

LA ESCOLARIZACIÓN EN UN BARRIO DESFAVORECIDO

Carmen Siles Rojas* y Miguel M^º Reyes Rebollo
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es estudiar los valores que están detrás del ser y actuar de los padres y su relación con la forma en que afrontan la escolaridad de sus hijos. Con tal finalidad se ha elegido el Modelo de Trabajo en Valores Hall-Tonna, aplicándolo a una muestra de 268 padres domiciliados en una barriada socioeducativa y culturalmente desfavorecida, y se ha valorado el desarrollo académico de una muestra de 678 alumnos a partir de las calificaciones escolares por asignaturas de tres niveles académicos. Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias en las jerarquías de valores de los padres en función de la ubicación del colegio que eligen para escolarizar a sus hijos: dentro o fuera de la barriada.

Palabras Clave: valores familiares, rendimiento educativo, educación familiar

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the values behind the nature and behaviour of the parents and the way they deal with their children's schooling. We have chosen the Hall-Tonna's Work on values Model, applying it to 268 parents living in a poor district, both socially and culturally, and we have evaluated the academic development of a sample of 678 students with the school qualifications in subjects of their academic levels. The results point out that there are differences in the hierarchy of values of the parents, depending on whether the school they have chosen for their children is inside or outside the district.

Key words: family values, academic achievement, family education.

* csiles@us.es

I. INTRODUCCIÓN

La investigación ha venido poniendo de manifiesto que las variables sociofamiliares tienen una especial relevancia a la hora de explicar la variabilidad del rendimiento académico. Baudelot y Establet (2000), en una de sus últimas investigaciones sobre lo que aconteció en Francia en los treinta años siguientes a la famosa revolución del 68, constatan que el éxito escolar está muy relacionado con la implicación de las familias en la educación.

Entre las variables sociofamiliares se encuentran el clima educativo familiar que rodea al niño y al que contribuye tanto la actitud de los padres hacia los estudios y el grado de información que poseen sobre el sistema educativo, como el clima afectivo familiar en que se desenvuelve el niño, junto con las expectativas que se han depositado en él. Son numerosos los autores que destacan la importancia que las actitudes, expectativas e implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos tienen en el desarrollo académico (Carabaña, 1993; Núñez y González-Pienda, 1994; Castejón y Pérez, 1998; INCE, 2000; Torres Santomé, 2001; Rigo, 2002). Lo mismo se puede decir sobre el estilo educativo paterno, en el sentido, de que un estilo democrático favorece el proceso educativo de los hijos (Gutiérrez y Clemente, 1993; Gómez Bueno, 2000; Musitu y García, 2001; Musitu y Cava, 2001), y de las relaciones familia-escuela (Santos Guerra, 1994; Martín Criado, 2000; Pérez-Díaz y Otros, 2001).

Inextricablemente unidas a las anteriores figuran otras variables asociadas al rendimiento académico como las características sociales, económicas y culturales de la familia conformadas por la estructura socioprofesional de los padres así como por la estructura económica, el ambiente y medios socioculturales con que cuenta el niño. La investigación actual apunta hacia el hecho de que la influencia del nivel socioeconómico está mediatizada por el nivel cultural, y éste a su vez por el ambiente familiar relativo a las actitudes, expectativas y valores de la familia respecto al proceso educativo. Estos factores ejercen una influencia directa sobre el aprovechamiento escolar o bien a través de los factores de tipo personal, motivación, autoconcepto,... (Taylor, 1992; Coleman, 1997; Arnaiz, 1999; Portero y Ruiz, 1999, Samper y Mayoral, 2000; De Miguel, 2001; Ovejero, 2002).

En esta línea, este trabajo profundiza sobre el tema de las actitudes y valores de los padres relacionándolos con la forma en que afrontan la escolaridad de sus hijos y les animan a esforzarse por obtener éxito académico. Al tiempo que supone una aportación al tema de la acción compensadora de la educación, porque ofrece datos que cuestionan, tanto los planteamientos teóricos subyacentes como el proceso metodológico de los programas de compensación, cuestionando así la eficacia de la educación compensatoria como respuesta a las diferencias socioculturales.

El punto de partida de este trabajo está en observaciones y estudios llevados a cabo en el conjunto de un barrio socioeconómica y culturalmente desfavorecido, con problemas de delincuencia, maltrato infantil, drogadicción, analfabetismo, paro, en el que observamos la existencia de distintos subgrupos de familias en lo que se refiere a mentalidad. Una barriada con problemas educativos como absentismo y fracaso escolar, desfase edad-curso, desescolarización en Educación Infantil y Educación Secundaria, donde se pone en marcha, a petición de los colegios de la barriada, un Proyecto de

Educación Compensatoria. En base a este Proyecto se dota a los colegios del barrio de mayores recursos materiales y económicos y de personal técnico y docente, al tiempo que se reduce la ratio profesor-alumno. Tras cuatro años de funcionamiento de este Proyecto, una Asociación de Vecinos del barrio manifiesta el sentir general de los vecinos de esta barriada advirtiéndolo, de una parte, que hay padres que deciden escolarizar a sus hijos en colegios externos al barrio aun cuando la familia continua domiciliada en el mismo; y, por otra parte, que con frecuencia, entre la población estudiantil de la barriada se encuentran niños que, obteniendo calificaciones escolares altas o muy altas en colegios del barrio, al pasar a centros educativos exteriores al barrio, abandonan los estudios ante la dificultad de alcanzar los niveles exigidos por los colegios exteriores a la barriada. La envergadura de estos fenómenos lleva a la Asociación de Vecinos a solicitar un estudio sobre éstos, con el fin de elaborar un programa de intervención socioeducativa para favorecer la integración de los vecinos en el barrio en el que residen.

La primera aproximación al estudio de estos fenómenos señalados por la Asociación comienza en 1990, identificando las causas que orientan a los padres a escolarizar a sus hijos en colegios externos aún cuando la familia continua domiciliada en el barrio, y analizando la relación que pudiera existir entre las causas detectadas.

