

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN AL ESPAÑOL DEL CUESTIONARIO "MY LIFE IN SCHOOL" EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES GIENNENSES DE SECUNDARIA

Sebastián Navarro Tauste¹

Resumen. Ante la grave situación de violencia escolar detectada en el IES "Albariza", se decide medir el Clima de Aula sobre una muestra de 895 alumnos mediante el Cuestionario Arora (1994) al que sólo contestaron 601 sujetos (303 niñas y 298 niños). Se analizan descriptivamente los datos obtenidos para hallar alguna evidencia empírica sobre la diferencia significativa de la hostilidad entre sexos. Asimismo se presentan datos preliminares de la validez, fiabilidad y valores normativos del protocolo Arora (1994) en una muestra española, con el propósito de su adaptación y aplicación para la evaluación del acoso escolar en nuestro país.

Palabras clave: Adaptación, Validez, Fiabilidad, Acoso escolar.

SPANISH ADAPTATION AND VALIDATION QUESTIONNAIRE TO "MY LIFE IN SCHOOL" IN A SAMPLE OF HIGH SCHOOL STUDENTS GIENNENSES

Abstract. Given the serious situation of school violence detected in the IES "Albariza", it was decided to measure the classroom climate on a sample of 895 students by questionnaire Arora (1994) replied that only 601 subjects (303 girls and 298 boys). Descriptively analyzes the data to find some empirical evidence on the significant difference of hostility between the sexes. It also presents preliminary data on the validity, reliability and normative values of the protocol Arora (1994) in a Spanish sample, with the purpose of their adaptation and application for evaluation of bullying in our country.

Key words: Adaptation, Validity, Reliability, Bullying.

ADAPTAÇÃO E ESPANHOL PARA VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO "A MINHA VIDA NA ESCOLA" EM UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES GIENNENSES HIGH SCHOOL

Resumo. Dada a grave situação de violência escolar detectado na IES "albariza", decidiu-se medir o clima de sala de aula em uma amostra de 895 alunos por questionário Arora (1994) respondeu que apenas 601 indivíduos (303 meninas e 298 meninos). Descritiva analisa os dados de encontrar alguma evidência

¹ Datos del autor al final del artículo.

empírica sobre a diferença significativa da hostilidade entre os sexos. Também apresenta dados preliminares sobre os valores de confiabilidade, validade e normativo do protocolo Arora (1994) em uma amostra espanhola, com o objetivo de sua adaptação e aplicação para avaliação de assédio moral em nosso país.

Palavras-chave: Adaptação, confiabilidade, validade, Bullying.

Introducción

El clima social de aula es un buen constructo explicativo y definitorio de la violencia escolar (Cerezo, 2001) y de las conductas disruptivas y antisociales en el alumnado de secundaria (Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo, 2008), además de ser un factor predictivo del fracaso académico y del absentismo escolar (Navarro-Tauste, 2007). También se han encontrado relaciones entre el clima del aula y el policonsumo y abuso de sustancias adictivas (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2001). Aún más; este constructo del clima social predice el adecuado afrontamiento del estrés y el ajuste psico-socio-cognitivo entre alumnos y profesores (Roeser y Eccles, 1998; Smorti, 1999), además de estar en relación con el grado de satisfacción familiar sobre el sistema educativo (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Por último, puede considerarse *per se* como un indicador de la calidad y excelencia educativas (Trianes, 1996).

La violencia escolar se ha venido, tradicionalmente, a denominar con el término inglés de *bullying* que literalmente significa “peleón” o “bravucón”; por lo tanto hace referencia a conductas que tienen que ver con la intimidación, la amenaza o la coacción a una víctima previamente elegida. Actualmente, existe una definición relativamente consensuada en la comunidad científica sobre lo que entendemos por *bullying*. Esta es la siguiente: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998).

Los datos relativos a este fenómeno en nuestro país vienen a situarnos cerca de otros países de nuestro entorno europeo con un 30-40% de alumnado que manifiesta que se ha visto en “alguna ocasión” en situaciones de maltrato como víctima (Avilés, 2002).

Se sabe que una minoría considerable de estudiantes de secundaria y primaria participa en la agresión contra sus iguales, ya sea como autores o víctimas (o como ambas cosas). Una encuesta realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el comportamiento saludable en edad escolar (HBSC: Craig y Harel, 2004), encuentra que la prevalencia promedio de las víctimas a través de los 35 países participantes fue el 11%, mientras que la de los perpetradores representó otro 11%. Los niños que fueron tanto maltratadores como maltratados (los llamados víctimas-provocadoras o bully-víctimas) no fueron identificados en este estudio, pero otros han

demostrado que aproximadamente el 4-6% de los niños pueden ser clasificados como víctimas-provocadores (Haynie *et al.*, 2001).

Centrándonos de nuevo en la investigación del *clima social*, diremos que este es un constructo tanto explicativo como preventivo de la violencia "institucionalizada" (Emmons, Comer y Haynes, 1996; Trianes, 1996; Scherer, 1997; Scherer, 1999a; Scherer, 1999b; Trianes, 2000; Saldaña, 2001; Rutter, Giller y Hagell, 2002; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006; Navarro-Tauste, 2007; Trujillo, Jordán, Gutiérrez y González-Cabrera, 2009). Este tipo de violencia se caracteriza por producirse en ambientes estructurales (colegios, institutos, universidades, cárceles, etc.) y por ser de baja intensidad. No obstante, sus efectos son devastadores para los grupos y las personas ya que se conforma y se retroalimenta en el clima convivencial del propio grupo social al que pertenece la víctima (Smorti, 1999). A este tipo de violencia es a la llamaremos *acoso y discriminación psico-socio-cognitiva* (Navarro-Tauste, 2007). Desde este nuevo marco teórico, se pueden distinguir distintos perfiles en la acción de *bullying*: 1) *acosadores-victimizados* (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), 2) *víctimas-reativas* (Salmivalli, 1999); 3) *espectadores-divulgadores* (Smith y Sharp, 1994). Y estos roles se intercambian y se superponen entre ellos sin solución de continuidad, tanto diacrónica como sincrónicamente, en un constructo explicativo de la manifestación violenta en forma continua, es decir como un *constructo continuo intercambiable* (Navarro-Tauste, 2007) y dentro de la también denominada *agresividad intraespecífica cruenta de la violencia humana* (Vicente, 2007).

