en afrontamiento proactivo entre Primaria y Secundaria: $t = -2,15$ (732); $p < ,05$; en Secundaria es mayor, pero no entre chicos y chicas: $t = -1,55$ (726); $p > ,05$.

El análisis de los ANOVA puso de manifiesto que la relación entre afrontamiento proactivo y estrategias fue significativa, sobre todo para la perspectiva de víctima, en las tres historias de agresión directa ($p < ,05$ en H.^a 1 e H.^a 5; $p < ,01$ en H.^a 2) y en dos de ciberagresión ($p < ,05$ en H.^a 8 y $p < ,01$ en H.^a 3), pero no en agresión relacional. Para la posición de compañero, solo fue significativa la asociación en una historia de agresión directa: $F(5) = 3,60$; $p < ,01$ en H.^a 5. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el tamaño del efecto fue débil, como puede apreciarse en las eta cuadrado parciales que se presentan en la Tabla VI, junto con la F de Fisher y p para cada historia.

TABLA VI. Relación entre PCS y estrategias de afrontamiento ante la agresión

		PASIVA	RECIPROC. NEGATIVA DIFERIDA	RECIPROC. NEG. DIRECTA	ASERTIVA	BUSCAR AYUDA	OTRAS			
		M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	F	p	Eta
AD	H1	2,67 (,46)	2,77 (,42)	2,84 (,48)	2,72 (,41)	2,75 (,42)	2,90 (,49)	2,69	*	,01
	H2	2,46 (,49)	2,86 (,41)	2,83 (,44)	2,73 (,42)	2,73 (,43)	2,84 (,45)	3,46	**	,02
	H5	2,66 (,42)	2,71 (,43)	2,81 (,43)	2,75 (,45)	2,70 (,40)	2,86 (,42)	2,25	*	,01
C	H3	2,60 (,40)	2,73 (,38)	2,87 (,44)	2,69 (,45)	2,75 (,43)	2,82 (,44)	3,11	**	,02
	H8	2,86 (,46)	2,79 (,42)	2,82 (,42)	2,71 (,42)	2,71 (,42)	2,83 (,49)	2,62	*	,01

AD = Agresión directa.

C = Ciberacosos.

(**) $p < ,01$ (*) $p < ,05$.

Discusión y conclusiones

En términos generales, el peso porcentual de las estrategias de afrontamiento positivas (frenar, pedir ayuda), es mayor que el de las negativas (actitudes de reciprocidad negativa y pasivas). Aunque esto confirma la tendencia señalada por otros autores (Camodeca y Goossens, 2005; Naylor et ál., 2001; Nickerson et ál., 2008), los porcentajes de respuestas positivas encontrados son menores que los hallados en esos trabajos. Cabe pensar que la deseabilidad social de las respuestas dadas por los estudiantes puede ser menor utilizando un cuestionario situacional. Esto viene a reforzar la tesis de que los instrumentos utilizados para estudiar el fenómeno de la agresión entre iguales condicionan los resultados obtenidos (Galen y Underwood, 1997; Ostrov y Keating, 2004). Sin embargo, sería necesario llevar a cabo estudios adicionales para corroborarlo.

Además, es necesario hacer hincapié en que las respuestas varían en función de la perspectiva, el contexto y el tipo de agresión. En algunos casos, las estrategias negativas tienen una presencia preocupante, desde el punto de vista educativo. Esto sucede con la reciprocidad negativa ('hacer lo mismo que te hacen a ti' –insultar, romper...– o 'esperar el momento para hacer lo mismo') en los tres tipos de agresión, especialmente en la relacional y en la ciberagresión, sobre todo desde la posición de víctima. Sin embargo, también hay que reseñar la pasividad porque, en algunos casos, desde la posición de observador, alcanza porcentajes que son más altos que los de la estrategia de ayuda.

