

Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar

María Victoria Trianes, M. J. Blanca, L. de la Morena, L. Infante y S. Raya
Universidad de Málaga

Se presenta un cuestionario para evaluar el clima social del centro (CECSCE) construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey. El CECSCE muestra una estructura factorial estable Oblimin con dos factores de clima social: 1) relativo al centro, y 2) relativo al profesorado. Ambos factores presentan una correlación que oscila entre 0.42 y 0.48, y explican un 54,2% y un 45,6% de la varianza, respectivamente. Su fiabilidad test-retest es aceptable ($r=0.61$) tras 9 meses. Ambos factores arrojan diferencias de género a favor de las chicas. Y diferencian el nivel educativo, presentando 2º curso medias más altas en los dos factores que el curso 3º. El segundo factor se correlaciona positivamente con los factores que miden competencia social del School Social Behavior Scales de Merrell y negativamente con los que miden conducta antisocial e inadaptada de este instrumento.

A questionnaire to assess school social climate. A questionnaire to assess the school social climate (CECSCE) made from items of The California School Climate and Safety Survey is presented. The CECSCE displays a stable factorial Oblimin structure in two social climate factors: 1) relative to the school and 2) relative to the teaching staff. Both factors present a correlation that oscillates between 0.42 and 0.48; and they explain 54,2% and 45,6% of the variance, respectively. Its reliability test-retest is acceptable ($r=0.61$) after 9 months. Both factors present gender differences in favour of girls. They also differentiate at the educational level, displaying in 2º course higher means in both factors than in 3º course. The second factor correlates positively with the factors that measure social competence in the Merrell School Social Behaviour Scales and negatively with those that measure antisocial and non adapted behaviour.

El clima social del centro escolar es un concepto relativamente novedoso. Tradicionalmente, los autores se han centrado en el constructo clima de la clase que actualmente se concreta en dos campos de estudio: clima académico y clima social de la clase. El primero se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998) y el segundo se suele definir como la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996), o también como la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

Un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roeser y Eccles, 1998), sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner, Brand, DuBois, Adan, Mulhall y Evans, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997; Ladd, 1990; Parker y Asher, 1987; Westling, 2002). Otras intervenciones que

mejoran el clima social encuentran también beneficios en la adaptación escolar y social (Comer, Ben-Avie, Haynes y Joyner, 1999; Romasz, Cantor y Elias, 2004) y en la capacidad de afrontamiento, autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad (Aciego, Domínguez y Hernández, 2003).

Asimismo, la mejora del clima social se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula o del centro. Algunas intervenciones que se dirigen a prevenir los comportamientos violentos y desadaptativos en las relaciones interpersonales en centros de zonas desfavorecidas presentan como objetivo la mejora del clima del centro y aula (Ceccini, González, Carmona y Contreras, 2004; Flannery et al, 2003; Freiberg, 1996; Meyer et al, 2004; Powell y Hawkins, 1996; Satcher, Powell, Mercy y Rosenberg, 1996; Trianes, 1996; Trianes y Fernández-Figueras, 2001).

En la década de los ochenta aparecieron diversos cuestionarios para evaluar el clima social del centro a partir de las percepciones y afirmaciones de los alumnos, tales como el School Climate Survey Form (Kelley, 1989) o la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (Moos y Trickett, 1974; Moos, Moos y Trickett, 1987). Más recientemente, existen también escalas que tienen una concepción más abierta hacia el clima de la clase, como la School Climate Scale (Haynes, Emmons y Comer, 1993), que abarca siete dimensiones: motivación de logro, justicia, orden y disciplina, implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales de los estudiantes y relaciones estudiantes-profesor.

En el presente trabajo se presenta un instrumento, el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar, que se centra en las rela-

Fecha recepción: 30-9-04 • Fecha aceptación: 3-8-05

Correspondencia: María Victoria Trianes Torres
Facultad de Psicología
Universidad de Málaga
29071 Málaga (Spain)
E-mail: triatorr@uma.es

ciones interpersonales de los estudiantes y profesores. Nuestro objetivo es proporcionar un instrumento útil para su empleo en la evaluación y en la intervención psicoeducativa en un área relacionada con la salud, con la adaptación individual y con la prevención de violencia en los contextos escolares. El cuestionario ha sido construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey (Furlong, Morrison y Boles, 1991; Rosenblatt y Furlong, 1997). Se presentan datos de la validez factorial, fiabilidad, correlación con otras medidas y los baremos para su interpretación.