Considerado a nivel general, el *acoso y la discriminación psico-socio-cognitiva* puede darse de diversas maneras en la escuela. Estructuralmente se dan cuatro dimensiones en este tipo de hostigamiento: (A).- *vertical simétrico*: de alumnos a profesores o de éstos a sus alumnos; (B).- *vertical asimétrico*: de directivos o superiores de mayor rango administrativo, académico o de status social (profesores universitarios, delegados administrativos, directores, inspectores, jefes de seminarios, de servicio, etc.) y de alumnos de mayor rango o nivel educativo, a profesores y/o a alumnos de menor rango o nivel educativo; (C).- *horizontal asimétrico*: de padres de alumnos a profesores (con similar o parecido rango administrativo, académico o de status social) o de profesores a aquellos; (D).- *horizontal simétrico*: de profesores a profesores entre sí con los de su más próximo o mínimo rango administrativo o de status (compañeros de claustro, coordinadores docentes, jefes departamentales didácticos, tutores, orientadores, asesores de área, etc.) o de alumnos entre sí del mismo o similar rango o nivel educativo. Esta última dimensión es la que estudiaremos en este trabajo.

Al definir el *clima social del aula* debemos distinguir tres tipos de violencia: *física, verbal o psíquica*, y *psico-socio-cognitiva*. La *violencia física* exige contacto material y físico para producir daño. La *violencia psíquica o verbal* emplea la palabra o la conducta no verbal para herir y hacer daño a la víctima mediante el insulto, la descalificación, la injuria, la calumnia, la amenaza, el amedrentamiento, etc. La *psico-socio-cognitiva* añade a la agresión física y/o a la verbal, la difusión y la propaganda de

las conductas violentas (el acoso, la discriminación, la ignorancia, el rechazo social, el chantaje, la coacción, la inducción, el cohecho, etc.) contra la víctima entre sus allegados afectivo-emocionales más directos (familiares, amigos, compañeros, parejas sentimentales, etc.) en un ambiente institucionalizado. De esta forma consideramos que se pueden diferenciar hasta 6 tipos de *clima en el aula* que son el producto de interaccionar las aulas tipo gallinero y las de tipo colmena junto con los tres tipos de violencia descritos: a) daño/apoyo físico; b) daño/apoyo psíquico; c) daño/apoyo psico-socio-cognitivo.

Una vez establecido el nuevo marco teórico-conceptual del trabajo, el *acoso y discriminación psico-socio-cognitiva* (Navarro-Tauste, 2007), nos serviremos de éste para evaluar la violencia escolar y especialmente la violencia entre iguales (*bullying*). Esta apuesta teórica se verá especialmente influida por el *clima del aula* como ya hemos expuesto con anterioridad, ya que un mal clima social en el aula podría ocasionar además, entre otras, las siguientes consecuencias: (1) el síndrome de indefensión aprendida (Seligman y Maier, 1967), que podría llegar a desembocar en algunos de los siguientes problemas: a) déficits cognitivos; b) absentismo y fracaso escolar, c) alteraciones motivacionales y afectivas que pueden exponer al adolescente a adquirir conductas y/o hábitos de vida poco saludables, d) de riesgo para la salud (Pastor, Balaguer, y García-Merita, 2001), e) permeabilidad y vulnerabilidad psicológica para el reclutamiento de bandas urbanas, grupos delictivos y hasta de redes terroristas (Trujillo, Jordán, Gutiérrez y González-Cabrera, 2009); (2) el *conformismo sociogeneracional* (Coleman y Hendry, 1999; Kupermine, Leadbeater y Blatt, 2001) estaría en relación con lo siguiente: a) los lazos afectivos disfuncionales alumno-profesor (Emmons, Comer y Haynes, 1996), b) el empeoramiento de los resultados escolares (Roeser y Eccles, 1998), c) los problemas para conseguir la calidad y excelencia educativa en los centros docentes (Fernández, 1999; Thomson, Arora y Sharp, 2002; Navarro-Tauste, 2008).

Por tanto, tras lo expuesto, los objetivos del trabajo son: 1) analizar la validez y la fiabilidad de la herramienta propuesta para la evaluación del *bullying* mediante los análisis psicométricos pertinentes; 2) establecer qué factores del clima del aula predicen mejor el *bullying*; 3) describir y analizar los seis factores que conforman los dos tipos de climas en el aula; 4) analizar posibles diferencias en el clima del aula en función del dimorfismo sexual; 5) obtener las frecuencias de respuesta a cada ítem del cuestionario de forma general, así como a los seis ítems clave de forma particular; y 6) evaluar el nivel de riesgo de *bullying* de los sujetos de estudio.

Método y Sujetos

Método

Según el sistema de clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología (Montero y León, 2007), denominaremos a nuestro trabajo como: un *estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras*

probabilísticas de tipo transversal. Además hay que resaltar el proceso de adaptación instrumental llevado a cabo en la investigación.