Ser chico o chica parece ser una variable importante a la hora de optar por una estrategia. El porcentaje de chicas que eligen formas asertivas es más alto que el de chicos en todos los tipos de agresión. Esto va en la línea señalada por otros trabajos (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Grotpeter, 1995; Ostrov y Keating, 2004). Con la estrategia de ayuda es preciso matizar, en función del tipo de agresión. En la agresión directa, los porcentajes de chicas que prefieren buscar ayuda es mayor (Rigby y Johnson, 2005), pero en la agresión relacional sucede lo contrario. Esto sugiere que la recogida de datos con historias permite captar bien diferencias ante distintos tipos de agresión, que de otra manera permanecen ocultas. Las diferencias más destacables encontradas entre chicos y chicas se sitúan en la estrategia de reciprocidad negativa ('hacer lo mismo' o 'esperar el momento para hacerlo'). Otras investigaciones ya habían subrayado la preferencia de los chicos por respuestas agresivas (Craig, Pepler y Blais, 2007; Mahady-Wilton, Craig y Pepler, 2000). Esto parece suceder no solo cuando se pregunta a las víctimas o los agresores, tal como se había hecho en las investigaciones citadas, sino también cuando se pregunta a los estudiantes en su conjunto, incluyendo aquellos que no son víctimas ni agresores. También se han encontrado tendencias reseñables en las estrategias pasivas, con porcentajes más altos en chicos cuando se observa que un compañero es agredido.

Por otra parte, el sexo de los protagonistas de las historias influye en las respuestas de afrontamiento, tanto desde la posición de víctima como desde la de compañero. En las historias en las que las víctimas de la violencia son chicos, los porcentajes de respuestas asertivas disminuyen considerablemente a favor de la petición de ayuda, mientras que cuando las protagonistas son chicas sucede exactamente lo contrario. El sexo de los protagonistas también parece influir en el aumento de los porcentajes

de respuestas de reciprocidad negativa, lo cual se refleja claramente en los resultados respecto a la historia de la chica maltratada por el amigo.

Como tendencia general, resulta preocupante que el porcentaje de estudiantes que eligen estrategias positivas (asertividad y ayuda) sea, en algunos casos, más bajo en Secundaria que en Primaria, especialmente desde la posición de víctima. Cuando los estudiantes se colocan en la posición de observadores de la agresión, las diferencias relevantes se difuminan y, en el caso de la ciberagresión, son inapreciables. Esto confirma, como habían supuesto algunos autores, que las respuestas pueden variar en función del tipo de agresión presentada.

Finalmente, hay que destacar que los resultados ponen de manifiesto que chicas y chicos no difieren significativamente en cuanto a la capacidad de afrontamiento proactivo. Por el contrario, sí son relevantes las diferencias entre los estudiantes de Primaria y Secundaria: estos últimos son los que obtienen puntuaciones mayores. La existencia de una asociación entre el afrontamiento proactivo y la estrategia elegida es reseñable, aunque débil, especialmente desde la posición de víctima.

Limitaciones del estudio realizado

Los resultados de este trabajo se han obtenido a partir del autoinforme y sería necesario contrastar estos resultados con la observación directa y los informes de los profesores. Por otro lado, si bien se ha utilizado una muestra amplia de estudiantes, esta corresponde únicamente al territorio de la Comunidad Autónoma Vasca y podría resultar, por ello, interesante comparar los resultados con trabajos llevados a cabo en otros territorios para ver qué tendencias resultan claramente confirmadas.