Método

Participantes

Participaron 925 estudiantes (486 chicos y 439 chicas) de 2º (N= 620) y 3º de ESO (N= 305), con una media de edad de 14,18 (D.T.= 0.98). Todos pertenecían a ocho centros públicos, de nivel socioeconómico medio, de Málaga capital y provincia. De éstos, 186 estudiantes (92 niños y 94 niñas) también fueron evaluados por el profesor en School Social Behavior Scales de Merrell (1993).

Material

Los ítems que componen el cuestionario para evaluar el clima social han sido extraídos del California School Climate and Safety Survey (CSCSS) (Furlong y Morrison, 1995; Rosenblatt y Furlong, 1997). Este instrumento es considerado por sus autores como un instrumento diseñado específicamente para evaluar los cambios tras una intervención (Furlong, Chung, Bates y Morrison, 1995; Morrison, Furlong y Smith, 1994).

Con objeto de evaluar el clima social del aula y del centro escolar, se seleccionaron 14 ítems de la escala CSCSS siguiendo un criterio teórico, los cuales fueron evaluados por tres jueces expertos que confirmaron su alta adecuación a los contenidos que se pretendían medir. A esta prueba la denominaremos Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) y está expuesta en el anexo I.

Para la evaluación que realizó el profesorado, se utilizó el School Social Behavior Scales (SSBS) de Merrell (1993), formado por dos escalas: Competencia social y Conducta antisocial. Según los autores, la primera presenta tres factores: 1) Habilidades interpersonales, con 14 ítems que describen habilidades importantes para establecer relaciones positivas y conseguir aceptación social de los iguales; 2) Habilidades de automanejo, con 10 ítems que se refieren a cooperación y aceptación de las demandas, reglas y expectativas de la escuela; y 3) Habilidades académicas, con 8 ítems relativos al rendimiento competente y la implicación en tareas académicas.

La escala de Conducta antisocial está compuesta también por tres factores: 1) Conducta hostil e irritable, con 14 ítems que comprenden conductas de oposición, centradas en sí mismo, y molestas; 2) Conducta antisocial y agresiva, con 10 ítems referentes a la violación clara de reglas de la escuela, intimidación o daño para otras personas; y 3) Conducta disruptiva y demandante, con 9 ítems que describen conductas disruptivas en las actividades de clase, demandas excesivas e inapropiadas a otros.

Procedimiento

La selección de los institutos se realizó en función del interés mostrado por sus equipos directivos a la realización de un proyec-

to de investigación sobre la competencia social y la utilización de las nuevas tecnologías (BSO 2000-1199). Los estudiantes cumplieron voluntariamente, y con el consentimiento familiar, las pruebas colectivamente en una hora de clase. Las pruebas fueron administradas por un grupo de siete personas (cinco mujeres y dos hombres), estudiantes de último curso de Psicología o Psicopedagogía, que recibieron formación previa para realizar la evaluación.

Resultados

Se ha realizado un análisis de la estructura factorial del CECSCE y de la consistencia interna del test. Posteriormente, se han calculado los índices de homogeneidad de los ítems agrupados en los factores resultantes y se han extraído los percentiles. Finalmente, se han analizado las diferencias por género y edad.

Estructura factorial

Para analizar la estructura factorial del CECSCE se han realizado varios análisis factoriales de componentes principales con rotación Oblimin. Se seleccionó esta rotación por considerar que los factores resultantes podrían estar relacionados. Con objeto de estudiar la estabilidad de la solución factorial encontrada, se decidió dividir la muestra de forma aleatoria en dos grupos, realizándose el análisis factorial en cada uno de ellos. Finalmente, se volvió a efectuar el análisis factorial con la muestra total.

Resultados con la muestra 1

Se seleccionaron, al azar, 443 sujetos para llevar a cabo el análisis factorial. Éste arrojó una medida de adecuación muestral de 0.89, con la prueba de Bartlett estadísticamente significativa [$\chi^2(91)=1497.95$; $p<.001$]. Del análisis se extrajeron dos factores que explican el 58,4% y el 47,75% de la varianza, respectivamente. En la tabla 1 se exponen las saturaciones factoriales de cada variable.

