

PERCEPCIONES DE FAMILIAS Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE LOS DEBERES Y DERECHOS DOCENTES Y POSIBILIDADES DE COLABORACIÓN

Faustino Larrosa Martínez¹

José Manuel García-Fernández

Resumen. Los autores realizan una investigación descriptiva para comprobar si existen diferencias significativas en las percepciones que madres, padres y profesorado tienen de los deberes y derechos docentes y las posibilidades de colaboración. En la recolección de datos se utiliza el cuestionario “Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa” (Larrosa, 2009). Participan 394 docentes y 348 madres y padres de alumnos de toda España. Los resultados corroboran la hipótesis en Educación Primaria pero no en Secundaria, donde se deben introducir cambios sustanciales para que los institutos puedan beneficiarse de la colaboración de madres y padres. Se concluye que los deberes y derechos docentes pueden servir para promover la colaboración entre la escuela y las familias y ayudar a conseguir el equilibrio entre el derecho de los padres a participar y la autonomía de los docentes como profesionales.

Palabras clave: educación primaria, educación secundaria, profesorado, familias, colaboración.

PERCEPTIONS OF FAMILIES AND PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION TEACHERS CONCERNING TEACHERS' RIGHTS AND OBLIGATIONS: OPPORTUNITIES FOR COLLABORATION

Abstract. We conducted a descriptive study to determine whether there are significant differences in the perceptions that mothers, fathers and teachers have of teachers' rights and obligations and of the possibilities for collaboration. To collect the data, we used a questionnaire entitled "Rights and obligations of teachers in the educational community" (Larrosa, 2009). 394 teachers and 348 parents of students throughout Spain participated. The results support the hypothesis in Primary but not in Secondary Education, where substantial changes would be required in order for schools to benefit from parental collaboration. We conclude that teachers' rights and obligations could serve to promote collaboration between schools and families and to help achieve a balance between the rights of parents to participate and teachers' professional autonomy.

Keywords: primary education, secondary education, teachers, families, collaboration.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

PERCEÇÕES DE FAMÍLIAS E PROFESSORADO DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO SOBRE OS DEVERES E DIREITOS DOCENTES E POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO

Resumo. Os autores fazem uma investigação descritiva para verificar se existem diferenças significativas nas perceções que mães, pais e professorado têm dos deveres e direitos docentes e das possibilidades de colaboração. Na recolha dos dados, utiliza-se o questionário “Deveres e direitos do professorado na comunidade educativa” (Larrosa, 2009). Participam 394 docentes e 348 mães e pais de alunos de toda a Espanha. Os resultados corroboram a hipótese no Ensino Primário, mas não no Secundário, onde deverão ser introduzidas mudanças substanciais para as escolas secundárias poderem beneficiar-se da colaboração de mães e pais. Conclui-se que os deveres e direitos docentes podem servir para promover a colaboração entre a escola e as famílias e ajudar a conseguir o equilíbrio entre o direito dos pais a participar e a autonomia dos docentes como profissionais.

Palavras-chave: ensino primário, ensino secundário, professorado, famílias, colaboração.

Introducción

La colaboración de las familias con los centros educativos siempre se ha considerado un valor que produce beneficios en ambas instituciones. Los numerosos estudios realizados prueban que si entre el docente y la familia existe buena sintonía y una relación fluida, el rendimiento del alumnado aumenta (Cankar, Deutsch y Kolar, 2009; Cheny Gregory, 2010; García, 2003; Hornby y Lafaele, 2011; Huerta, 2010; Peña, 2000; Sheldon y Epstein 2002). De otra parte, cualquier modelo de escuela eficaz, plan de mejora o gestión de calidad incluye componentes referidos a la participación de las familias porque los beneficios llegan a toda la comunidad educativa (López, 1994; Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Murillo y Krichesky, 2012). No obstante, aunque padres y profesores persigan los mismos fines y siendo conscientes de los beneficios que podemos obtener si el profesorado recibe el apoyo de madres y padres, no siempre estamos dispuestos a superar inercias, personalismos y creencias. La formación del alumnado puede culminarse con distintos métodos y modelos educativos en los que subyacen teorías, ideas y subculturas que pueden impedir en ocasiones la construcción de acuerdos.

Fundamentación teórica

Las comunidades educativas se caracterizan por ser un conglomerado de creencias, intereses y expectativas sobre el funcionamiento de los centros docentes y la formación de los escolares, con deberes y derechos compartidos como nexo de unión. La comunicación, el intercambio de información y los compromisos forman parte de la naturaleza de los centros escolares y de las personas que intervienen en ellos, pero las relaciones personales suelen producir conflictos que debemos admitir como algo natural

y aprender a resolverlos eficazmente porque la colaboración de la comunidad educativa favorece la formación del estudiante. Podemos decir que educar también es negociar y acordar compromisos éticos. Debatir y compartir valores, creencias e ideales forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jensen, 2003) y para conseguirlo necesitamos herramientas que faciliten espacios y consensos, en un clima de colaboración coordinado, sincero y abierto que acerque distintos intereses u opiniones hasta lograr posiciones aceptables para todos. La interdependencia obliga a crear zonas comunes de trabajo que sirven para transformar los intereses personales en intereses conjuntos y desarrollar metas compartidas que producen satisfacción cuando se consiguen (Medina, Luque y Cruces, 2006). En este proceso la satisfacción está ligada al compromiso, a la confianza mutua, al logro de expectativas y a cambios conductuales, pues lo contrario generaría frustración en sus distintas manifestaciones.