Una de las conclusiones de este primer estudio (Siles, 1993) pone de manifiesto que los medios familiares de los que proceden los niños que están escolarizados en colegios externos al barrio pertenecen a un subgrupo de familias, con un nivel de estudios medio-bajo, que valora la cultura, las normas disciplinarias, el círculo de amistades, la familia como principal agente de socialización, la educación como factor de movilidad y ascenso social, con un presupuesto económico para costear los estudios de los hijos, en la mayoría de los casos, más bien bajo, pero con un nivel de expectativas alto que le lleva a buscar calidad en la enseñanza. Las tres causas más relevantes, con diferencias sensibles en el orden preferente, que orientan a los padres a tomar la decisión de escolarizar a alguno de sus hijos en colegios externos al barrio son: el ambiente, entendido como el tipo de relaciones interpersonales que se desarrollan en el colegio, el bajo nivel académico de los colegios de la barriada y el estilo educativo de los mismos. Encontramos, por último, que el medio familiar establece, desde una perspectiva global relaciones significativas con el rendimiento académico de los hijos, comprobando que estas relaciones no son fijas y permanentes, sino que están moduladas por el sexo y la edad de los alumnos.

A la luz de estos resultados, se diseñó una segunda investigación, para analizar las diferencias en términos de valores entre el *Grupo de padres que escolariza a los hijos en colegios del barrio* y el *Grupo de padres que los inscribe en colegios externos al barrio*; y estudiar la relación, que pueda existir, entre las jerarquías de valores de los padres y el desarrollo académico de los hijos.

II. MÉTODO

Sujetos

La población de referencia está constituida por los padres e hijos domiciliados en la barriada y afectados o no por la escolarización en centros educativos externos al barrio.

A partir de las relaciones de alumnos de edades cronológicas comprendidas entre los 12 y los 14 años, de 8 colegios, 4 de la barriada y 4 exteriores a la misma, seleccionamos dos muestras de alumnos, eligiendo en aquellos casos en los que la familia tenía más de un hijo escolarizado de estas edades, sólo uno por familia. De una parte, una muestra de 183 *alumnos domiciliados y escolarizados en la barriada*, y otra de 85 *alumnos domiciliados en la barriada y escolarizados fuera del barrio*. Respectivamente, los padres de estos dos grupos de alumnos componen las dos muestras de padres con los que trabajamos en este estudio. Para establecer comparaciones entre calificaciones escolares de los alumnos escolarizados dentro y fuera de la barriada, se trabajó en ocasiones con una muestra de 396 *alumnos no pertenecientes a la barriada y que asisten a los mismos colegios a los que acuden los niños domiciliados en la barriada y escolarizados en colegios externos al barrio*. En total han participado 678 alumnos y 268 padres. La selección de las muestras se ha llevado a cabo mediante muestreo aleatorio en cada uno de los colegios, eligiéndose en cada colegio la muestra correspondiente con un nivel de significación de 0,05 y admitiendo un error máximo en la estimación de 0,5.

Instrumentos

Para la recogida científica de datos del colectivo de padres seleccionamos el Inventario de Valores Hall-Tonna (Hall, 1994a,b), por ser el que más se aproximaba a los objetivos que nos habíamos propuesto, teniendo en cuenta el modelo teórico que lo fundamenta así como sus características técnicas. Efectuamos, a continuación, algunas modificaciones en la versión en castellano del Inventario realizada por el I.C.E. de la Universidad de Deusto en 1989, con el fin de facilitar a los padres la comprensión del contenido de los ítems.

El Inventario Individual de Valores utilizado en esta investigación, está compuesto por 77 ítems con cuatro opciones de respuesta (la última versión de éste consta de 125 ítems), cada una de éstas relacionada con un valor, debiéndose optar por una de ellas. Los ítems están planteados en forma de proposiciones afirmativas y, más que buscar una respuesta, pretenden indagar para que la persona elija la de mayor analogía con su situación y su comportamiento actual. El Inventario, por tanto, a diferencia de los revisados (Cuestionario de Valores de Rokeach, 1973 y Escala de Valores de Schwartz, 1990), no busca lo que a la persona le gustaría, sino lo que mejor describe la realidad actual de ésta. De este modo se centra en el comportamiento y en los hechos, que es donde realmente se hacen patentes los valores.

También hemos utilizado el Inventario Grupal de Valores, un programa informático diseñado por los autores del Modelo para medir las prioridades de valores de grupo, a partir de un compuesto de las puntuaciones individuales en respuesta al cuestionario descrito. Este programa emite como resultado del procesamiento, un perfil grupal compuesto por una serie de informes, a través de los cuales es posible conocer los distintos ciclos de liderazgo que integran el grupo y el número de personas en cada ciclo, cuáles son los valores del grupo entre los 125 posibles y en qué prioridad están ordenados, las destrezas disponibles, la dedicación y el empleo que hace de su tiempo, la orientación de la actividad que caracteriza a los sujetos que constituyen la media

del grupo y las posibilidades de desarrollo. Por tanto, el perfil grupal, no proporciona información directa y completa sobre el grupo, sólo facilita la detección de la jerarquía básica de los valores que mueven a su comportamiento, requiriendo una posterior interpretación y elaboración por parte del investigador con un entrenamiento previo. El significado final del instrumento sólo se alcanza y clarifica cuando el grupo reflexiona acerca de las preguntas que propone dicho perfil, con el propósito de desarrollar un buen conocimiento de sus valores y examinar las posibilidades de desarrollo personal futuro.

El Inventario de Valores Hall-Tonna ha sido sometido por sus autores a diversas pruebas de validez discriminante durante más de 10 años de investigación con diversas muestras de diferentes culturas, lenguas, clases sociales, profesiones y disciplinas. En estas muestras, por lo que se refiere a la validez de contenido, el tratamiento estadístico a que han sido sometidas las respuestas, ha manifestado claramente la existencia de independencia en las definiciones de los valores. Asimismo, los resultados alcanzados han mostrado la existencia de diferencias significativas en lo que se refiere a las prioridades de valor entre todos los grupos estudiados (Ayerbe, 1995).