El primer factor está compuesto por ocho ítems que reflejan el clima social del propio centro escolar, con saturaciones positivas y superiores a 0.30 en todos los elementos; por ello ha sido identificado como Clima referente al Centro. El segundo factor contiene seis ítems referentes principalmente a la relación alumno-profesor, con saturaciones también altas y positivas en todos los ítems. Este factor ha sido denominado Clima referente al Profesorado. Ambos factores presentan una correlación de 0.48, lo que confirma la adecuación de la rotación no ortogonal.

Resultados con la muestra 2

Este análisis se ha efectuado con 455 sujetos elegidos al azar de la muestra total. La medida de adecuación muestral ha sido de 0.86 y la prueba de Bartlett ha resultado significativa [$\chi^2(91)=1265.37$; $p<.001$]. El análisis ha arrojado dos factores que explican un 49,45% y un 43,58% de la varianza, respectivamente. Los ítems que han saturado han sido los mismos, y con saturaciones muy aproximadas, que los de la solución factorial encontrada con la muestra 1. Ambos factores muestran una correlación de 0.42.

Resultados con la muestra total

Finalmente, se ha repetido el análisis factorial con la muestra total para analizar la estabilidad de los factores. La medida de ade-

cuación muestral ha sido de 0.89 y la prueba de Bartlett ha sido estadísticamente significativa [$\chi^2(91) = 2689.4$; $p < .001$]. El análisis ha arrojado de nuevo dos factores que explican un 54,2% y un 45,66% de la varianza, respectivamente, y con una correlación de 0.45. La solución factorial ha coincidido con los anteriores, incluyendo los mismos ítems y saturaciones aproximadas (tabla 1).

Fiabilidad

Consistencia interna

Se ha calculado el coeficiente *alfa* de consistencia interna para cada uno de los factores arrojados en el análisis factorial. Los resultados muestran un alfa de 0.77 para el factor Clima referente al Centro, y 0.72 para el factor Clima referente al Profesorado.

Fiabilidad test-retest

Con objeto de analizar la estabilidad en la medida, se ha realizado un retest, en el cual han participado 167 estudiantes (77 niños y 90 niñas) con una media de edad de 14,2 años. El intervalo entre test y el retest fue de 9 meses, obteniendo una correlación entre ambas mediciones de 0.61.

Análisis de ítems: índice de homogeneidad

En la tabla 2 figuran los valores medios y desviaciones típicas de cada uno de los ítems pertenecientes a los dos factores. Igual-

Variables	Muestra 1	Muestra 2	Muestra total
<i>Factor 1</i>			
Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme	0.49	0.43	0.47
El instituto está muy ordenado y limpio	0.57	0.56	0.51
Se puede confiar en la mayoría de la gente de este Instituto	0.68	0.54	0.64
Los estudiantes realmente quieren aprender	0.51	0.45	0.46
Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados	0.55	0.54	0.54
Mi clase tiene un aspecto muy agradable	0.69	0.69	0.66
La gente de este instituto se cuida uno al otro	0.69	0.68	0.74
Mi instituto es un lugar muy seguro	0.76	0.66	0.72
<i>Factor 2</i>			
Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes	0.75	0.69	0.71
Trabajo en los deberes escolares	0.74	0.58	0.67
Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente	0.61	0.50	0.52
Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo	0.67	0.67	0.67
Los profesores hacen un buen trabajo buscando a los alborotadores	0.59	0.51	0.47
Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas	0.53	0.61	0.51

mente, se ha calculado el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con su respectiva escala, mostrando correlaciones superiores a 0.30 en todos los ítems.

Diferencias en función del género y curso académico

Para explorar si las dos facetas del CECSCE se diferencian en función del género y curso académico (segundo y tercero de ESO), se ha realizado un análisis multivariante de la varianza 2x2. Los resultados arrojan significación estadística para el género ($F = 7.52$; $p = .01$) y para el curso ($F = 13.7$; $p < .01$), pero no para la interacción de ambos factores ($F = 2.48$; $p = .08$).