Participantes

Se ha recogido una muestra de 613 sujetos entre los 895 alumnos adolescentes matriculados en el centro escolar I.E.S. "Albariza" de Mengíbar- Jaén. La distribución por sexos fue de 298 chicos y 303 chicas. Hubo 12 sujetos que no respondieron esta variable sociodemográfica. No se pudo conseguir la totalidad de la muestra debido principalmente al elevado absentismo y fracaso escolar que padece estructuralmente nuestro centro y también, en los demás casos, simplemente por no querer cumplimentar el cuestionario, o hacerlo intencionadamente de modo defectuoso. Por lo tanto, la mortalidad experimental ascendió a 282 casos (ver las variables sociodemográficas de la muestra en la tabla 1).

Para la comparación entre el cuestionario de referencia y el focal, cumplimentaron la versión en inglés del Listado de Conductas (Arora, 1994) 5 estudiantes de nacionalidad británica y 3 de nacionalidad irlandesa que se encontraban en un programa de intercambio del I.E.S Bernardo de Quirós (Mieres), Asturias. La edad promedio fue de 13,5 años; y la desviación típica de 0,92.

niveles	nºgrupos	n1=M (%)	n0=V (%)	N=M+V (%)	Md. edad	D.T. edad	Mdn. edad
1º ESO	8	72 (42,6 %)	97 (57,4 %)	169 (28,12%)	12,339	0,587	12
2º ESO	4	40 (43,9 %)	51 (56,1 %)	91 (15,14%)	13,347	0,597	13
3º ESO	7	70 (52,2 %)	64 (47,8 %)	134 (22,30%)	14,468	0,639	14
4º ESO	3	40 (58,8%)	28 (41,2%)	68 (11,31%)	15,464	0,752	15
Total ESO	22	222 (48,3%)	240 (51,7%)	462 (76,87%)	13,616	1,316	14
1º B-CF	4	52 (64,2%)	29 (35,8%)	81 (13,48%)	16,712	0,930	16,5
2º B-CF	5	30 (51,7%)	28 (48,3%)	58 (9,65%)	17,772	1,035	17
Total ESPO	9	82 (59,0%)	57 (61,0%)	139 (23,13%)	17,119	1,090	17
TOTALES	31	304 (50,6%)	297(49,4%)	601 (100%)	14,406	1,936	14

Tabla 1. Variables sociodemográficas de la muestra: Número de alumnos (N=601) participantes en el estudio, distribuidos por niveles, grupos, sexo, y edad (Rango de edad=12-22); **nºgrupos**= número de aulas-grupos por nivel; **n1**=M (nº mujeres); **n0**=V (nº de varones); **M+V**= sumatorio mujeres y varones; **N**= número total de alumnos de la muestra en el estudio (N=601); **%**=Porcentajes; **Md.**=Promedio; **D.T.**= DesviaciónTípica; **Mdn.**=Mediana o valor central; **ESO**=Educación Secundaria Obligatoria; **ESPO**= Educación Secundaria Post-Obligatoria.

Instrumento

Para obtener los datos hemos traducido y adaptado al castellano el listado de conductas “*Mi life in school*” (Arora, 1994), cuyos orígenes hemos encontrado en el *Olweus Questionnaire* (1989, rev. en 1991). Se trata de una herramienta utilizada en distintos estudios para medir la violencia escolar, aunque en ninguno de ellos se ha sometido a una validación completa a nivel psicométrico (Defensor del Pueblo, 1999; “CIMEI” de Avilés, 1999; Fernández y Ortega, 1999; Calvo, Marrero y García, 2001-2002; Hormigo, Águila, Carreras, Flores, Guil y Valero, 2003; Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente, 2003; “CEVEO” de Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Del Rey y Ortega, 2005; “CUVE” de Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda, 2006). Sin embargo, pese a su relativa antigüedad, consideramos que sigue siendo hoy un instrumento válido para medir la dimensión de violencia entre iguales, *bullying*, que reúne entre sus ítems indicadores del marco teórico por nosotros propuesto: *el constructo de acoso y discriminación psico-socio-cognitiva entre iguales en el ámbito escolar* (Navarro-Tauste, 2007). Además, cabe decir que los ítem de la herramienta también pueden servirnos para analizar el *clima social del aula* tal y como ha sido descrito con anterioridad.

Cabe añadir también que, en los países anglosajones y escandinavos, se ha aplicado esta herramienta dentro del programa “*Sheffield Project*” de la Universidad de Sheffield, Reino Unido, y en nuestro país en el programa “*proyecto Sevilla*” de Ortega (1992).

Si bien podíamos contar con una versión traducida de la herramienta (Ortega, 1992), hemos querido seguir el protocolo de adaptación de la versión de referencia lo máximo posible (Hambleton, 1996).

Para obtener la versión española objeto de estudio, dos expertos traductores pasaron al español el listado de conductas “*My life in school*” (Arora, 1994) desde el original en inglés (versión fuente de estudio). Ambos obtuvieron una única versión en español del cuestionario, que fue revisada para ratificar que se mantenía el sentido psicológico en los ítems traducidos. En la versión traducida, se ha intentado mantener el sentido original de la escala. Asimismo, la versión española, acompañada de la versión fuente de estudio, fue enjuiciada por dos expertos que examinaron la coherencia de las traducciones de los ítems. Por último, un especialista en filología inglesa tradujo la versión española al inglés.

El Listado de Conductas “*Mi vida en la Escuela*” traducido y adaptado a la población andaluza de nuestro centro consta de 39 ítems y dos dimensiones: 14 ítems miden clima positivo: “me ha dicho algo bonito”, “me prestó algo”, “me ayudó”, “ha compartido algo”, etc., y otros 25 miden clima negativo: “me ha dicho motes”, “me ha quitado algo”, “intentó que le diera dinero”, “se metió conmigo por ser diferente o por el color de piel”, etc. Podemos destacar los siguientes ítems del clima negativo: “me ha dicho motes”, “me hizo una pregunta estúpida”, y “me dijo una mentira”.