Por último, para valorar las Variables Demográficas se elaboró un Cuestionario que recoge información del contexto familiar actual sobre: edad, estado civil, número de hijos, nivel de estudios, ocupación, tipo de ingresos (fijos, no fijos, subsidios estatales y otros) y estructura familiar (si los hijos viven con el padre y la madre, sólo con el padre, o sólo con la madre, con los abuelos u otros parientes, con otras personas no familiares), así como cuántos miembros de la familia conviven en el hogar.

Por otra parte, utilizamos como instrumento para valorar el desarrollo académico de los alumnos, las calificaciones escolares finales por asignaturas de tres niveles académicos. La razón que justifica la utilización de este instrumento está en que hay estudios (Pérez Serrano, 1981) que habiendo medido el rendimiento académico a través de calificaciones escolares y pruebas objetivas, han comprobado que las calificaciones escolares medias de cursos anteriores en las áreas principales, Áreas de Ciencias Naturales, Sociales, Lengua y Matemáticas son las que mejor definen el rendimiento escolar, aunque en el resto de las materias se desvían de las puntuaciones medias con tendencia siempre a elevarla, como se pone de manifiesto en el presente estudio en las asignaturas de Educación Física, Manualidades y Religión. Aunque otros (Carabaña, 1979), al hablar de las medias de las calificaciones escolares añaden que su distribución dista mucho de la normal en la mayor parte de los colegios. A pesar de ello, cabe reseñar el resultado de una revisión exhaustiva de las investigaciones realizadas en España sobre el rendimiento académico desde 1975, llevada a cabo por el C.I.D.E (1990): «*El 68,61% de estos estudios tomaron como medida las calificaciones escolares, el 5,81% las pruebas objetivas, el 6,97% consideraron ambas medidas de rendimiento (el 13,95% no especificaron la medida considerada)*» (185).

Procedimiento

Para la recogida científica de datos del colectivo de padres elegimos el método de la entrevista en base al Inventario de Valores Hall-Tonna. En un primer momento, se

procedió al envío de un escrito a los padres, expresándole el objetivo pretendido, y convocándole a una reunión en el colegio en grupos de cinco. Dado que la participación media del *Grupo de padres que escolarizan a sus hijos en colegios del barrio* fue tan sólo de un 25 %, y la del *Grupo que los escolariza en colegios exteriores al barrio*, aunque alcanzó el 66%, no abarcó a la totalidad de la muestra, se procedió a realizar una segunda reunión en el colegio, para los padres restantes. Para convocarlos, nuevamente se les envió una circular, añadiendo a ésta, con respecto a la primera, que de no asistir al colegio nos personaríamos en su casa para entrevistarles. La participación media del *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en el barrio* fue casi un 4% superior a la primera, y en el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, obviamente disminuyó, concretamente a 16%. Por lo que finalmente el 45% de los padres que escolarizan a los hijos en el barrio, y el 18% de los que los matriculan en centros educativos exteriores al barrio, tuvo que ser entrevistado en casa. Merece destacar que la participación de los padres que escolarizan a sus hijos en colegios externos al barrio ha sido un 40% superior con respecto a la de los padres que los matriculan en colegios del barrio. Esto es un indicador de la participación real de los padres en el colegio.

Con cada familia tuvo lugar una entrevista, que requirió dialogar con las personas que estaban al cargo del niño. Casi en la totalidad de las familias entrevistadas en Casa (63%), fue precisa más de una visita, oscilando la frecuencia entre 1 y 6, siendo la media 3. El tiempo de duración de la entrevista osciló entre 60 y 180', con una media de 90'.

Para recoger las diferentes calificaciones escolares finales de cada alumno por asignaturas, de los tres últimos cursos académicos, se diseñó una plantilla fácil de manejar que recogía de manera pertinente cada una de ellas. Para la codificación de las calificaciones escolares se adjudicaron a las mismas los siguientes valores numéricos: sobresaliente, 5; notable, 4; bien, 3; aprobado, 2; e insuficiente, 1.

Análisis de datos

La información recabada mediante el Inventario Hall-Tonna, fue procesada con un programa informático que los autores del mismo denominan Programa Convertidor. Diseñado por ellos para analizar el Inventario utilizado (el de 77 ítems), de forma similar a como lo hace la versión más completa, hasta el momento, del programa informático que analiza la información que proporciona la última versión del Inventario de Valores, compuesto de 125 ítems. El perfil grupal emitido por este Programa Convertidor es más completo que el obtenido por el programa inicialmente diseñado para analizar el Inventario de 77 ítems.

El perfil contiene información relativa a cuatro apartados: Mapa de valores; Gráfico y Tabla de Liderazgo; Destrezas, tiempo y orientación; así como Prioridades de valor. Estos cuatro apartados ilustran las diferentes perspectivas desde las que analizar los valores presentes en el informe emitido por el programa informático. Desde las tres primeras, los valores se consideran desde el punto de vista del desarrollo, de su manifestación en conductas. Las prioridades de valor, por su parte, consideran el diálogo que establecen entre sí los diferentes valores prioritarios, y el recorrido que trazan estos valores globalmente, mostrando si las combinaciones existentes favorecen o dificultan su desarrollo.

La información recabada sobre las variables demográficas ha sido contrastada con la prueba de comprobación de hipótesis T de Student. Y la información recogida acerca de las calificaciones escolares de los alumnos ha sido sometida a un análisis de frecuencias.