Los análisis univariantes de la varianza arrojan diferencias en el Clima referente al Centro ($F = 10.76$; $p < .01$) y Clima referente al Profesorado ($F = 12.48$; $p < .01$) en relación con el género, mostrando puntuaciones más altas en ambas dimensiones las niñas. Igualmente, se han encontrado diferencias en cuanto al curso, indicando que las puntuaciones en Clima referente al Centro ($F = 7.76$; $p < .01$) y en Clima referente al Profesorado ($F = 27.5$; $p < .01$) son menores en los alumnos de tercer curso de ESO en comparación con los de segundo. Las medias se presentan en la tabla 3.

Normas de corrección y puntuación

De los análisis factoriales realizados se concluye que la prueba arroja dos factores de clima social relativos al centro y al profesorado.

Ítems	M	D.T.	I.H.C.	α
<i>Factor 1</i>				
Item 1	3.52	1.19	0.45	0.75
Item 5	2.97	1.15	0.48	0.74
Item 6	2.84	1.06	0.47	0.75
Item 7	3.06	0.91	0.38	0.76
Item 9	3.64	1.16	0.38	0.76
Item 10	2.50	1.16	0.54	0.74
Item 11	2.50	1.06	0.48	0.74
Item 12	3.06	1.13	0.61	0.72
<i>Factor 2</i>				
Item 2	3.31	1.15	0.54	0.65
Item 3	3.56	1.07	0.32	0.71
Item 4	3.33	1.22	0.42	0.69
Item 8	3.73	1.12	0.50	0.66
Item 13	3.48	1.15	0.47	0.67
Item 14	2.71	1.31	0.44	0.68

	Clima Centro	Clima Profesor
Niño	23.7	19.3
Niña	25.1	20.5
2º ESO	24.9	20.7
3º ESO	23.7	18.9

rado. Los ítems que saturan en el primer factor son indicativos de la capacidad de ayuda, respeto, seguridad, confort, etc., percibidos en el centro. La puntuación en este factor se puede obtener sumando las de los ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12 del instrumento, considerando las respuestas en una escala del 1 al 5. Este factor arroja puntuaciones comprendidas entre 8 y 40.

Los ítems que saturan en el segundo factor se refieren a la percepción de los estudiantes de la actuación de los profesores en relación con las exigencias académicas, justicia y accesibilidad de los mismos en su trato con los estudiantes. La puntuación en este factor se obtiene sumando las de los ítems 2, 3, 4, 8, 13 y 14, considerando también las respuestas en una escala del 1 al 5. Las puntuaciones, por tanto, pueden oscilar entre 6 y 30.

Puntuaciones altas en ambos factores son indicativas de un clima social adecuado en el contexto referido y de un buen ajuste del alumno con el centro o el profesorado. Puntuaciones bajas, por el contrario, pueden indicar percepciones y sentimientos de inseguridad personal, trato recibido injusto, desconfianza en los demás e inadaptación escolar y social.

En la muestra que ha participado en el presente estudio la media del Clima referente al Centro ha sido de 24.52 puntos (D.T.= 5.16) y la del Clima referente al Profesorado de 20.39 puntos (D.T.= 4.37). Los percentiles obtenidos en la muestra estudiada se exponen en la tabla 4.

Correlaciones con otras medidas

Para analizar cómo se relacionan las puntuaciones obtenidas en el CECSCCE con las obtenidas en el SSBS de Merrel se han calcu-

lado las correlaciones parciales entre el Clima referente al Centro, controlando para Clima referente al Profesorado, con los factores: Habilidades interpersonales, Habilidades de automanejo, Habilidades académicas, Conducta hostil e irritable, Conducta antisocial y agresiva y Conducta disruptiva y demandante. Igualmente, se han calculado las correlaciones parciales entre éstos y el Clima referente al Profesorado, controlando para el Clima referente al Centro.

Las correlaciones obtenidas se exponen en la tabla 5 y, como se puede observar, las puntuaciones en Clima referente al Centro no se asocian de forma significativa con ninguna evaluación realizada por el profesor en las seis dimensiones del SSBS. Sin embargo, sí se observan asociaciones significativas y positivas entre el Clima referente al Profesorado y las medidas de competencia social, pero negativas entre éste y las medidas de conducta antisocial.