Los ítems adoptan un formato de respuesta mediante una escala Likert en el eje de frecuencia. Se usa una escala de 0 a 2, en la que 0 es la ausencia absoluta de conducta (nunca), 1 indica que la conducta se ha realizado "una vez" y 2 que la conducta se ha llevado a cabo "más de una vez". El problema de la representación de la medida se resuelve mediante una relación biunívoca entre las tres etiquetas propuestas que equivalen a tres modalidades del sistema relacional empírico "grado frecuencia" y tres números (sistema relacional numérico) que equivalen a la magnitud cuantitativa de cada una de las modalidades que conforman el sistema relacional empírico.

Existen seis ítems clave donde focalizar especialmente la atención: ítem 4, 8, 10, 24, 37 y 39 (Knox y Conti-Ramsden, 2003)-ver anexo 1-. Además, como sugieren en su trabajo Symes y Humphrey (2010), la suma de las puntuaciones dadas a la herramienta, en la dimensión de clima negativo, puede servirnos para clasificar a un estudiante de la siguiente forma: 0 (sin riesgo de *bullying*); 1-6 (riesgo bajo de *bullying*); 7-11 (riesgo moderado de *bullying*) y >12 (alto riesgo de *bullying*).

Según predomine el clima positivo o el clima negativo en cada aula, tendremos indicadores que nos informen sobre cómo perciben (y consecuentemente, cómo se comportan) los alumnos su aula, así como su relación con la violencia y con la calidad del hecho educativo que se desarrolla en ella (Fernández, 1999, 2001; Fernández y Ortega, 1999).

Procedimiento

La obtención de los datos en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se llevó a cabo en las sesiones del Plan Anual de Acción Tutorial (una hora por semana). De esta forma, se reunió a los tutores para informarles del objetivo del estudio y se contó con su colaboración para obtener los datos en la sesión de autorización. Por tanto, la muestra se fue adquiriendo paulatinamente y grupo a grupo, según la disponibilidad de los tutores.

En la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria (ESPO) se pidió una hora a los profesores que quisieron colaborar y en algunos casos, cuando esto fue imposible, se realizó en horas de guardia.

Tanto para los grupos de ESO como de ESPO cabe hacer explícito que no se respondieron preguntas sobre la herramienta. Se indicó que cualquier duda o cuestión se apuntara en la parte trasera del cuestionario. El tiempo de respuesta osciló entre 23 y 44 minutos.

Consideraciones éticas

La colaboración fue voluntaria y desinteresada. El estudio se llevó a cabo con la autorización de todos los participantes en la investigación, ya que la acción de rellenar

el cuestionario y entregarlo se consideró un consentimiento tácito para la aceptación de la inclusión en el estudio. No se recogieron datos personales de ningún encuestado y todo el proceso fue anónimo.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versión 16.0). Los valores perdidos en la respuesta del cuestionario, siempre que fueran menos de cinco ítems sin respuesta, se rellenaron mediante la moda del ítem.

El criterio múltiple para la selección de ítems sin deficiencias técnicas fue el siguiente: la media debía oscilar entre 0,5 y 1,25; tener una desviación típica igual o mayor que 0,5; una correlación ítem-total igual o superior a 0,20 y que al eliminar el ítem no subiera el alfa de Cronbach del cuestionario. Para eliminar un ítem mediante el procedimiento estadístico, éste debería presentar problemas en, al menos, tres de los cuatro índices estadísticos expuestos.

La consistencia interna y la fiabilidad del cuestionario se analizó mediante el alfa de Cronbach, alfa de Cronbach para elementos tipificados y el procedimiento de las dos mitades con corrección de Spearman-Brown.

Antes de analizar la dimensionalidad del cuestionario se aplicaron tanto el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) como la prueba de esfericidad de Bartlett. Ambas pruebas se llevan a cabo para comprobar que la matriz de inter-correlaciones entre los ítems es apropiada para la realización del análisis factorial. El valor del KMO debe ser mayor de 0,6 y la esfericidad de Bartlett debe ser significativa. Tras la comprobación de los supuestos, la dimensionalidad se realizó mediante un análisis factorial de primer orden con el método de extracción de ejes principales y rotación oblicua “promax” y criterio de retención de factores con autovalores mayores que 1. A continuación, se realizó un análisis factorial de segundo orden con el método de ejes principales y rotación ortogonal “equamax”, con autovalores mayores que 1. Por último, se realizó una refactorización con el método de ejes principales y rotación ortogonal “varimax”.

Se recodificaron algunos ítems por su sentido negativo hacia el constructo en los análisis necesarios: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38 y 39.

Además, se llevaron a cabo otros análisis: frecuencias de respuesta de algunos ítems de interés, correlaciones bivariadas de “Pearson” para establecer el grado de relación entre las dimensiones del cuestionario, análisis de regresión múltiple (por pasos sucesivos) con probabilidad del 15% de entrada y 20% de salida para conocer cuál era el grado de varianza explicada por los predictores sobre el criterio y t-student para realizar contrastes sobre diferencias entre medias aritméticas para muestras independientes.

Resultados-Discusión

En la tabla 2 se recogen los ítems incluidos inicialmente en el cuestionario, la media aritmética obtenida, la desviación típica, la correlación ítem-total y el alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

El cálculo del índice Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un resultado de 0,915 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2=7410,208$; $p<0,001$), lo que indica que la matriz de ínter-correlaciones entre los ítems es apropiada para la realización del análisis factorial.

Con el análisis factorial de primer orden se obtuvieron 8 factores que explicaron un 52,089% de la varianza total. El análisis factorial de segundo orden proporcionó dos factores principales que explicaron el 33,093% de la varianza total. Por último, la refactorización dio como resultado un factor de convergencia general que explicaba el 20,894% de la varianza total.