III. RESULTADOS

Del colectivo de padres

Variables Demográficas

Entre los grupos de *padres con hijos escolarizados en colegios del barrio* y *padres con hijos escolarizados fuera del barrio* sólo se han encontrado diferencias estadísticamente relevantes en los promedios de Número de hijos en la familia (T de Student = 3,965, con 70,41 grados de libertad, que se asocia a una probabilidad bilateral de 0,000) y de Número de familiares que conviven en el hogar (T de Student = 3,226, con 69,20 grados de libertad, asociada a una probabilidad bilateral de 0,002) siendo los promedios de ambos grupos en dichas variables los que se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1
ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS
ENTRE LOS DOS GRUPOS

Variable	Grupo de sujetos	N	Media	Desviación Típ.
Miembros de la familia que viven en el hogar	<i>Padres con hijos escolarizados en colegios del barrio</i>	183	5,92	1,698
	<i>Padres con hijos escolarizados fuera del barrio</i>	38	5,16	1,242
Número de hijos en la familia	<i>Padres con hijos escolarizados en colegios del barrio</i>	183	4,05	1,686
	<i>Padres con hijos escolarizados fuera del barrio</i>	38	3,13	1,212

Valores

Los resultados empíricos se extraen de los análisis cuantitativos y cualitativos aplicados a los datos que proporcionan los perfiles de ambos grupos de padres. Observando la Tabla 2 donde se muestran los valores, con mayor influencia en la conducta diaria de los padres de cada grupo, clasificados por áreas (base, central y de futuro) comprobamos que las diferencias intergrupales están en la prioridad y/o contenido de los valores seleccionados por cada grupo.

Con respecto a los *valores de base* o necesidades básicas, comprobamos que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* están más preocupados por los valores que constituyen los cimientos de la autoestima (confianza básica y seguridad física), mientras que los *padres con hijos escolarizados en colegios externos al barrio* están más interesados por el reconocimiento del valor propio o autoestima. En referencia a los medios empleados para satisfacer las necesidades básicas, parece deducirse que para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* la preocupación por la familia queda satisfecha con el cuidado físico, alimentación, asistencia y protección física. Mientras que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios exteriores al barrio* requieren niveles más amplios, relacionados de una parte, con el sentido amplio del término cuidar, alimentación e instrucción, asistencia física y afectiva, trato cortés y respetuoso y acogida personal; y de otra, con la transmisión de ritos y costumbres de padres a hijos.

Se infiere que para los *padres con hijos escolarizados en colegios del barrio* la cuestión prioritaria es la supervivencia del individuo, mientras que para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, el asunto preferente va más allá de la supervivencia del individuo, abarcando una orientación más social y de desarrollo personal. Para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* sobrevivir significa tener capacidad para cubrir las necesidades humanas físicas, adquiriendo destrezas que garanticen seguridad externa; sin embargo para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, sobrevivir representa tener capacidad para autodesarrollarse. Clara evidencia del mayor nivel de desarrollo personal que tienen los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*.

En el grupo de *padres que escolariza a los hijos en colegios de la barriada*, la alimentación y protección física, tendrán que ser aseguradas antes de plantearse aspiraciones más elevadas, por lo que serán fuentes de limitación que opongan resistencias al crecimiento personal de este grupo de padres y consiguientemente al de sus hijos. Por el contrario, la importancia que tiene, para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* el cuidado afectivo, el trato cortés y respetuoso y la acogida personal, además del cuidado físico, lo que amplía la dimensión de la autoestima, constituye un aspecto muy importante para el desarrollo personal de este grupo de padres y consecuentemente para el de sus hijos.

En referencia a los *valores centrales* o ideales más presentes en la vida diaria de los padres, una diferencia intergrupala relevante está en el contenido de uno de los medios elegidos por los padres para alcanzar los ideales. Comprobamos que una parte de la actividad diaria desplegada por los *padres que escolarizan a los hijos en colegios de la barriada* se dirige a buscar significado y autoafirmación personal complaciendo a personas significativas como por ejemplo los hijos; por el contrario, los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* la orientan más en el sentido de autorrealización personal, como lo pone de manifiesto la presencia entre sus prioridades de un valor muy importante relacionado con la comunicación interpersonal como es compartir, confiar y escuchar. Esta diferencia muestra claramente que los *padres con hijos escolarizados en colegios externos al barrio* tienen mayor grado de desarrollo personal que los *padres que los matriculan en colegios del barrio*.

El peso que tienen en el colectivo de padres la necesidad de igualdad/liberación, de autoridad interna, y de salud mental y física, es muy positivo para el crecimiento

TABLA 2
AGRUPACIÓN DE VALORES PRIORITARIOS POR ÁREAS (BASE, CENTRAL Y FUTURO), EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE PADRES

PADRES CON HIJOS ESCOLARIZADOS EN COLEGIOS DEL BARRIO N= 183		PADRES CON HIJOS ESCOLARIZADOS FUERA DEL BARRIO N= 85	
BASE			
Valor	Veces elegido	Valor	Veces elegido
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Familia/Pertenencia	650	Familia /Pertenencia	311
Asombro/Maravilla/Destino	218	Asombro/Maravilla/Destino	95
Seguridad	212	Autoestima	95
Autoestima	170	Seguridad	79
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Comida/Calor/Cobijo	197	Cortesía/Hospitalidad	96
Paciencia/Resistencia	186	Paciencia/Resistencia	93
Derechos/Respeto	166	Derechos/Respeto	93
Supervivencia	151	Tradicición	78
CENTRAL			
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Igualdad/Liberación	450	Igualdad/Liberación	191
Competencia/Confianza	225	Competencia/Confianza	113
Servicio/Vocación	216	Juego/Recreo	105
Juego/Recreo	177	Servicio/Vocación	79
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Autoridad/Honestidad	294	Salud/Bienestar	140
Salud/Bienestar	289	Autoridad/Honestidad	139
Productividad	212	Eficacia/Planificación	130
Eficacia/Planificación	205	Compartir/Escuchar/Confiar	124
FUTURO			
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Armonía Mundial	241	Armonía Mundial	136
Ser uno mismo	140	Ser uno mismo	81
Arte/Belleza	131	Intimidad/Soledad	68
Intimidad/Soledad	126	Presencia	57
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Justicia Global	264	Justicia Global	111
Justicia/Orden Social	220	Justicia/Orden Social	95
Sencillez/Juego	181	Responsabilidad Compartida	87
Responsabilidad Compartida	179	Etica/Responsabilidad	78

personal en dirección a una actuación más independiente y autónoma de la familia y resto de instituciones sociales. Este crecimiento, sin embargo, tropieza con dificultades, sobre todo en el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*, porque además de la fuerza que en el colectivo de padres tiene la preocupación por la familia, estos padres añaden el peso de necesidades tan básicas como alimentación, vivienda y protección física, frente a la escasa atención prestada a la autoestima.