Discusión

La estructura factorial del CECSCCE se revela muy estable ya que los tres análisis factoriales efectuados han dado como resultado una estructura de dos factores que se mantiene prácticamente igual en los tres análisis. Los dos factores que componen el instrumento representan dos aspectos diferentes y relevantes de las percepciones relacionadas con el clima del centro escolar. El primer factor muestrea percepciones de comportamientos de ayuda, respeto, seguridad y confort en el centro. Los ambientes que proporcionan seguridad y confort se relacionan con un incremento de creatividad y conducta exploratoria, cooperación y relaciones amistosas (Morrison, Furlong y Morrison, 1994), posibilitando procesos de madurez personal, organización de competencias psicológicas y funciones de aprendizaje y motivaciones (Gilbert, 1993). Estos ambientes suponen el polo positivo del cual los ambientes violentos constituyen el otro extremo. Los estudiantes que son amenazados, o han sido agredidos físicamente, sufren estrés, que conlleva consecuencias negativas (Christie y Toomey, 1990; Raviv et al, 2001). Así, el CECSCCE proporciona, en su primer factor, un instrumento para evaluar la percepción de los alumnos sobre la seguridad y paz del centro escolar en el que estudian.

El segundo factor representa percepciones de satisfacción con la relación con el profesorado, analizando su actuación según valores de justicia y respeto. Las relaciones positivas con los profesores tienen efectos constructivos y preventivos para estudiantes en riesgo de presentar problemas académicos, emocionales y dificultades conductuales (Ferner et al, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001) y se asocian a entornos con pocos problemas emocionales y conductuales (Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt, 1997, 2001; Roeser y Eccles, 1998). El segundo factor del CECSCCE abarca, consecuentemente, un ámbito relevante para la salud psicológica y la adaptación escolar de niños y adolescentes.

Por otro lado, los resultados muestran diferencias en función del género, en las que las niñas obtienen puntuaciones más altas en los dos factores del cuestionario. Otros estudios también muestran diferencias de género. Fraser y Fisher (1986) encuentran que los chicos prefieren situaciones como fricción y competitividad, mientras que las chicas prefieren las normas explícitas y participación. Igualmente, se ha hallado que las chicas valoran el clima del centro de forma más positiva que los chicos, y una asociación, en los chicos sólo, entre percepciones positivas del clima social y reducción de problemas de conducta (Kuperminc et al, 1997).

P.	2º ESO		3º ESO	
	Niño	Niña	Niño	Niña
5	15	16	15	16
10	17	20	17	18
25	21	23	20	22
50	24	27	24	25
75	29	31	28	28
90	32	32	31	30
95	35	35	32	32

	Clima Centro	Clima Profesor
Habilidades interpersonales	0.05	0.20*
Habilidades de automanejo	0.04	0.33*
Habilidades académicas	-0.04	0.40*
Conducta hostil e irritable	-0.05	-0.14*
Conducta antisocial y agresiva	0.01	-0.23*
Conducta disruptiva	-0.01	-0.21*

Los datos también muestran diferencias en función de la edad, en este caso el nivel educativo. Los estudiantes de segundo curso muestran medias más altas en los dos factores del CECSCCE que los de tercer curso. La investigación sobre el comportamiento *bullying* encuentra, en España y en otros países desarrollados, que los alumnos de ESO, con un pico en el segundo curso, son los que exhiben con más frecuencia episodios de maltrato entre iguales (Defensor del Pueblo, 2000; Trianes, 2000) en comparación con edades superiores. En nuestro caso, los alumnos de tercero muestran peor percepción del clima social comparados con los de segundo, aunque ambos cursos muestran puntuaciones medias no extremas.

Respecto a la correlación de los factores del CECSCCE con otras pruebas los datos indican que los alumnos que perciben una buena relación con el profesor son valorados por éste con mayores puntuaciones en habilidades interpersonales, de autorregulación y académicas. Por el contrario, los alumnos que no perciben una

buena relación con el profesor, obtienen valoraciones más bajas en estas variables. Asimismo, las correlaciones negativas entre el factor de clima social referido al profesorado y las evaluaciones realizadas por el profesor sobre la conducta hostil e irritable, conducta antisocial y agresiva, y conducta disruptiva y demandante indican que los alumnos que perciben peor relación con el profesorado son los que éste califica como más hostiles e irritables, antisociales y disruptivos.