El problema de investigación se plantea porque conociendo el efecto positivo de la cooperación padres-escuela en los resultados escolares, las resistencias de unos y las exigencias de otros pueden malograr los objetivos si no se encuentran fórmulas de encuentro eficaces. Un medio para compartir metas educativas que produzcan confianza, compromiso y satisfacción es llegar a acuerdos en deberes y derechos que interesan a ambas partes porque cubren las necesidades del alumnado y las expectativas de los responsables. Aunque existen trabajos que tratan de mejorar las relaciones padres-docentes desde la participación o contemplan los deberes y derechos escolares (García-Bacete, 2003; Larrosa, 2010; Martínez, 2005), creemos que es necesario profundizar en el tema porque las publicaciones existentes suelen tener un enfoque legal, cercanas a los decretos vigentes en cada una de las comunidades autónomas, o una orientación que considera a los docentes solo como funcionarios (Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, 2006; Thomas-Bion, 2010). Con el estudio que presentamos se pretende conocer las posibilidades de acuerdo que existen en las comunidades educativas y ofrecer cauces de comunicación para facilitar la colaboración más allá de las regulaciones reglamentarias de las administraciones educativas.

En el contexto del profesorado

Lo que pedían los centros educativos a la familia moderna es básicamente lo mismo que necesitan hoy de las familias postmodernas. Elkind (2003, 69) considera que “en términos generales, se espera que los padres sean un recurso educativo para sus hijos y trabajen en colaboración con los docentes”. Para el profesorado los primeros educadores del niño son sus padres y siempre ha solicitado de éstos que lo reconocieran y ayudaran a la escuela en todo lo relacionado con el aprendizaje de sus hijos, exigiéndoles puntualidad, que respeten las normas del centro, cuidado del material e instalaciones, aseo personal y vestuario, mantener un continuo contacto con el profesorado, trabajando a favor de la escuela y nunca en contra de ella y si en algún momento el alumno llega a casa quejándose, no le den la razón al niño antes de

informarse primero en la misma escuela. Desde ámbitos profesionales se solicitan medidas urgentes para paliar la problemática actual del docente destacándose la exigencia de potenciar la colaboración de las familias con los centros escolares y delimitar con claridad las responsabilidades de cada sector (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2008).

Entre 2001 y 2007 se observa una evolución entre los docentes a considerar más importante la colaboración de las familias en la calidad de la educación (Martín, Pérez y Álvarez, 2007), siendo la colaboración el componente que más influye en la satisfacción del profesorado (Li y Hung, 2012) y “uno de los aspectos de la actividad profesional de los profesores con la que éstos se encuentran menos satisfechos” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001, 68). Esta satisfacción es de vital importancia porque repercute en el compromiso docente con sus obligaciones y favorece la apertura a las familias, generando confianza y favoreciendo el funcionamiento de las organizaciones educativas (Houtte, 2006; Zembylas y Papanastasiou, 2004). Con frecuencia, el profesorado solicita la colaboración de los padres como ayudantes en el aprendizaje de sus hijos, prestando atención a los trabajos de casa y al comportamiento en clase, pero al mismo tiempo teme que se impliquen en exceso y puedan cuestionar su competencia (Lewis y Forman, 2002). Pero, un déficit de participación de los padres en los centros puede disminuir su confianza en el trabajo de los profesionales (Addi-Raccahy Arviv-Elyashiv, 2008) y la falta de confianza puede afectar a la satisfacción y al compromiso.

En el contexto de las familias

La visión de las familias sobre el profesorado es generosa. En una encuesta realizada por IDEA para el Centro de Innovación educativa (CIE-FUHEM), en centros públicos, concertados y privados de enseñanzas no universitarias y recogiendo datos de 2.138 cuestionarios (Marchesi y Pérez, 2005, 13 y 16), el 83.7% de los padres considera que su familia valora positivamente a los profesores y solo el 6.2% está en desacuerdo con esta afirmación. Igualmente, existe una opinión positiva de los padres con la forma de enseñar de los profesores de sus hijos. El 64.1% está satisfecho o muy satisfecho frente al 10.2% que está insatisfecho o muy insatisfecho, aunque en 1999 la satisfacción era bastante o mucha para el 71.3%. “El nivel de satisfacción de los padres con sus profesores puede considerarse, por tanto, elevado” (Marchesi y Pérez, 2005, 16). De hecho, “los padres españoles suelen estar más satisfechos con los centros que la media europea” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 254), valoran más la educación que se imparte en los colegios que en los institutos y se manifiestan más insatisfechos con sus centros en 2005 que en 1999 (Marchesi y Pérez, 2005).

La experiencia y las investigaciones demuestran que la mayoría de los padres mantienen una colaboración aceptable en Primaria, pero al llegar a Secundaria esa colaboración decae o desaparece en la mayoría de los casos (Grolnick, Kurowski, Dunlap y Hevey, 2000). La familia espera que el sistema educativo proporcione a los

alumnos la formación necesaria “para asegurar la inserción social y laboral en la vida adulta. Secundariamente, y como apoyo a la educación en el hogar, la escuela contribuye también a la formación de la persona (educar en valores)” (Pereda, de Prada y Actis, 2010, 44). Para mejorar el aprendizaje en la escuela proponen reforzar la autoridad del profesorado e implicar más a madres y padres en el proceso educativo. En el contexto europeo, las madres y los padres del alumnado español otorgan más importancia a la enseñanza de valores que a la enseñanza de conocimientos básicos, triplicando la media de la UE. “Los padres españoles prefieren en este orden lo siguiente: Enseñar valores como la tolerancia, justicia, respeto y honestidad, Conocimientos básicos y Preparar a los niños para su futuro” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 140). En otros estudios realizados los padres valoran de los centros “el control del alumnado, la disciplina escolar, la supuesta ausencia de problemas y conflictividad en las aulas, o la atención personalizada” (Vílchez, 2004, 23).