El **Listado de Conductas "Mi vida en la Escuela"** formado por los 39 ítems iniciales obtuvo un valor del coeficiente alfa de Cronbach de 0,856 y un valor de 0,873 para el alfa de Cronbach basado en elementos tipificados. La correlación obtenida con el procedimiento de las dos mitades con corrección Spearman-Brown fue de un 0,869.

Se presentó sólo un ítem con problemas tanto en la correlación ítem-total (IT) como en el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (AE): ítem 30. Ningún ítem presentó problemas en la saturación en su dimensión (ver tabla 2).

Ítems	ME	DT	IT	AE
1. Me ha dicho motes	0,76	0,791	0,363	0,852
2. Me ha dicho algo bonito	1,07	0,720	0,235	0,855
3. Fue malintencionado/a con mi familia	0,13	0,372	0,390	0,852
4. Intentó darme patadas	0,21	0,510	0,366	0,852
5. Fue muy amable conmigo	1,42	0,648	0,227	0,855
6. Fue desagradable porque yo soy diferente	0,13	0,403	0,281	0,854
7. Me dio un regalo	0,44	0,692	0,281	0,854
8. Me dijeron que me darían una paliza	0,13	0,423	0,449	0,851
9. Me dieron algo de dinero	0,44	0,643	0,236	0,855
10. Intentó que le diera dinero	0,14	0,428	0,290	0,853
11. Intentó asustarme	0,28	0,544	0,476	0,850

12. Me hizo una pregunta estúpida	0,81	0,726	0,433	0,850
13. Me ha prestado alguna cosa	1,30	0,705	0,320	0,853
14. Me interrumpió cuando jugaba	0,34	0,585	0,415	0,851
15. Fue desagradable respecto a algo que hice	0,33	0,575	0,383	0,851
16. Conversó acerca de ropa conmigo	0,97	0,800	0,266	0,855
17. Me dijo una broma	1,23	0,689	0,392	0,851
18. Me dijo una mentira	0,71	0,696	0,480	0,849
19. Una pandilla se metió conmigo	0,16	0,457	0,435	0,851
20. Gente intentó hacerme daño	0,18	0,502	0,422	0,851
21. Me ha sonreído	1,42	0,692	0,350	0,852
22. Intentó meterme en problemas	0,31	0,578	0,462	0,850
23. Me ayudó a llevar algo	0,89	0,742	0,266	0,854
24. Intentó hacerme daño	0,17	0,460	0,455	0,851
25. Me ayudó con mi trabajo	1,09	0,696	0,206	0,856
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer	0,16	0,438	0,342	0,853
27. Conversó conmigo de cosas de la tele	1,24	0,745	0,249	0,855
28. Me ha quitado alguna cosa	0,24	0,516	0,434	0,851
29. Ha compartido algo conmigo	1,25	0,716	0,255	0,855
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel	0,11	0,872	0,037	0,862
31. Me gritó	0,47	0,675	0,476	0,849
32. Jugó conmigo	1,27	0,797	0,306	0,854
33. Trataron de que metiera la pata	0,23	0,501	0,427	0,851
34. Me habló sobre cosas que me gustan	1,36	0,708	0,338	0,852
35. Se rió de mi horriblemente	0,20	0,509	0,375	0,852
36. Me dijeron que se chivarían	0,28	0,553	0,379	0,852
37. Trataron de romperme algo mío	0,14	0,421	0,389	0,852

38. Dijeron una mentira acerca de mí	0,52	0,673	0,467	0,849
39. Intentaron pegarme	0,16	0,455	0,444	0,851

Tabla 2. Valores obtenidos para los índices psicométricos de los ítems del Listado de Conductas "Mi vida en la Escuela" (Arora, 1994).

Leyenda: Media (ME), desviación típica (DT), correlación ítem-total (IT) y Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (AE)

En la tabla 3 se muestra la media aritmética y la desviación típica de las puntuaciones dadas por los estudiantes para cada una de las dimensiones de la herramienta.

	ME	DT
Ítems para la Dimensión de Clima del aula Positivo (CP): <i>aula escolar con clima social tipo colmena.</i>	1,06	0,38
Ítems para la Dimensión de Clima del aula Negativo (CN): <i>aula escolar con clima social tipo gallinero.</i>	1,70	0,30

Tabla 3. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de las dimensiones y del cuestionario (n=613).

En la tabla 4 se presentan los valores de correlación de Pearson entre las medias de las distintas dimensiones de la herramienta. Existen correlaciones positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre ambas.

	CP	CN
CP	1	0,096*
CN	0,096*	1

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre las medias aritméticas de las puntuaciones dadas por los estudiante a los ítems que conforman cada dimensión del cuestionario (n=613).

Leyenda: CP=Clima del aula positivo; CN=Clima del aula negativo ** $P < ,01$; * $P < ,05$ (bilateral)

En la tabla 5 pueden observarse todas las correlaciones existentes entre cada uno de los 6 factores fruto de relacionar los dos tipos de aula (*gallinero* y *colmena*) con los tres tipos de violencia ya descritos.

	AF+	AF-	AP+	AP-	APSC+	APSC-
AF+	1	-0,032	0,663**	-0,040	0,620**	0,013
AF-	0,032	1	-0,019	0,774**	-0,006	0,773**
AP+	0,663**	-0,019	1	00,33	0,533**	0,058
AP-	-0,040	0,774	0,033	1	-0,008	0,705**
APSC+	0,620**	-0,006	0,533**	-0,008	1	0,106**
APSC-	0,13	0,773**	0,058	0,705**	0,106**	1

Tabla 5. Correlaciones de Pearson entre las medias aritméticas de las puntuaciones dadas por los estudiantes a los ítems que conforman cada uno de los 6 factores propuestos. **P<,01; *P<,05 (bilateral).