El CECSCCE se presenta, pues, como un instrumento que pretende ser útil para su utilización en la evaluación e intervención psicoeducativa para la mejora del clima social del centro, a nivel de investigación o de la práctica cotidiana de la orientación. El instrumento permite evaluar la percepción del alumno, cuyo punto de vista ha demostrado ser más realista que el de los profesores a la hora de evaluar la efectividad de una intervención psicoeducativa (Anderson, 1989; Freiberg, 1996).

Referencias

- Anderson, L.W. (1989). Summary, conclusions and implication. En L.W. Anderson, D.W. Ryan y B.J. Shapiro (eds.): *The IEA classroom environment study* (pp. 289-302). Wxford, U.K.: Pergamon.
- Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15 (4), 589-594.
- Ceccini, J., González, C., Carmona, A.M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16 (1), 104-109.
- Christie, D.J. y Toomey, B. (1990). The stress of violence: school, community and world. En L.E. Arnold (ed.): *Childhood stress* (pp. 298-323). Nueva York: Wiley.
- Comer, J.P., Ben-Avie, M., Haynes, N.M. y Joyner, E.T. (1999). *Child by child. The Comer process for change in education*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Recuperado en marzo.http://www.defensordelpueblo.es.
- Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (eds.): *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Nueva York: Teachers College Press.
- Felner, R.D., Brand, S., DuBois, D.L. Adan, A.M., Mulhall, P.F. y Evans, E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Flannery, D.J., Liau, A.K., Powell, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T., Guo, S., Atha, H. y Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders Universal School-based Violence Prevention Program. *Developmental Psychology*, 39 (2), 292-308.
- Fraser, B.J. y Fisher, D.L. (1986). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Freiberg, H.J. (1996). From tourists to citizens in the classrooms. *Educational Leadership*, 54 (1), 32-36.
- Furlong, M.J. y Morrison, R.L. (1995). Status update of research related to National Education Goal Seven: school violence content area. En *Proceedings of National Education Goals Panel/National Alliance of Pupil Service Organization Safe School, Safe Students Conference*. Educational Research Information Centre, Chapel Hill, NC.
- Furlong, M.J., Chung, A., Bates, M. y Morrison, R.L. (1995). Who are the victims of school violence? *Educational Treatment Child*, 18, 1-17.
- Furlong, M.J., Morrison, R. y Boles, S. (1991, abril). California School Climate and Safety Scale. Comunicación presentada a la reunión anual de la California Association of School Psychologists. Los Ángeles.
- Gilbert, P. (1993). Defense and safety: their function in social behaviour and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 32, 131-153.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L. y Comer, J.P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Kelley, E.A. (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15 (4), 1-5.
- Kuperminc, G.P., Blatt, S.J. y Leadbeater, B.J. (1997). Relatedness, self-definition and early adolescent adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 59-78.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C.L. y Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being like by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 312-331.
- Merrell, K.W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22 (1), 115-133.
- Meyer, A.L., K. W. Allison, R.E. Reese, F.N. Gay, y el Multisite Violence Prevention Project (2004). Choosing to be violence free in middle school: the student component of the GREAT schools and families universal program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26 (1S), 20-28.
- Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.
- Morrison, G., Furlong, M.J. y Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class and special day class pupil. *Educational Treatment Child*, 17, 356-369.
- Morrison, G., Furlong, M.J. y Morrison, R.L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23 (2), 236-256.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Powell, K. y Hawkins, D. (1996) (eds.). Youth violence prevention: description and baseline data from 13 evaluation projects. *American Journal of Preventive Medicine*, Suplemento 12 (5), I-134.

- Raviv, A., Osnar, E., Fox, N.A., Leavitt, L.A., Raviv, A., Dar, I., Shahinfar, A. y Greenbaum, Ch.W. (2001). Individual measurement of exposure to everyday violence among elementary schoolchildren across various settings. *Journal of Community Psychology*, 29 (2), 117-140.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.
- Rosenblatt, J. y Furlong, M.J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 187-201.
- Satcher, D., Powell, K., Mercy, J. y Rosenberg, M. (1996). Violence prevention is as American as apple pie. *American Journal of Preventive Medicine*, Suplemento 12 (5), v-vi.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.