Los resultados de las investigaciones no muestran unanimidad. Unas aseguran que “los padres cuentan sólo con una dosis módica de información sobre el funcionamiento de los centros (que proporcionan poca), y albergan una sensación de escasa influencia y poca participación en ellos; y de esa evidencia se desprende asimismo la sensación de que, a estos efectos, las cosas no van a mejor en los últimos años” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 250). En cuanto a su participación en el funcionamiento del centro, unos trabajos concluyen que ha ido disminuyendo con el paso del tiempo (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; Santos, 1999) mientras que los estudios realizados por la Fundación Encuentro (1997, 224) indican que “los padres quieren implicarse lo más posible en la educación, pero con frecuencia no saben cómo” y tanto los informes de 1996 como los de 2001 ponen de manifiesto que los padres son “los grandes ausentes en las decisiones que afectan a la educación de sus hijos” (Fundación Encuentro, 2001, 160). Por el contrario, otras investigaciones señalan a la falta de implicación o de interés de los padres como los principales obstáculos a la convivencia escolar y a la comunicación de madres y padres con la escuela (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2009; Garreta, 2008).

Los deberes y derechos docentes como opción

Parte de las dificultades expuestas podrían desaparecer si padres y profesores trabajaran unidos para conseguir el éxito escolar. Pero esta solución tan sencilla encierra una gran complejidad porque los factores contextuales condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, junto al estudio de las barreras que impiden el acercamiento, es obligado seguir explorando puntos de encuentro pluralistas, propiciar debates, aceptar distintos puntos de vista y facilitar acuerdos educativos que contribuyan a obtener el mejor rendimiento escolar. En este sentido, Pérez (1998, 19) nos señala que “la educación necesita del diálogo educativo entre estas instituciones que deben buscar puntos de convergencia”, Bolívar (2006, 128) afirma que “se precisan

nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones”, Ruiz (2010, 187) considera que “para que todos los miembros de la comunidad educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación de padres, profesores y alumnos” y Rivas, Leite y Cortés (2011, 180) coinciden en “la necesidad de procurar vías de encuentro y, sobre todo, de deliberación compartida. No es un problema de apoyo (de las familias al profesorado, por ejemplo), sino de convergencia de intereses”.

Desde nuestra óptica, las insuficiencias podrían ser menores poniendo en práctica los deberes y derechos que estudiamos como nexo de unión entre los componentes de la comunidad educativa. Este trabajo propone acuerdos desde un enfoque organizativo, aporta una fórmula para iniciar la colaboración positiva en un mundo ciertamente complejo necesitado de instrumentos y abre vías para evitar quemarse en el trabajo y contribuir al éxito escolar (Skaalvik y Skaalvik, 2009). Para llegar a un punto de encuentro equilibrado se propone consensuar determinados deberes y derechos entre los agentes educativos, sin perder de vista las necesidades del alumnado y comprometiéndose cada sector en la parcela de su responsabilidad. De esta manera se facilita un camino de entendimiento a padres y profesores con el compromiso de la administración educativa (García-Bacete, 2003; Larrosa, 2010).

Objetivos e hipótesis de trabajo

Se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la percepción que las familias y el profesorado tienen de los deberes y derechos docentes en la comunidad educativa, conocer las posibilidades de acuerdo, delimitar ámbitos de responsabilidad compartidos y generar confianza. La investigación está guiada por la siguiente hipótesis de trabajo: no existen diferencias significativas entre las percepciones de madres, padres y profesorado en materia de deberes y derechos docentes en la comunidad educativa.

Método

Para el logro de los objetivos especificados con anterioridad se ha utilizado una investigación descriptiva.

Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por el profesorado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria y los miembros de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) pertenecientes a las confederaciones, federaciones y asociaciones de padres y madres de alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria de España, integradas mayoritariamente en la Confederación Española de

Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), en la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA) y en la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA). Las muestras se obtuvieron diseñando un muestreo estratificado proporcional en cada una de las Comunidades Autónomas en función de su población, número de docentes y porcentaje de implantación de la enseñanza según la titularidad pública, concertada y privada (Instituto de Evaluación, 2010).

En lo que se refiere al profesorado, fueron seleccionados aleatoriamente 160 centros, pero la muestra final de docentes con la que se realizó el estudio fue de 59 centros escolares públicos, concertados y privados (36.87%) con 394 cuestionarios válidos (24.62%). La muestra presenta las siguientes características: titularidad del centro (público, 87.6%; concertado, 10.9%; privado, 1.5%), nivel educativo (primaria, 51.8%; secundaria, 48.2%), género (hombre, 33.8%; mujer, 64.5%; no especifican, 1.7%), edad (hasta 35 años, 27.2%; 36-45 años, 36.2%; más de 46 años, 36.6%), años de experiencia (hasta 10 años, 28.2%; 11-20 años, 22.3%; más de 20 años, 43.4%; no especifican, 6.1%), situación administrativa (funcionario, 61.2%; interino/contratado, 11.9%; contrato laboral, 11.9%; no especifican, 15%), cargos directivos (director, 6.1%; jefe de estudios, 6.3%; secretario, 4.6%).