Por último, con respecto a los de *valores de futuro* o aspiraciones hay dos diferencias intergrupales muy importantes dado el contenido de los valores implicados. Por una parte, los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* dan mayor importancia a tener capacidad para experimentar armonía personal, que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*. La otra diferencia radica en el contenido de una de las aspiraciones, mientras para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* es importante experimentar placer por medio de la contemplación de la belleza y el arte, los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* consideran más prioritario tener capacidad para convivir y estar con los demás. En referencia a los medios seleccionados para actualizar las aspiraciones, destacamos dos diferencias. Los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* dan más importancia a tener destrezas para compartir la responsabilidad que los *padres que los escolarizan en el barrio*. La otra diferencia está en que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* aspiran a tener capacidad para actuar de acuerdo con los principios morales propios, mientras los *padres que los escolarizan en colegios del barrio* prefieren poseer capacidad para ver lo sencillo en lo complejo y para distanciarse de la orientación material del mundo.

Comparando los *ciclos de desarrollo* o cosmovisiones que integran el colectivo de entrevistados, encontramos que el grupo principal de padres de ambas muestras, se presenta inmerso en el ciclo de transición denominado por los autores del modelo Institución/Autoiniciativa. Lo que significa que con frecuencia estos padres se encuentran frente al dilema de elegir entre conseguir los objetivos de las instituciones y actuar autoritariamente, o seguir fieles a sus principios y actuar en éstas de acuerdo a la moralidad propia. Optar entre estas dos visiones del mundo les resulta difícil, por la escasez de valores relacionados con la autonomía interna. Lo que incorpora tensión a la toma de decisiones. Tensión que transmitirán a las personas de su entorno, entre las que se encuentran los hijos. Por ello, resulta tan positivo, entre los *padres que escolarizan a los hijos en colegios exteriores al barrio*, la importancia que para ellos tiene la capacidad para actuar de acuerdo con los principios morales propios, y la capacidad para compartir las responsabilidades, ya que estas capacidades ayudarán a estos padres a entender los fenómenos que se viven alrededor, evitando la ansiedad que causa el no ser capaz de comprenderlos, facilitando la toma de decisiones y la consiguiente responsabilización.

Por vivir esta situación de relativismo ético, el *estilo de liderazgo* o modo por el cual los padres medios influyen sobre los demás es de tipo Permisivo, «dejar hacer» o «no liderazgo». Sin embargo, hay diferencias intergrupales importantes. En el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* influyen preferentemente las necesidades institucionales, como lo refleja el interés que muestran por complacer a los demás; mientras que los *padres con hijos escolarizados en colegios exteriores al barrio*, intentan aban-

donar la dependencia institucional para reafirmar su individualidad, como lo pone de relieve el interés que manifiestan por la comunicación interpersonal, por la moralidad propia, por la capacidad para saber convivir, así como por la mayor importancia que conceden a la corresponsabilización y a la armonía personal. De hecho, hay un 3,4% menos de padres Permisivos en el *Grupo que escolariza a los hijos en colegios externos al barrio*.

Los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* tienen mínima capacidad para influir sobre los demás, porque su actuación ética está claramente orientada al logro de los objetivos establecidos por otros, como por ejemplo los hijos; mientras que los *padres que los escolarizan en colegios exteriores del barrio* escuchan, facilitan, soportan, aunque le resulta difícil enfrentarse, por lo que empiezan a poner a prueba la propia capacidad de influir sobre los demás, y en consecuencia sobre los hijos.

Por lo que se refiere a las *destrezas* comprobamos que para alcanzar los valores que persiguen los padres de la muestra, son las destrezas interpersonales, relacionadas con la autonomía e iniciativa, junto con destrezas de sistema, referentes a la clarificación personal de la ley y, el apoyo mutuo y la cooperación, las que se requieren, o en su caso, deben desarrollarse.

En este sentido, aspectos relacionados con las destrezas interpersonales como expresar, compartir y escuchar, convivir, cuidar física y afectivamente, dar y recibir un trato cortés y respetuoso y acoger y ser acogido por los demás, así como aspectos relacionados con las destrezas de sistema tales como capacidad para reconocer la importancia de la tradición, para comprometerse con un sistema personal de valores y para compartir la responsabilidad, están presentes en el perfil del *Grupo de padres que escolariza a los hijos en colegios externos al barrio*. Aunque la corresponsabilidad también está entre los valores prioritarios del *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*, éstos le dan menos importancia que los *padres que los escolarizan en colegios externos al barrio*. Y es lógico porque para compartir la responsabilidad, primero es necesario comprometerse con un sistema personal de valores, y este valor no aparece en el perfil de este grupo de padres.

Los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* tienen más destrezas interpersonales y de sistema que los *padres que los escolarizan en colegios del barrio*. No obstante, el bajo porcentaje de destrezas de cada una de las categorías, que se observa en el colectivo de padres, hace cuestionarse si éstos se están desarrollando suficientemente en el área de destrezas.

En cuanto a la *orientación de la actividad* de los padres, una parte presenta un enfoque hacia lo normativo y regulado, lo que significa que se sienten a gusto con la adaptación a las convenciones. Otra parte de la actividad, sin embargo, presenta diferencias intergrupales importantes. Mientras el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* la orienta hacia el servicio a la familia desde donde se contemplan las posibilidades de desarrollo personal; los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, presentan un enfoque de la vida y sus problemas hacia lo cooperativo e interdependiente, particularmente a nivel familiar.