Referencias bibliográficas

Ala-Mutka, K., Punie, Y. y Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Buckley, M. y Saarni, C. (2009). Emotion Regulation. Implications for Positive Youth Development. En R. Gilman, E. E. Huebner y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (107-118). Nueva York: Routledge.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). *Cyberbullying*: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Children's Opinions on Effective Strategies to Cope with Bullying: the Importance of Bullying Role and Perspective. *Educational Research*, 47, 93-105.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: a Meta-analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79 (5), 1185-1229.
- Cava, M^a. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. y Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works? *International Journal of School Psychology*, 28, 15-24.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W. y Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28, 18-26.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la Enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38 (1), 47-58.
- Galen, B. R., y Underwood, M. K. (1997). A Developmental Investigation of Social Aggression among Children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: a Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. M. y Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in the Victims of Bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7 (1), 3-12.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Londres: Blackwell.
- Ligthart, L., Bartels, M., Hoekstra, R. A., Hudziak, J. J. y Boomsma, D. I. (2005). Genetic Contributions to Subtypes of Aggression. *Twin Research and Human Genetics*, 8 (5), 483-491.
- Mahady-Wilton, M., Craig, W. M. y Pepler, D. J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expression of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*, 9 (2), 226-245.
- Maunder, R. E., Harrop, A. y Tattersall, A. (2010). Pupil and Staff Perceptions of Bullying in Secondary Schools: Comparing Behavioural Definitions and their Perceived Seriousness. *Educational Research*, 52 (3), 263-282.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Del Rey, R. y Maldonado, A. (2010). *Transnational Synthesis of the Country Reports about Cyberbullying Research*. Recuperado de <http://www.cybertraining-project.org>
- 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.
- Nickerson, A. B., Mele, D. y Princiotta, D. (2008). Attachment and Empathy as Predictors of Roles as Defenders or Outsiders in Bullying Interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Oliver, C. y Candappa, M. (2007). Bullying and the Politics of 'Telling'. *Oxford Review of Education*, 33 (1), 71-86.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford (Reino Unido): Blackwell.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Ostrov J. M. y Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: an Observational Study. *Social Development*, 13, 255-275.
- Owens, L., Slee, P. y Shute, R. (2000). 'It Hurts a Hell of a Lot': the Effects of Indirect Aggression on Teenage Girls. *School Psychology International*, 21 (4), 359-376.

- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social-Psychological Adjustment of Aggressors and Victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (4), 479-491.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2005). Student Bystanders in Australian Schools. *Pastoral Care*, 23, 10-16.
- Rose, A. J., Swenson, L. P. y Waller, E. M. (2004). Overt and Relational Aggression and Perceived Popularity: Developmental Differences in Concurrent and Prospective Relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Saarni, C. (2007). The Development of Emotional Competence: Pathways for Helping Children Become Emotionally Intelligent. En R. Bar-On, J. Maree y M. J. Elias (Eds.), *Educating Children and Adults to Be Emotionally Intelligent. Guidelines for Improving Performance* (15-35). Rondebosch (Sudáfrica): Heinemann Educational Publishers.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between Attitudes, Group Norms and Behavior Associated with Bullying in Schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32 (3), 261-275.
- Schwarzer, R. y Knoll, N. (2009). Proactive Coping. En S. J. López (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (393-407). Oxford (Reino Unido): Blackwell.
- Smith, P. K., Shu, S. y Madsen, K. (2001). Characteristics of Victims of School Bullying. Developmental Changes in Coping Strategies and Skills. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (332-351). New York: Guilford Press.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. y Niemiec, C. (2008). The Intervening Role of Relational Aggression between Psychological Control and Friendship Quality. *Social Development*, 17 (3), 661-681.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la Enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Tem Dam, G. y Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.

- Underwood, M. K. (2003). *Social Aggression among Girls*. Nueva York: Guilford Press.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. y Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: a Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672-682.
- Von Marées, N. y Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools. Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, 31 (2), 178-198.
- Wentzel, K. R. y Looney, L. (2007). Socialization in School Settings. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (382-403). Nueva York: Guilford Press.
- Zins, J. E., Weisberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.

Dirección de contacto: María Ángeles de la Caba Collado. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avenida de Tolosa, 70; 2018 San Sebastián, España. E-mail: marian.delacaba@ehu.es