En cuanto a las AMPAS, fueron seleccionadas por separado las confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de alumnos de poblaciones de más de 20.000 habitantes, con sede y dirección propia, elegidas al azar entre cuatro bloques: a) + de 200.000 habitantes, b) entre 100.000 y 200.000 habitantes, c) entre 50.000 y 100.000 habitantes y d) entre 20.000 y 50.000 habitantes. La muestra se completó seleccionando aleatoriamente las asociaciones sin sede ni dirección propia de poblaciones de menos de 20.000 habitantes. El 56.3% de los cuestionarios fueron enviados a las asociaciones con sede y dirección propia y el 43.7% restante se mandó aleatoriamente a los centros escolares, a la atención de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos. Se remitieron 10 cuestionarios a 190 confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de colegios e institutos de todas las comunidades autónomas españolas diferenciando los centros públicos (67.9%), concertados (24.2%) y privados (7.9%). La muestra final con la que se realizó el estudio fue de 348 cuestionarios recibidos válidos, 18.31% del total enviado, con la siguiente composición: género (hombre, 28.1%; mujer, 71.9%), edad (hasta 35 años, 4.3%; 36-45 años, 64.3%; más de 45 años, 31.4%), cargos en la asociación (Presidente/a, 13.1%; Vicepresidente/a, 6.2%; Secretario/a, 12.3%; Vocal, 33.8%; Sin cargo, 34.6%), nivel educativo (primaria, 51.8%; secundaria, 48.2%), titularidad del centro (público, 62.9%; concertado, 34.8%; privado, 2.3%).

Instrumento

En la recolección de datos se utiliza el cuestionario “Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa”, compuesto por 50 deberes y 73 derechos

divididos en cinco ámbitos: alumnado (formación personal, cualidades de ayuda y actitud-comportamiento), organización del centro (equipos docentes, órganos del centro y centro educativo), profesión docente (formación, desarrollo profesional y reconocimiento social de la profesión), padres o tutores (información, ayuda y respeto a la participación) y administración educativa (cooperación, participación, promoción y condiciones de trabajo). (Larrosa, 2009). A través del análisis factorial de componentes principales, los 50 ítems de Deberes se agrupan en seis factores y los 73 ítems de Derechos se agrupan en 12 factores (véanse tablas 1 y 2). El formato de respuesta se ajusta a una escala tipo Likert de 5 puntos (0 = nada importante; 5 = imprescindible). El análisis del instrumento arrojó una adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach = .95 para Derechos y .93 para Deberes).

Procedimiento

Se siguió el mismo procedimiento para familias y profesorado. En el caso de los docentes, la recogida de datos se realizó entre los meses de abril y junio de 2010. A cada uno de los 160 centros seleccionados se les envió 10 cuestionarios por correo ordinario para que fueran repartidos aleatoriamente entre el personal docente. En cuanto a las asociaciones, la recogida de datos se realizó en el segundo semestre de 2011. Se remitieron 10 cuestionarios por correo ordinario a 190 confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de colegios e institutos de todas las comunidades autónomas españolas para que fueran repartidos aleatoriamente entre madres y padres. Cada institución repartió aleatoriamente los cuestionarios que fueron contestados de forma anónima. Una vez cumplimentados fueron devueltos en un sobre adjunto que no necesitaba franqueo o por correo electrónico en los casos que solicitaron este medio.

Análisis de datos

Para comprobar las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos utilizamos la *t* de Student con el paquete estadístico SPSS 18.0, y para estimar la magnitud de dichas diferencias se incluyó el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1981), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. Su interpretación es: tamaño del efecto pequeño/bajo (0,20 - 0,50), moderado (0,51 - 0,79) y alto/grande ($d \geq 0,80$).

Resultados

Educación Primaria (Ámbito de los deberes docentes)

En el ámbito de los deberes, las familias puntúan significativamente más alto, con una magnitud baja, en los factores *Padres, madres o tutores* y *Cooperación con la Administración educativa* (véase tabla 1). Las familias muestran su interés en cultivar

una relación de confianza con el profesorado, recibir orientaciones y valorar conjuntamente el proceso educativo de sus hijos para introducir estrategias de mejora. Del mismo modo, los padres puntúan más alto que los profesores en el deber de estos últimos de cooperar al desarrollo del sistema educativo aceptando las reformas aprobadas.

En el resto de factores, que afectan de manera más directa a la formación del alumnado, se observan semejanzas en las percepciones. Madres, padres y profesorado coinciden en la importancia de la formación del profesorado para desarrollar sus funciones con satisfacción y fortalecer el compromiso con la profesión. Este nivel de acuerdo persiste en el deber docente de ser un buen modelo a imitar y mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases.

Factores (deberes docentes)	Profesores primaria	Padres primaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	t_{403}	p	d
<i>F I. Padres, madres o tutores</i> (Informarles, orientarles, valorar conjuntamente el proceso educativo y respetar su derecho a participar)	48.75 (7.55)	51.40 (7.56)	-3.51	.00	-.35
<i>F II. Profesión docente</i> (Participar en la organización del centro, mantener al día su formación y colaborar en la dignificación de la profesión)	67.59 (8.44)	67.43 (10.81)	.16	.87	-
<i>F III. Cualidades docentes y alumnado</i> (Ser un buen modelo a imitar educando en el respeto a los principios democráticos de convivencia)	35.18 (3.20)	34.86 (3.96)	.90	-	-
<i>F IV. Cooperación con la Administración educativa</i> (Cooperar al desarrollo del sistema educativo)	9.80 (2.41)	10.77 (2.46)	-3.98	-	-.40
<i>F V. Formación docente</i> (Formarse para desarrollar sus funciones con satisfacción)	18.32 (1.72)	19.04 (1.56)	-4.35	-	-
<i>F VI. Práctica docente</i> (Mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases)	21.25 (2.49)	21.36 (2.62)	-.40	-	-
Puntuación total	200.93 (19.83)	204.89 (24.22)	-1.79	.07	-

Tabla 1. Diferencias y semejanzas en deberes entre el profesorado y familias (Educación Primaria).