Leyenda: (+)=Aulas tipo colmena AF=Apoyo físico; AP= Apoyo Psicológico; APSC= Apoyo Psico-socio-cognitivo; (-)=Aulas tipo gallinero AF=Acoso físico; AP= Acoso Psicológico; APSC= Acoso Psico-socio-cognitivo.

A continuación se realizó una regresión múltiple para estimar la cantidad de varianza explicada por cada una de las dimensiones de la herramienta (tabla 6).

	Media Total del Cuestionario	
	R ² corregida: 0,558	
Predictor	Beta Estandarizado	P
Clima Positivo	0,767	0,000
Clima Negativo	0,586	0,000

Tabla 6. Regresión múltiple “por pasos sucesivos” de los predictores Clima Positivo (CP) y Clima Negativo (CN) sobre el criterio de la Media Total del Cuestionario (MT) (n=613).

En las tabla 7 se analiza si existen diferencias en las dimensiones de estudio y la puntuación total entre chicos y chicas.

	Chicos (n=298)		Chicas (n=303)		T	Sig. Bilateral
	Media	Desv. Típ	Media	Desv. Típ		
Media de la dimensión formada por los ítems de <u><i>clima social positivo</i></u>	1,02	0,37	1,10	0,39	- 2,407	0,016
Media de la dimensión formada por los ítems de <u><i>clima social negativo</i></u>	0,35	0,33	0,23	0,25	4 ,494	0,000
Media del <u>total</u> de la puntuación en el cuestionario	0,68	0,25	0,67	0,26	0 ,788	0,431

Tabla 7. Comparación entre chicos y chicas respecto al clima social positivo y negativo del aula, así como de la puntuación total del cuestionario. (n=601).

Leyenda: (*) Estadísticamente significativo; Media=Media aritmética; Desv.típ= desviación típica; T= T-Student; Sig. Bil= Significación Bilateral.

Conclusión

Según los resultados obtenidos, podemos concluir que con la realización de este estudio, en alguna medida, se han alcanzado los objetivos planteados inicialmente y que junto con la metodología propuesta han orientado en todo momento el proceso general de investigación. Esto es, se ha procedido a una adaptación parcial de la herramienta diseñada por Arora (1994), *My life in School*, al español que dio como resultado el cuestionario "Mi vida en la Escuela". Esto es, se ha mostrado una adecuada consistencia interna, una alta fiabilidad y una estructura factorial similar al cuestionario original, todos ello necesario para una adecuada validez interna.

No obstante, no ha sido posible realizar adecuadamente la adaptación del cuestionario por no haber podido analizar la equivalencia de los ítems. Para este análisis hubiera sido necesario tanto una muestra de referencia como una muestra focal suficientemente amplia. No se pudo obtener por motivos varios una población de origen inglesa, ya que no existen programas en este idioma en el marco del sistema educativo oficial que presentaran características similares. La obtención de ocho sujetos fue en sí misma excepcional. En caso de que hubiera sido posible, se habría aplicado un diseño basado en las características de los sujetos (Hambleton, 1993; Hambleton, 2001). El objetivo hubiera sido analizar el funcionamiento diferencial de los ítems (DIF; *Differential Item Functioning*) para evaluar la equivalencia entre la versión de referencia en inglés de *My life in school* y la versión española en estudio, "Mi vida en la escuela". Dicho análisis se debe realizar mediante el estadístico Chi Cuadrado de Mantel-Haenszel. Para reconocer el DIF se debe utilizar la estimación del cociente de razón común determinado por el procedimiento Mantel-Haenszel (MH). Dado que es un

procedimiento de chi-cuadrado, el estadístico MH examina el patrón de respuesta a través de los niveles discretos del rasgo. Para cualquier comparación del desempeño de un ítem en dos grupos diferentes, el nivel del rasgo se mantiene constante. Cualquier diferencia en el comportamiento del ítem entre los dos grupos denota un funcionamiento diferencial (Roznowski y Reith, 1999).

Además, si se interpretan conjuntamente las tablas 2, 3, 4, 5, 6, y 7 se podría llegar a las siguientes conclusiones parciales: 1) existe una puntuación media elevada en la dimensión de clima social negativo, por lo que las puntuaciones dadas a los 25 ítems que forman esta dimensión son altas y, por tanto, parecen indicar la existencia de un problema de *bullying* en el centro; 2) los seis factores propuestos, fruto de relacionar las aulas tipo gallinero y colmena con los tres tipos de violencia expuestos, muestran una clara relación entre sí. De esta forma, todos los tipos de apoyo o violencia, ya sean físicos, psicológicos o psico-socio-cognitivos, se relacionan; 3) las puntuaciones dadas en la dimensión de clima social positivo y clima social negativo se relacionan de forma positiva y significativamente; 4) los resultados parecen indicar que el clima social positivo predice con un Beta estandarizado ($\beta=0,767$; $p<0,000$) la puntuación total del cuestionario, siendo la dimensión más importante a efectos de predicción de varianza; 5) existen diferencias significativas al comparar la media de las puntuaciones del clima social positivo y negativo entre chicos y chicas. Además, se aprecia cómo las chicas reflejan tener un mejor clima positivo que los chicos ($t=-2,407$; $p<0,016$), mientras que los chicos presentan puntuaciones más altas en clima social negativo ($t=4,494$; $p<0,000$); 6) las frecuencias de respuestas muestran una importante población de estudiantes que puntúan de forma elevada tanto con el valor 1 (una ocasión) como el valor 2 (más de una ocasión), por lo que se refuerza la idea de estar ante una situación de *bullying* institucional; 7) el problema del *bullying* institucional del centro parece estar apoyado tanto por las elevadas puntuaciones a los ítems clave (4, 8, 10, 24, 37 y 39) como por el porcentaje de alumnos cuyo nivel de riesgo de *bullying* puede considerarse entre moderado y crítico (un total del 42,4%); 8) sólo un 10,3% de los estudiantes analizados dice no tener problemas de *bullying* por lo que nos resta un 47,3% que manifiesta tener algunos problemas puntuales (puntuación entre 1 y 6 puntos en la dimensión de clima social negativo).