Combinando los valores con mayor frecuencia de entre todos los elegidos por cada grupo de padres, se pone de manifiesto que gran parte de las energías que podrían estar dedicándose al ámbito personal, se están destinando a «sacar adelante» la familia, lo

que está dificultando el crecimiento personal de los padres, especialmente el de los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*. Los padres viven preocupados y necesitados de la familia, pero no terminan de darle la respuesta adecuada. El *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios exteriores al barrio* porque necesita alcanzar mayor nivel de confianza en sí mismo, y el *Grupo que los escolariza en colegios del barrio* porque además requiere afianzar necesidades tan básicas como alimentación, vivienda y autoestima.

Del colectivo de hijos

Lo primero que se advierte al observar la Tabla resumen de las calificaciones escolares medias por asignaturas (Tabla 3), es la presencia de diferencias entre los tres grupos de alumnos considerados.

Las diferencias encontradas, entre las medias de las calificaciones escolares medias del *Grupo de alumnos domiciliado y escolarizado en la barriada*, y el *Grupo establecido en el barrio y escolarizado en colegios exteriores al barrio*, son desfavorables a este último, y del orden de medio punto en todas las asignaturas. Se advierten diferencias un tanto superiores, aproximadamente de algo más de medio punto, entre el *Grupo de alumnos domiciliado en la barriada y matriculado en colegios exteriores a la misma* y el *Grupo residente y escolarizado fuera del barrio*. Aunque las diferencias entre las medias de las

TABLA 3
CALIFICACIONES ESCOLARES MEDIAS POR ASIGNATURAS, EN FUNCIÓN
DEL GRUPO DE ALUMNOS

	Alumnos domiciliados y escolarizados en el barrio	Alumnos domiciliados en el barrio y escolarizados fuera del barrio	Alumnos domiciliados y escolarizados fuera del barrio
Lengua	2,565	2,076	2,530
Inglés	2,366	1,965	2,446
Matemáticas	2,443	1,992	2,493
Ciencias Naturales	2,483	2,122	2,599
Ciencias Sociales	2,639	2,131	2,654
Educación Física	3,271	2,949	3,284
Manualidades	2,953	2,584	3,201
Religión	3,222	2,592	3,051
Música		2,132	3,220
Tecnología		1,974	2,844
Optativa		2,391	3,000

calificaciones escolares del *Grupo de alumnos domiciliado y escolarizado fuera del barrio* y del *Grupo domiciliado y escolarizado en la barriada*, son ligeras en todas las asignaturas, excepto en Manualidades, que es un poco más alta en el *Grupo de alumnos domiciliado y matriculado en el exterior del barrio*, y favorables a este último grupo de alumnos en todas las asignaturas menos en Lengua y Religión, que están a favor del *Grupo domiciliado y escolarizado en la barriada*.

IV. DISCUSIÓN

Comparando los resultados del colectivo de alumnos expuestos anteriormente con los del estudio realizado en la barriada en 1993, encontramos importantes contradicciones. Mientras en el estudio de 1993, utilizando como criterio de rendimiento académico una prueba objetiva, los alumnos del *Grupo domiciliado y escolarizado en la barriada* obtienen puntuaciones más bajas que los del *Grupo residente en el barrio y matriculado en colegios exteriores al mismo*; y, éstos a su vez, más bajas que las de los *alumnos residentes e inscritos fuera del barrio*. En el presente estudio, definiendo operacionalmente el desarrollo académico como la media de las calificaciones escolares finales de tres cursos académicos, los *alumnos residentes y escolarizados en el barrio* alcanzan calificaciones escolares medias más altas, que los del grupo *domiciliado en la barriada y matriculado en colegios exteriores a la misma*, y ligeramente más bajas, en términos generales, que los del *grupo residente y escolarizado fuera del barrio*.

Por otra parte, hemos de señalar que los resultados obtenidos en el presente estudio no están en línea con la observación manifestada por la Asociación de Vecinos de la barriada. Recordando lo que decíamos páginas atrás, los vecinos advertían que con frecuencia entre la población estudiantil de la barriada se encontraban niños que obteniendo calificaciones escolares altas o muy altas en colegios del barrio, al pasar a centros educativos exteriores al barrio, abandonaban los estudios, ante la dificultad de alcanzar los niveles exigidos por los colegios de fuera de la barriada.

En coherencia con esta observación de la Asociación, el estudio de 1993 aportaba datos que la apoyaban. Cuando se le preguntó a los padres por qué matriculaban a sus hijos en colegios exteriores a la barriada aun cuando la familia continuaba domiciliada en el barrio, los padres manifestaron como segundo motivo de la escolarización exterior, el «bajo nivel académico» de los colegios de la barriada. Aunque, cabe advertir que sólo 15 familias, de las 63 entonces encuestadas, habían escolarizado a alguno de sus hijos, primero en un centro educativo de la barriada y posteriormente en otro exterior a la misma. Las 48 familias restantes nunca los escolarizaron en colegios del barrio, por lo que su argumento se apoyaba más en la percepción que tenían del funcionamiento de los colegios de la barriada que en la comprobación real del hecho en sí. Por lo que un reducido número de familias fue el que realmente comprobó la observación de los vecinos del barrio, o sea la diferencia de nivel académico absoluto existente entre los colegios de la barriada y los exteriores a la misma.

Igualmente, de acuerdo con la observación de la Asociación cabe reseñar que el 31% del total de los padres encuestados subrayó como primera exigencia del colegio que deseaban para sus hijos, «nivel académico elevado» que les permitiese continuar estudios superiores.

En este mismo sentido, cuando se le pidió al conjunto de las familias encuestadas, es decir a las 63, que enumeraran ventajas de los centros educativos externos al barrio, aparecía «mayor nivel académico» como la segunda en importancia, aunque con sólo 4% de diferencia, con respecto a la primera, que en este caso era «estilo educativo» de los colegios exteriores al barrio.