Educación Primaria (Ámbito de los derechos docentes)

Los resultados indican que el profesorado de Educación Primaria puntúa más alto que las familias, con diferencias estadísticamente significativas y con una magnitud baja, en los derechos referidos a establecer límites a la gestión de los padres en el centro escolar, que se contribuya al reconocimiento social de la profesión docente, evitando formular objetivos desde el exterior de improbable cumplimiento, y disponer de unas condiciones de trabajo mínimas para poder cumplir con sus obligaciones (véase tabla 2).

Las percepciones de ambos sectores son equivalentes en los factores unidos a la necesaria colaboración de las familias con los centros escolares, exigir que sus hijos respeten al profesorado y compañeros, tener en cuenta la opinión de los docentes en la organización de los centros y recibir la asistencia de la Administración para cumplir con los fines del sistema educativo. La misma semejanza subsiste en los factores ligados al aprendizaje del alumnado: derecho del docente a adquirir una capacitación suficiente en la formación inicial y permanente para desarrollar las cualidades propias de la profesión, utilizar los métodos más adecuados para conseguir los objetivos, exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje y verse apoyado en su labor por las familias y la Administración educativa.

Factores (derechos docentes)	Profesores primaria	Padres primaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	t_{403}	p	d
<i>F I. Condiciones de trabajo</i> (Disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus obligaciones)	41.03 (6.23)	38.17 (8.15)	3.96	.00	.39
<i>F II. Ayuda de los padres, madres o tutores</i> (Obtener el reconocimiento, el respeto y la colaboración de los padres)	29.29 (4.64)	29.16 (4.62)	.29	.77	-
<i>F III. Desarrollo profesional</i> (Adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realiza)	38.32 (6.02)	38.98 (7.19)	-.99	.31	-
<i>F IV. Organización del centro</i> (Ser consultado en asuntos educativos que le afecten)	23.41 (3.91)	23.05 (5.64)	.74	.46	-
<i>F V. Práctica educativa</i> (Utilizar los métodos más adecuados y exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje)	28.54 (4.11)	29.31 (4.13)	-1.86	.06	-

<i>F VI. Respeto del alumnado</i> (Exigir al alumnado un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase)	26.35 (3.03)	26.05 (3.70)	.88	.37	-
<i>F VII. Reconocimiento social de la profesión docente</i> (Reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de la profesión docente, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa)	16.07 (3.13)	15.41 (3.49)	1.98	.04	.20
<i>F VIII. Motivación docente</i> (Verse apoyado en su labor por las familias y administración educativa)	15.05 (3.18)	15.29 (3.36)	-.73	.46	-
<i>F IX. Reformas educativas</i> (Recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas y que sean evaluadas)	16.03 (2.84)	15.50 (3.16)	1.76	.07	-
<i>F X. Apoyo al trabajo docente</i> (Recibir asistencia de padres, administraciones educativas y órganos del centro)	19.58 (3.35)	20.29 (4.07)	-1.92	.05	-
<i>FXI. Participación de los padres, madres o tutores</i> (Establecer límites, buscar el equilibrio entre el derecho de los padres y la autonomía docente como profesionales)	12.11 (2.33)	10.97 (2.58)	4.69	.00	.46
<i>F XII. Administración educativa</i> (Reivindicar deberes posibles, centros de formación y la profesionalización)	11.21 (2.35)	11.10 (2.53)	.45	.64	-
Puntuación total	277.07 (34.84)	273.35 (43.62)	.94	.34	-

Tabla 2. Diferencias y semejanzas en derechos entre el profesorado y familias (Educación Primaria).

Educación Secundaria (Ámbito de los deberes docentes)

Las familias que tienen hijos escolarizados en Educación Secundaria puntúan significativamente más alto que el profesorado en todos los factores del ámbito de deberes. La magnitud de las diferencias es alta en los deberes para con padres, madres o tutores, especialmente el deber de respetar su derecho a participar en la gestión de los centros y orientarles en la educación de sus hijos, valorando junto al profesorado el proceso educativo. Las familias puntúan más alto con magnitud moderada en los siguientes deberes: mantener al día la formación docente para desarrollar sus funciones

con satisfacción, comprometerse con su profesión en los deberes con la comunidad educativa, ser un buen modelo a imitar y cooperar al desarrollo del sistema educativo. Las diferencias son estadísticamente significativas con una magnitud baja en el deber del profesorado de conservar el orden y la motivación en el desarrollo de las clases (véase tabla 3).