El instituto analizado como laboratorio social presenta una importante serie de problemas estructurales en el orden de la convivencia, el respeto, la violencia entre iguales, la discriminación por razón de sexo, etc. Además, se encuentra en una zona especialmente deprimida en lo económico y en lo cultural, aún más desde el comienzo de la aciaga crisis económica. Por ello, creemos que, esta situación puede ayudar a explicar el elevado número de estudiantes en potencial riesgo que tenemos en el centro, ya que, si consideramos el porcentaje de sujetos desde el nivel moderado hasta el crítico, tenemos un 89,7% de los mismos. Esta situación es más del doble de lo presentado en sus informes por Avilés (2002). Además, el 2,4% de estudiantes (casi 15 estudiantes) presentan un desorbitado nivel de riesgo y muy probablemente se

encuentren en una situación límite de acoso por sus iguales. Hay que decir que algunos de estos han llegado a puntuar hasta con 50 puntos (dos por cada una de los 25 ítems que forman esta dimensión); por tanto se necesita una urgente atención por parte del Claustro de Profesores, así como de la Dirección del Centro.

Referencias:

- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M.A., y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Apter, D. (1997). *The legitimization of violence*. Nueva York: Nueva York University Press.
- Arora, T. (1994). Measuring bullying with the "Life in School" checklist. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emocional Development*, Vol.12, Issue 3, 11-15.
- Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 81-93.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz, (Ed.), *Roots of Aggression*. Nueva York: Atherton Press.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz, (Ed.), *Roots of Aggression*. Nueva York: Atherton Press.
- Calvo, P., Marrero, G. y García, A. (2001-2002). Las conductas disruptivas en Secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 111-119.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos, *Psicothema*, 19 (1), 114-119.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge.

- 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 College Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Craig, W., Harel, Y. y Pickett, W. (2004). *Cross-national Study of Fighting and Weapon Carrying as Determinants of Adolescent Injury*. www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *La Violencia escolar entre iguales en la E.S.O. 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 805-832.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión social desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Domènech, M. e Ibáñez, T. (1998). La Psicología Social como Crítica. En T. Ibáñez e Íñiguez, L. (Eds.), *Critical Social Psychology*. London: Sage.
- Doménech i A., M. e Íñiguez R. L. (2000). Una visión construccionista de la Violencia. *Athenea Digital*, 2.
- Doménech, M. e Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2. <http://blues.uab.es/athenea/num2/domenech.pdf>
- Eibel-Eibesfeldt, I. (1973). *El hombre preprogramado. Lo hereditario como factor determinante del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory in to 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*, 22-41. Nueva York: Teachers College Press.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Fernández, I. (2001) ¿Qué entendemos por <<disrupción>>? En I. Fernández (ed.): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS Praxis.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar cómo factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fonzi, A. et al. (1999). The nature of school bullying. En P.K. Smith, y Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of school bullying*. London: Routledge.
- Garrido-Genovés, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Haynei, D.L. (2001). *Delinquent Peers Revisited: Does Network Structure Matter?* Albany: State University of New York.
- Hambleton, R.K. (1993). Translating achievement tests for use in cross-national studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 57-68.
- Hambleton, P.K. (2001). The Next Generation of the ITC Test Translation and Adaptation Guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 164-172.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hormigo, T., Águila, M. C., Carreras, M. R., Flores, M. J., Guil, R. y Valero, S. (2003). *Conductas conflictivas en el centro escolar*. www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/conflictos.pdf.
- Ibañez, T. e Íñiguez, L. (1997). *Critical Social Psychology*. London: Sage.
- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.
- Kupermine, 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.
- Kupermine, 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.
- Latané, B. y Darley, J. M. (1970), *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton Century Crofts.
- Llera, F.J. (1994). *Los vascos y la política*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lorenz, K. (1963). *Sobre la agresión. El pretendido mal*. México: Siglo XXI, 1981.

- Maines, B. y Robinson, G. (1992). *Michael's story: the "no-blame approach"*. Lane Duck Publishing, 10 south Terrace, Redlands, Bristol B566TG.
- Melero Martín, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Mellor, A. (1990 a). *Bullying and how to fight it*. Edinburgh: SRCE.
- Mellor, A. (1990 b). *Bulling in Scottish secondary schools*. Spotlights 23. Edimburg: SRCE.
- Monbusho [Ministry of Education]. (1994). *The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education*. Tokyo: Ministry of Education.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Muñoz, J. (1988). *Psicología Social de la agresión. Análisis teórico y experimental*. Tesis Doctoral, U.A.B.
- Navarro-Tauste, S. (2007). Procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lectura en víctimas de violencia CADPLADEF (*constructo de acoso, discriminación psicosociocognitiva y laboral en el ámbito docente, educativo y familiar*), RDyMIA (*rutina didáctico-pedagógica y mediocridad inoperante activa*) y DEDYDIS (*demagogia evaluativa, diagnóstica y dispedagogías*). En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (eds.): *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Navarro-Tauste, S. (2008). La apatía ante el texto escrito. *Actas de "Nuevas Políticas Educativas para el siglo XXI"*. Jaén: Universidad de Jaén; abril, 2008.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.): *Human development and interactional perspective*. Nueva York: Academic Pres.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (eds.): *The Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-Victims. Problems in Spain. *Vth. European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, 1992.

