



VOL. 16, Nº 3 (sep.-diciembre 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

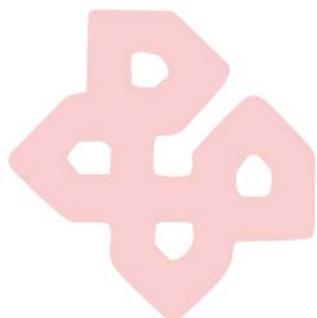
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/05/2012

Fecha de aceptación 24/10/2012

DIFERENCIAS CULTURALES EN DEBERES Y DERECHOS ENTRE LOS DOCENTES DE INFANTIL-PRIMARIA Y SECUNDARIA

Cultural differences between Nursery-Primary and Secondary school teachers in obligations and rights



*Faustino Larrosa Martínez y José Manuel García
Fernández*

Universidad de Alicante (España)

E-mail: faustino.larrosa@ua.es, josemagf@ua.es

Resumen:

El trabajo analiza las diferencias culturales entre el profesorado de Infantil-Primaria y Secundaria a la luz de sus deberes y derechos. Han participado 394 docentes de toda España de educación Infantil, Primaria y Secundaria, elegidos al azar, contestando a un cuestionario enviado por correo postal a los centros seleccionados aleatoriamente. Se utiliza como instrumento el cuestionario "Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa" y se confirma la hipótesis: existen diferencias culturales docentes significativas que nos permiten establecer distintas subculturas.

Palabras clave: Cultura escolar, Deberes docentes, Derechos docentes, Enseñanza

Abstract:

This paper analyses the cultural differences between nursery-primary and secondary teachers in the light of their obligations and rights. 394 randomly selected nursery, primary and secondary school teachers from all over Spain participated in this study, replying to a questionnaire mailed to randomly selected schools. The tool used was the "Obligations and rights of teachers in the educational community" questionnaire. The results confirmed the hypothesis that significant cultural differences exist between teachers, which allow us to identify various subcultures.

Key words: School culture, Teaching duties, Teachers' rights, Teaching.

1. Introducción

Las preguntas que se hacen los investigadores de la educación acerca del futuro de los sistemas educativos y los cambios que deben sufrir para adaptarse a las necesidades actuales plantean nuevas reflexiones sobre la cultura del profesorado. Sobre esta materia se han publicado diversos estudios en los que se subrayan la importancia de la cultura escolar en la organización de los centros y en la calidad del aprendizaje del alumnado (Hargreaves, 1996; Pérez, 1998; Díez, 1999; Villa y Yáñez, 1999; Jordán, 2009). De la misma manera, se ha indagado en las diferencias culturales entre el profesorado de educación Infantil-Primaria y Secundaria y en la disparidad de opiniones en relación con sus condiciones de trabajo (Federación de Enseñanza de CC.OO. y CIDE, 1993). Los docentes de Infantil y Primaria desarrollan una cultura que da más importancia al cuidado del alumnado y a los objetivos de centro (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Camacho, Sáenz-López, Manzano y Delgado, 2009; Rivas, Leite, y Cortés, 2011), mientras que en Secundaria predomina el individualismo y la orientación del docente hacia su asignatura (San Fabián, 1998; Lorente, 2006).

El interés del tema radica en que afecta directamente a la compleja organización de los centros escolares en asuntos de gestión, relaciones formales e informales, liderazgo, toma de decisiones y desarrollo de innovaciones, entre otros. El efecto es mayor en centros integrados, donde conviven ambas culturas y cuyo profesorado debe elaborar proyectos educativos, programas, reglamentos internos y planes de convivencia. Aunque no hemos encontrado investigaciones que traten las diferencias en deberes y derechos, podríamos citar como antecedentes los sugestivos trabajos de Philippe Meirieu referidos al sistema educativo francés.

Nuestros colegios de educación Infantil y Primaria y los institutos de educación Secundaria han seguido históricamente procesos de desarrollo distintos por intereses sociales y políticos. A esta diferencia acompañaron subculturas escolares diferenciadas y un prestigio acorde a la categoría de su alumnado. Con las reformas introducidas a partir de los años noventa, los institutos dejaron de ser centros selectivos para convertirse también en centros de escolaridad obligatoria, igualándose en este requisito con los de Infantil-Primaria y adquiriendo obligaciones curriculares y organizativas esenciales para toda la educación básica (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2012). Pasadas dos décadas, nos preguntamos por las diferencias culturales que persisten entre ambos colectivos en lo que se refiere a sus deberes y derechos, aspecto poco actualizado (Larrosa, 2009).