Factores (deberes docentes)	Profesores secundaria	Padres secundaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	t_{335}	p	d
<i>F I. Padres, madres o tutores</i> (Informarles, orientarles, valorar conjuntamente el proceso educativo y respetar su derecho a participar)	44.79 (8.03)	52.73 (5.22)	-10.39	.00	-1.14
<i>F II. Profesión docente</i> (Participar en la organización del centro, mantener al día su formación y colaborar en la dignificación de la profesión)	63.37 (9.70)	68.85 (8.53)	-5.41	.00	-.60
<i>F III. Cualidades docentes y alumnado</i> (Ser un buen modelo a imitar educando en el respeto a los principios democráticos de convivencia)	33.53 (4.09)	35.77 (3.57)	-5.26	.00	-.58
<i>F IV. Cooperación con la Administración educativa</i> (Cooperar al desarrollo del sistema educativo)	9.12 (2.53)	10.89 (2.48)	-6.43	.00	-.71
<i>F V. Formación docente</i> (Formarse para desarrollar sus funciones con satisfacción)	18.06 (1.94)	19.16 (1.43)	-5.75	.00	-.63
<i>F VI. Práctica docente</i> (Mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases)	20.61 (2.70)	21.40 (2.54)	-2.73	.00	-.30
Puntuación total	189.51 (22.94)	208.83 (19.20)	-8.41	.00	-.90

Tabla 3. Diferencias y semejanzas en deberes entre el profesorado y familias (Educación Secundaria).

Educación Secundaria (Ámbito de los derechos docentes)

En el ámbito de los derechos del profesorado de Educación Secundaria, las familias puntúan más alto en todos los factores, pero las diferencias son estadísticamente significativas en ocho, dos con magnitud moderada y seis con magnitud baja (véase tabla 4). La magnitud moderada hace referencia al derecho docente a ser consultado en los asuntos educativos que le afecten y a recibir asistencia

de padres, administraciones educativas y órganos del centro para una eficaz gestión de la clase. Las discrepancias significativas con magnitud baja las encontramos en los factores que afectan a los siguientes derechos docentes: obtener el reconocimiento, el respeto y el apoyo de las familias y administración educativa, adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realizan, utilizar los métodos más adecuados para una eficaz gestión de la clase, exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje y un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase para que pueda desarrollar su labor con entusiasmo. Asimismo la magnitud es baja cuando se trata del derecho a buscar el equilibrio entre el derecho de los padres a participar en los centros y la autonomía docente como profesionales.

Familias y profesorado de Educación Secundaria puntúan de manera similar en los siguientes derechos: disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus deberes, reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de los docentes, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa, recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas, reivindicar deberes posibles, mejores centros de formación y respetar escrupulosamente las competencias exclusivas del profesorado como profesionales.

Factores (derechos docentes)	Profesores secundaria	Padres secundaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	t_{335}	p	d
<i>F I. Condiciones de trabajo</i> (Disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus obligaciones)	40.20 (6.21)	40.91 (6.56)	-1.01	.30	-
<i>F II. Ayuda de los padres, madres o tutores</i> (Obtener el reconocimiento, el respeto y la colaboración de los padres)	28.19 (4.67)	30.14 (3.93)	-4.06	.00	-.45
<i>F III. Desarrollo profesional</i> (Adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realiza)	37.67 (6.18)	40.04 (6.26)	-3.45	.00	-.38
<i>F IV. Organización del centro</i> (Ser consultado en asuntos educativos que le afecten)	22.52 (4.07)	24.75 (3.62)	-5.22	.00	-.57
<i>F V. Práctica educativa</i> (Utilizar los métodos más adecuados y exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje)	28.11 (4.06)	29.75 (3.28)	-3.99	.00	-.44

<i>F VI. Respeto del alumnado</i> (Exigir al alumnado un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase)	26.01 (3.34)	27.28 (2.83)	-3.71	.00	-.41
<i>F VII. Reconocimiento social de la profesión docente</i> (Reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de la profesión docente, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa)	15.72 (3.07)	15.87 (3.35)	-.43	.66	-
<i>F VIII. Motivación docente</i> (Verse apoyado en su labor por las familias y administración educativa)	14.62 (3.15)	16.12 (2.96)	-4.44	.00	-.49
<i>F IX. Reformas educativas</i> (Recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas y que sean evaluadas)	16.12 (2.71)	16.38 (2.85)	-.87	.38	-
<i>F X. Apoyo al trabajo docente</i> (Recibir asistencia de padres, administraciones educativas y órganos del centro)	19.42 (3.59)	21.63 (2.99)	-6.00	.00	-.66
<i>F XI. Participación de los padres, madres o tutores</i> (Establecer límites, buscar el equilibrio entre el derecho de los padres y la autonomía docente como profesionales)	11.56 (2.47)	12.14 (2.19)	-2.22	.027	-.25
<i>F XII. Administración educativa</i> (Reivindicar deberes posibles, centros de formación y la profesionalización)	11.16 (2.33)	11.53 (2.44)	-1.40	.16	-
Puntuación total	271.34 (34.09)	286.59 (33.97)	-4.08	.00	-.45

Tabla 4. Diferencias y semejanzas en derechos entre el profesorado y familias (Educación Secundaria).

De acuerdo con los resultados, si comparamos las puntuaciones totales reflejadas al final de cada una de las tablas comprobaremos que solo se confirma la hipótesis parcialmente. En el contexto de la Educación Primaria no existen diferencias significativas en el conjunto de las percepciones de madres, padres y profesorado, confirmándose la hipótesis. Sin embargo, no podemos afirmar lo mismo para la Educación Secundaria donde los padres puntúan significativamente más alto tanto en deberes como en derechos.