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313-345.
- Parkinson, B. y Manstead, A. (1993). Methodology. *Cognition and Emotion*, 7, 295-323.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y Garcia-Merita, M. L. (2001), *Estilo de vida y salud*, Buenos Aires: El mercurio de la salud.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Rodríguez, F. J. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, 229-244 y ss.
- 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.
- Roznowski, M. y Reith, J. (1999). Examining the measurement quality of tests containing differentially functioning items: do biased items result in poor measurement? *Educational and Psychological Measurement*, 59, 248-269.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2002). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge, University Press.
- Sáez, P., Martín, S., Pérez, C. y López, R. (1996). En P. Camps del Sanz (edit.): *Salud y Trabajo*, 18, 10-12.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Scherer, K. R. (1997). *The role of culture in emotion-antecedent appraisal*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 902-922.
- Scherer, K. R. (1999 a). Appraisal Theory. En T. Dalgleish and Power, (eds): *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley.
- Scherer, K. R. (1999 b). Emotion. *Introduction to Social Psychology*, 279-315. Oxford: Blackwel.
- Seligman, M., y Maier, S. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Smith, P. y Sharp, S. (eds.) (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Nueva York: Routledge.

- Smorti, A. (1999). *Theory of mind in bullying: a methodological reassessment*.
www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze1.html.
- Suárez, V., Díaz, C. y Muñoz de Bustillo, M.C. (2005). Una aproximación al clima real e ideal en las aulas de secundaria. *Psínosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 10, 11-26.
- Symes, W. y Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International* 31, 478-494.
- Thomson, D., Arora, T. y Sharp, S. (2002). *Bullying. Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge/Falmer.
- 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., Blanca, M.J., de la Morena L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Vazsonyi, A. (1996). Family socialization and delinquency in the United States and Switzerland. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 4, 81-100.
- Vicente, F. (2007). Situación actual y características de la Violencia Escolar. Prólogo. En J.J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste: *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

I.E.S. "ALBARIZA". Mengibar (Jaén)

Departamento de Orientación

LISTA DE CHEQUEO DEL CLIMA DE AULA: Mi vida en el instituto

(ADAPTACIÓN DE *LIFE IN SCHOOL*: TINY ARORA, "SHEFFIELD PROYECT", UNIVERSITY OF SHEFFIELD, U.K., 1994)

Completa:	Soy el	Soy chica	Edad:	Curso-Grupo:	Fecha:
Durante esta semana en el Instituto, algún chico o chica:			Nunca	Una vez	Más de una vez
1. Me ha dicho motes					
2. Me ha dicho algo bonito					
3. Fue malintencionado/a con mi familia					
4. Intentó darme patadas					
5. Fue muy amable conmigo					
6. Fue desagradable porque yo soy diferente					
7. Me dio un regalo					
8. Me dijeron que me darían una paliza					
9. Me dieron algo de dinero					
10. Intentó que le diera dinero					
11. intentó asustarme					
12. Me hizo una pregunta estúpida					
13. Me ha prestado alguna cosa					
14. Me interrumpió cuando jugaba					
15. Fue desagradable respecto a algo que hice					
16. Conversó acerca de ropa conmigo					
17. Me dijo una broma					
18. Me dijo una mentira					
19. Una pandilla se metió conmigo					
20. Otras personas intentaron hacerme daño					
21. Me ha sonreído					
22. Intentó meterme en problemas					
23. Me ayudó a llevar algo					
24. Intentó hacerme daño					
25. Me ayudó con mi trabajo					
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer					
27. Conversó conmigo de cosas de la tele					
28. Me ha quitado alguna cosa					
29. Ha compartido algo conmigo					
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel					
31. Me gritó					
32. Jugó conmigo					
33. Trataron de que metiera la pata					
34. Me habló sobre cosas que me gustan					
35. Se rió de mi horriblemente					
36. Me dijeron que se chivarían					
37. Trataron de romperme algo mío					
38. Dijeron una mentira acerca de mí					
39. Intentaron pegarme					

Anexo 1. Cuestionario Arora (1994), traducido al español y empleado para medir el Clima de Aula en nuestro centro.

My life in the High School

Tiny Arora. " *Sheffield Project* ". University of Sheffield: U.K. (1994).

Complete:	I am a boy	I am a girl	Age:	Academic Year / Group:	Date:
During this week at the Secondary School, some boy or	Never	Once			More than once
1. has nicknamed me					
2. has told me something pleasant					
3. was malicious with my family					
4. tried to kick me					
5. was very nice with me					
6. was unpleasant because I am different					
7. gave me a present					
8. told me they would give me a beating					
9. gave me some money					
10. tried me to give him / her some money					
11. tried to scare me					
12. asked me a stupid question					
13. has lent me something					
14. interrupted me when I was playing					
15. was impolite about what I did					
16. talked to me about clothes					
17. played me a joke					
18. lied to me					
19. a gang picked on me					
20. other people tried to hurt me					
21. has smiled on me					
22. tried to get me into trouble					
23. helped me to carry something					
24. tried to hurt me					
25. helped me with my work					
26. forced me to do something that I didn't want to do					
27. talked to me about TV programmes					
28. has taken me something					
29. Has shared something with me					
30. has been rude about my colour of skin					
31. shouted at me					
32. played with me					
33. Tried me to get into trouble					
34. spoke to me about things that I like					
35. laughed at me a lot					
36. said to me that they told the teacher					
37. Tried to break something that was mine					
38. told a lie about me					
39. tried to beat me					

Anexo 2. Original en inglés del Cuestionario Arora (1994)

Datos del autor:

Sebastián Navarro Tauste. Jefe del departamento de Orientación.

I.E.S. "Albariza".

Avda. de Andalucía, 5. CP 23620 - Mengíbar (Jaén).

Tlf. 953366505-06-07

Correo electrónico:senata12@hotmail.com

Fecha de recepción: 01/07/2012

Fecha de revisión: 20/07/2012

Fecha de aceptación: 25/07/2012