Así pues, el bajo nivel académico de los colegios de la barriada, que comprobaron los padres que habían escolarizado a alguno de sus hijos primero en un colegio del barrio y posteriormente en otro externo al mismo, y que percibieron los padres que nunca habían escolarizado a alguno de sus hijos en colegios de la barriada, se corroboró en el análisis explicativo que se efectuó en 1993, con el fin de establecer relaciones explicativas entre las causas que llevaron a los padres a escolarizar a alguno de sus hijos en colegios externos al barrio, como se pone de manifiesto en los resultados antes expuestos.

Las contradicciones encontradas en términos de rendimiento académico de los alumnos entre el estudio de 1993 y el presente, hacen sospechar que los centros escolares de la barriada, tienden a calificar más alto, que los colegios exteriores al barrio, los logros académicos de sus alumnos. Si los colegios de la barriada tienden a apreciar más alto que los colegios externos a la misma los logros académicos de sus alumnos, entonces las calificaciones escolares medias obtenidas por los *niños domiciliados y escolarizados en el barrio* pueden estar fuertemente influenciadas, entre otras razones, por el nivel absoluto que se logra en los colegios de la barriada. Por lo que los *niños domiciliados en el barrio y escolarizados fuera del mismo*, aunque sus padres muestran una jerarquía de valores más en consonancia con un desarrollo personal y académico satisfactorio que los *padres de los hijos domiciliados y escolarizados en la barriada*, al estar escolarizados en colegios que tienden a evaluar más bajo, que los colegios de la barriada, los logros académicos de sus alumnos, obtienen calificaciones escolares medias más bajas, que los *niños residentes y escolarizados en el barrio*. Del mismo modo que éstos, aunque sus padres manifiestan una jerarquía de valores menos acorde con un desarrollo personal y académico positivo, al estar escolarizados en colegios que tienden a valorar más alto que los colegios externos al barrio los logros académicos de sus alumnos, obtienen en términos generales, calificaciones medias sólo ligeramente más bajas que los de los *niños establecidos y escolarizados fuera de la barriada*. Esta hipótesis pudiera explicar en parte, las contradicciones que se advierten entre los resultados de los dos estudios realizados.

De hecho, los logros académicos son evaluados de modo bien distinto en los diversos colegios dependiendo entre otras, del nivel absoluto que se alcanza en cada uno y de intereses de todo género de los propios colegios (Carabaña, 1979; Hargreaves y Otros, 1998; Marchesi, 2000; Torres Santomé, 2001). Estos hechos pudieran incidir, principalmente, en los aprendizajes medidos subjetivamente, como es el caso de las calificaciones escolares.

Otra hipótesis que pudiera explicar parte de las contradicciones encontradas en los estudios realizados es la utilización de distintos criterios de medida del desarrollo escolar. Ésto nos lleva a suponer que las pruebas objetivas y las calificaciones escolares medias de cursos anteriores puede que no deban utilizarse por separado como criterio único para medir el éxito/fracaso escolar. Por lo que sería conveniente para estudios

posteriores, utilizar como medida del desarrollo escolar, tanto calificaciones escolares medias de cursos anteriores como pruebas objetivas, lo que permitiría comparar los resultados y comprobar así esta hipótesis. Aunque, se puede afirmar, de acuerdo con Carabaña (1979) y Herrera García y Otros (1999), que la *«búsqueda de una medida válida del rendimiento académico es una empresa imposible de realizar residiendo la razón en las ambivalencias, o mejor polivalencias, intrínsecas al sistema educativo. Cada nivel, e incluso cada materia y cada profesor, persiguen a la vez varios objetivos que no se pueden maximizar al mismo tiempo y es, a la vez, base para los niveles siguientes. Además, cada profesor y cada colegio tienen (y que lo tengan es un valor conscientemente perseguido), un amplio margen de interpretación de los objetivos legalmente fijados»* (Carabaña, 1979, 188). La utilización de pruebas objetivas tiene la ventaja de eliminar toda clase de sesgos resultantes de los colegios, pero tiene numerosos inconvenientes. Por ejemplo, oscurece aspectos específicos que se tienen en cuenta en la evaluación en cada colegio como motivación del alumno, capacidad de razonamiento, habilidades básicas,... o lo que es lo mismo, la idiosincrasia de cada colegio y de cada profesor. Por otra parte, las pruebas objetivas, por mucho que se quieran acercar a los niños menos favorecidos, están pensadas para «normales». Muchas veces los niños desfavorecidos socioculturalmente no saben responder a las preguntas porque no se pensaron para ellos (Aguilar García y Otros, 1998; Martín Criado y Otros, 2000). En cualquier caso esto nos lleva a una polémica difícil de resolver, en la que no vamos a entrar.

Por último, cabe considerar en línea con los resultados obtenidos en la prueba objetiva que se aplicó en 1993 otra hipótesis. Las diferencias existentes entre las puntuaciones obtenidas por cada grupo de alumnos, pudieron traducir diferencias en términos de valores, entre los *padres que escolarizaban a los hijos en la barriada* y los *padres que los matriculaban en el exterior del barrio*.