Discusión

Los resultados revelan diferencias y coincidencias en las percepciones de familias y profesorado acerca de los deberes y derechos docentes en la comunidad educativa. Las necesidades y posibilidades de colaboración consiguientes son distintas en función de los ámbitos y de las etapas educativas. En la Educación Primaria la colaboración es posible si se respetan los deberes y derechos acordados. En la Educación Secundaria, donde la magnitud de las diferencias es mucho mayor, las discrepancias son sustanciales en la manera de entender la orientación del proceso educativo del alumnado y la participación de los padres, cuya corrección requiere cambios específicos en el sistema escolar.

Para que la hipótesis de trabajo pueda confirmarse en la Educación Secundaria habrá que introducir cambios estructurales porque las diferencias pueden afectar a las relaciones personales e interferir en la colaboración. En esta etapa los padres se muestran tan exigentes con el cumplimiento de deberes como que se le conceda al profesorado todos los derechos necesarios para cumplir con sus obligaciones. Con la valoración que hacen las familias de los deberes y derechos docentes las coloca en disposición de llegar a acuerdos razonables, dejando la iniciativa de la colaboración a la responsabilidad de centros y docentes. A partir de aquí, el profesorado puede disipar toda clase de dudas y no debe albergar ningún temor a la participación de los padres. En este punto, Bolívar (2006, 132) aprecia que al propio docente le interesa la cooperación porque para que los padres no se conviertan “en meros clientes de los servicios educativos, es preciso implicarlos activamente. Ir dando pasos para ver en ellos los más importantes aliados de la educación de sus hijos y en defensa de la educación”.

De los resultados deducimos tres atributos o propiedades que forman parte de los deberes y cinco recursos inherentes a los derechos para resolver la necesidad de colaboración familias-profesorado. En el ámbito de deberes las diferencias caen a favor de las familias, pero interesan igualmente al desarrollo profesional del profesorado y a las organizaciones escolares porque inciden en los atributos indispensables para la colaboración: clima de confianza en las relaciones, el compromiso con la responsabilidad y la satisfacción en el trabajo. En el ámbito de los derechos, la investigación indica los recursos a tener en cuenta para mejorar la colaboración que piden padres y profesores: autonomía docente, apoyos de la Administración educativa y familias, las condiciones de trabajo para poder cumplir con los deberes, la competencia profesional y los valores relacionados con el respeto mutuo y el esfuerzo. Estos atributos y recursos están en la base de los deberes y derechos estudiados (véase Figura 1).

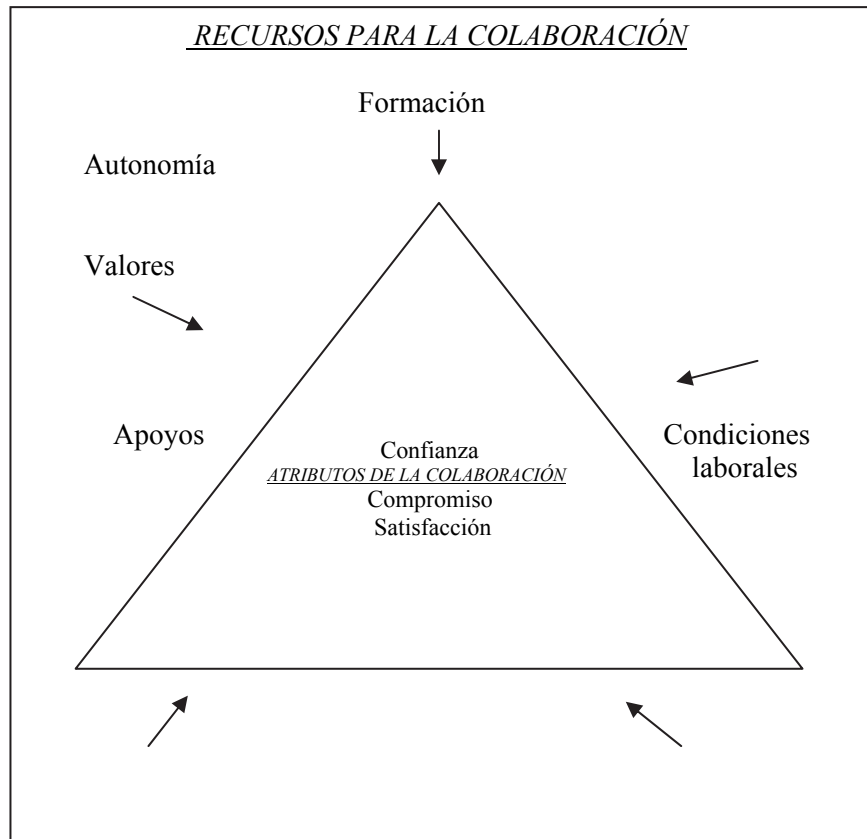


Figura 1. Atributos y recursos de la colaboración familias-profesorado inherentes a los deberes y derechos docentes.

La confianza y el compromiso son elementos imprescindibles para el benéfico entendimiento entre padres-profesores, el buen funcionamiento de las organizaciones educativas y la satisfacción laboral. Así lo acreditan trabajos que afirman que el nivel de confianza de los padres de Primaria es mayor que en Secundaria y que mejorando la comunicación entre el hogar y la escuela aumenta la confianza, aunque ésta puede verse dificultada si se establecen diferencias entre personas expertas (profesorado) y no expertas (padres) (Adams y Christenson, 2000; Houtte, 2006; Li y Hung, 2012). La construcción de confianza entre los padres y el profesorado faculta a los individuos para alcanzar determinados logros que consideran positivos (López, 2010). Los trabajos de Crosswell, (2006), Day (2006) y Park (2005) analizados por Bolívar (2010, 13-15) ponen de manifiesto que el profesorado necesita mantener el compromiso porque responde mejor a las demandas de la comunidad, puede influir en el éxito del docente y está ligado a la satisfacción en el trabajo.

La investigación también desvela que el compromiso, la confianza y la satisfacción se ven afectados por el contexto de la colaboración y sus recursos: autonomía, formación, valores, apoyos y condiciones de trabajo. La autonomía del docente y las relaciones positivas con los padres pueden aumentar la satisfacción laboral y el deseo de hacer un buen trabajo (Crosso y Costigan, 2007; Pearson y Moomaw,

2006; Skaalvik y Skaalvik, 2009; Stoeber y Rennert, 2008). La formación en deberes y derechos docentes es imprescindible tanto en Primaria como en Secundaria, pero más importante en la última, y esta formación debe extenderse a la comunidad educativa (Egido, 2010; Kñallinsky, 1999; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013). Valores, apoyos y condiciones de trabajo son otros recursos de la principal responsabilidad de la Administración educativa que facilitan la colaboración.

Los deberes y derechos docentes pueden servir para generar confianza, compromiso y satisfacción, promover la colaboración entre escuela-familia y ayudar a conseguir el equilibrio entre el derecho de los padres a participar en colegios e institutos y la autonomía de los docentes como profesionales. Para ello habrá que poner el foco en las necesidades de los estudiantes como punto de convergencia de todos los que tienen atribuciones en materia de educación, que es una manera de construir confianza, y los administradores escolares deben prestar atención a los recursos necesarios para el logro de los objetivos. De cara al futuro, convendrá seguir profundizando en los atributos y recursos señalados con el fin de mejorar la colaboración familias-profesorado.

Referencias

- Adams, K. S. y Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38, 447-497.
- Addi-Raccah, A. y Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education*, 43 (3), pp. 394-415.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.
- Cankar, F., Deutsch, T. y Kolar, M. (2009). Teachers and Parents-Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3 (1), 15-28.
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (2006). *Seminario la LOE y sus docentes: derechos y deberes*. Madrid, Universidad Politécnica, 5 y 6 de octubre. Consultado en: <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2006/10/16/678519/conclusiones-seminario-loe-docentes-derechos-eberes.html>
- Chen, W.B. y Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.

- Cohen, J. (1981). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008). *VII Seminario sobre el Profesorado, presente y futuro*. Madrid. Consultado en: <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/CONCLUSIONES%20DEL%20SEMINARIO%20SOBRE%20EL%20PROFESORADO.pdf>
- Crosso, M. S. y Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. Urban educators speak out. *Urban Education*, 42, 512-535.
- Crosswell, L. (2006). Understanding teacher commitment in times of change. Faculty of Education. Queensland University of Technology. Tesis doctoral. Consultado en: <http://eprints.qut.edu.au/16238/>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2009). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria desde la perspectiva de las familias*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67.
- Elkind, D. (2003). La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno. En A. Hargreaves, (Ed.), *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 56-75). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundación Encuentro (1997). *Informe España 1996*. Madrid: CECS.
- Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001*. Madrid: CECS.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García, M. (2003). Educar, una responsabilidad compartida. *Perspectiva Escolar*, 272, 26-38.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: CIDE/CEAPA. Consultado en: http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=78cee467-de09-4cee-9af6-80e078898fb0&groupId=10137
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. y Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52.

- Houtte, M. V. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*, 99 (4), 247-256.
- Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 167-185.
- Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: MEC.
- Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones Universidad de las Palmas.
- Larrosa, F. (2009). Los deberes y derechos del profesorado en las enseñanzas de grado para la profesión regulada de maestro. *Bordón*, 61 (4), 63-78.
- Larrosa, F. (2010). *Deberes y derechos del profesorado y de la comunidad educativa*. Alicante: ECU.
- Lewis, A. F. y Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), pp. 60-89.
- Li, C. K. y Hung, Ch. H. (2012). The interactive effects of perceived parental involvement and personality on teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50 (4), 501-518.
- López, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16 (1), 210-231.
- Marchesi A. y Pérez E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Martín, E., Pérez, E. M. y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Martínez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Medina, F.J., Luque, P.J. y Cruces, S. (2006). Gestión del conflicto. En L. Munduate y F.J. Medina, *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 45-71). Madrid: Pirámide.

- Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid: Dirección General de Centros Educativos.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Pearson, L. C. y Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Peña, D.C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pereda, C., de Prada, M. A. y Actis, W. (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Fernández, J.J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: FUNCAS.
- Pérez, G. (1998). Familia y educación. Cuestión a debate. *Bordón*, 50 (1), 7-21.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 173-188.
- Santos, M.A. (1999). *El crisol de la participación*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2002). Improving student behaviour and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35 (1), 4-32.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 518-524.
- Stoeber, J. y Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.

- Thomas-Bion, f. (2010). *Les enseignants: droits et obligations*. Consultado en: http://www.cap-concours.fr/modules/document/?Appli=pra_pra&imcdocid=ficpra07006
- Vílchez, L. F. (2004). Las expectativas de los padres y las expectativas de los profesores. *Padres y maestros*, 285, 22-25.
- Zembylas, M. y Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-374.

Datos de los autores:

Faustino Larrosa Martínez

Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Campus de San Vicente del Raspeig Ap. 99 E-03080 Alicante faustino.larrosa@ua.es

José Manuel García-Fernández

Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Campus de San Vicente del Raspeig Ap. 99 E-03080 Alicante josemagf@ua.es

Fecha de recepción: 14/11/2013

Fecha de revisión: 05/01/2014

Fecha de aceptación: 14/01/2014