Hipótesis que apoyamos en dos resultados del presente estudio. De una parte, todas las familias, las que escolarizan y no escolarizan a los hijos en colegios del barrio, viven en el mismo medio sociocultural y sólo existen diferencias estadísticamente relevantes en los promedios del número de hijos en la familia y, en consecuencia, en el número de miembros que conviven en el hogar, siendo además la diferencia entre los promedios de ambos grupos en dichas variables muy pequeñas; 0,76 y 0,93 respectivamente; sin embargo sólo algunos padres optan por escolarizar a los hijos fuera de la barriada. Por otra parte, comprobamos que los *padres con hijos escolarizados en colegios externos al barrio* dan más importancia y tienen presentes en su jerarquía de prioridades, valores cuyo contenido está muy relacionado con un desarrollo personal y académico satisfactorio. Respectivamente, nos referimos a los valores comunes a ambos grupos: autoestima, descanso y ocio creativo, y responsabilidad compartida, y a valores particulares de este grupo de padres como son: eficacia y planificación, comunicación interpersonal, habilidad para convivir y moralidad propia. De acuerdo con Rigo (2002) muchos padres creen que el mejor regalo que pueden hacer a sus hijos es complacerles, sofisticados juguetes,... cuando sabemos que su eficacia en el proceso de desarrollo personal y académico *«es muy pequeña si no va acompañada de calidez afectiva, tiempo compartido, comunicación y mutua confianza, educación en la confianza, fomento del autocontrol y el esfuerzo; en definitiva, intervención cualitativamente significativa en las relaciones padres hijos»*(23).

Por lo que cabe suponer que al tener los *padres que escolarizaban a los hijos en colegios exteriores al barrio* una jerarquía de valores más acorde con un desarrollo personal y académico satisfactorio, que los *padres que los inscribían en colegios de la barriada, los niños que estudiaban fuera del barrio* obtenían mayor puntuación en el test.

Esta hipótesis abre un camino a la investigación, para estudiar qué variabilidad del desarrollo escolar explican las diferencias en términos de valores encontradas entre el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* y el *Grupo que decide escolarizarlos en colegios externos*. Teniendo en cuenta que las diferencias en prioridad y/o contenido de valores, entre los dos grupos de padres, están en los valores autoestima, seguridad, comunicación interpersonal, respeto mutuo, transmisión del legado cultural, protección física, confianza en las propias capacidades, descanso y ocio creativo, satisfacción de las necesidades de los demás, planificación, comunicación interpersonal, armonía personal, habilidad para convivir, responsabilidad compartida, imaginación libre y diversión personal y moralidad propia, sería interesante estudiar la relación que pudiera existir entre cada uno de los valores señalados y el desarrollo personal y académico de los hijos. Máxime cuando «*Hoy en día sabemos que los lazos afectivos que se establecen en la infancia en el seno de la familia, las experiencias sociales que conducen a una cada vez mayor conciencia de autocontrol así como a un modelo de expectativas sobre la propia conducta, los valores de los padres que determinan estilos de vida familiar, los valores preponderantes en el grupo de iguales... son factores muchísimo más importantes para la explicación de las dificultades en el aprender que la capacidad que demuestra el alumno en la construcción de un puzzle, las respuestas a un test de inteligencia, la resolución de problemas matemáticos o la capacidad para memorizar un texto. El resultado en el aprendizaje se explica mucho mejor cuando tenemos en cuenta todos estos factores*» (Rigo, 2002, 22).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar García, T. y Otros (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez y Otros (Coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- Ayerbe, M. (1995). *Los valores en el desarrollo del directivo. Una aproximación al conocimiento de los valores de los directivos de empresa de la C.A.P.V.* San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2000). *Avoir trente ans, en 1968 et en 1998*. París: Seuil.
- C.I.D.E. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: M.E.C.
- Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B. En I.N.C.I.E. (Ed.), *Temas de Investigación Educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carabaña, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales. En M^a A. García de León y Otros (Eds.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 2, 171-186.

- Coleman, J.S. (1997). Social capital in the creation of human capital. En A. H. Halsey y Otros, *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez Bueno, C. (2000). Configuraciones familiares y éxito escolar. En E. Martín Criado y Otros, *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Iralka.
- Gutiérrez, M. y Clemente, A. (1993). Estilos de disciplina familiar y adaptación escolar: bases para una intervención educativa. En A. Clemente (Dir.), *Bases para la intervención psicopedagógica en la práctica de la psicología escolar*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
- Hall, B. (1994a). *Values shift: a guide to personal and organizational*. Inc. Rockport, M.A.: Twin Lights Publishers.
- Hall, B. (1994b). *El Inventario de Valores Hall-Tonna*. Bilbao: Universidad de Deusto y Values Technology Ohio.
- Hargreaves, A. y Otros (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Herrera, M^a E. y Otros (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 413-421.
- INCIE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Criado, E. (2000). Configuraciones familiares, clases sociales y escuela. En E. Martín Criado y Otros, *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Iralka.
- Martín Criado, E. y Otros (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. En L. Samper (Ed.), *Familia, cultura y educación*. Lleida: Servei de Publicacions Universitat de Lleida.
- Miguel, S. De (2001). Educar para la diversidad: intervención con minorías étnicas. En A. Sipán(Coord.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira.
- Musitu, G. y Cava, M^a J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-83.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez-Díaz, V. y Otros (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección Estudios Sociales N^o 5. Fundación «la Caixa».
- Portero, R. M^a y Ruiz, M. A. (1999). ¿Necesidades de los alumnos o necesidades del contexto?: Las consecuencias de la marginalidad sociocultural en la escuela. En A. Sánchez y Otros (Coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- Rigo, E. (2002). Las necesidades olvidadas. En D. Forteza y M. R. Rossello (Coords), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Samper, L. y Mayoral, D. (2000). Familia y capital cultural. Tipología sociocultural de los hogares de la ciudad de Lleida. En L. Samper (Ed.), *Familia, cultura y educación*. Lleida: Servei de Publicacions Universitat de Lleida.

- Santos Guerra, M.A. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 66-67.
- Siles Rojas, C. (1993). *Integración social y problemas educativos en un barrio desfavorecido: la escolarización en la Barriada Palma-Palmilla*. Memoria de Licenciatura. Inédita.
- Taylor, L.C. (1992). Influence of parental style and child duties on school performance of African-American Students. Trabajo presentado a la *Annual Convention of de American Psychologican Association*. Washington, 14-18 agosto.
- Torres Santomé, J. (2001). La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único el compromiso con la aceptación de la diversidad. En J.J. Bueno y Otros (Coords.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Universidade da Coruña.