Diferentes trabajos concluyen que el conocimiento de la cultura de los centros escolares es un factor a tener en cuenta antes de aplicar programas de cambio y mejora porque de esta cultura depende el éxito de las innovaciones educativas (Bolívar, 1996; Marchesi y Martín, 1998; Marcelo, Mayor y Gallego, 2010). Partiendo de esta afirmación y para comprender determinados comportamientos docentes y sus diferencias culturales, hay que reflexionar sobre la influencia que tiene en el profesorado la actuación insatisfactoria de la administración educativa, la legislación escolar y la planificación, los tres instrumentos propios de la política educativa.

Los continuos cambios de leyes escolares sin evaluación previa y la falta de recursos económicos han producido diferentes creencias entre el profesorado que deben ser tenidas en cuenta en el análisis de una subcultura cuya resistencia al cambio puede ser explicada. Las contradicciones entre fines y medios, o exigencias a los docentes y dificultades para el logro de objetivos, lleva a muchos profesores a adoptar un modelo interpretativo de lo preceptuado porque no encuentran la manera de poner en práctica las innovaciones. Como consecuencia,

en la experiencia del profesorado se van sedimentando sensaciones de incapacidad y obligada adaptación a unas leyes que se interpretan para seguir desarrollando sus funciones. Para este colectivo la responsabilidad reside principalmente en los que planifican la enseñanza, deciden la formación de los docentes y diseñan el currículo base, pero también en una sociedad que se desentiende del funcionamiento del sistema educativo y no termina de valorar en su justa medida la educación de todos los escolares.

2. Precisiones en torno a la cultura escolar docente

La cultura escolar abarca un amplio universo de normas, teorías, actitudes, comportamientos y prácticas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es en realidad un agregado dialéctico de subculturas formales e informales que mantienen activa una institución educativa y determinan su personalidad. Cultura acumulada a través del tiempo con experiencias positivas y negativas que crea pautas de comportamiento profesional, sirve para adaptarse a las exigencias del trabajo escolar y facilita la integración del profesorado en colegios e institutos (Schein, 1990).

Concretando el marco teórico, hacemos referencia a la cultura específica que el profesorado adquiere en los centros educativos como consecuencia de la incapacidad profesional de llevar a la práctica lo legislado porque no se dan las condiciones laborales adecuadas ni se tienen en cuenta sus deberes y derechos. Esta cultura específica, definida como conocimiento adquirido (Spradley y McCurdy, 1988), es en realidad una respuesta a los requerimientos, a veces incoherentes, derivados de la deficiente formación inicial del profesorado, las exigencias de la práctica docente y la aplicación de reformas educativas.

a) Formación inicial

Esteve (2006) observa carencias formativas generales en la mayoría de los países europeos, en especial a la formación práctica para el trabajo en el aula. Tanto el profesorado de Infantil-Primaria como el de Secundaria están sometidos desde hace años a las insatisfacciones de la formación inicial impulsada por las administraciones educativas (Sánchez, Hidalgo, López y Menéndez, 2006). Cuando se pregunta a los docentes por sus deberes y derechos, todos consideran indispensables los relacionados con su formación. Es el valor más apreciado y un requisito para responder a las demandas de la sociedad. No obstante, la formación pedagógica inicial del profesorado de Secundaria ha estado descuidada hasta hace unos años (Esteve, 1997; Yanes, 1998; Pantoja y Campoy, 2000; Imbernón, 2007) y en Infantil-Primaria se espera una mejora con los nuevos estudios de Grado.

De otra parte, la adquisición de competencias organizativas y didácticas de los futuros docentes es un requisito imprescindible para conseguir una formación acorde a las exigencias de la evolución de la sociedad y que sean asumidas por los encargados de desarrollar el sistema educativo (González, 2009).

b) Reformas educativas

La sensación general, en especial para los no profesionales, y la idea que transmite el modelo racional tecnológico, más preocupado por el control docente que por las

contribuciones que este colectivo pueda aportar, es que las administraciones educativas cumplen con sus obligaciones dotando a los centros de todos los equipamientos necesarios para que estén bien organizados. Si no se mejora el aprendizaje del alumnado ni se introducen innovaciones en las aulas es porque los docentes no se implican lo necesario. Sin embargo, ni el profesorado ni el sistema educativo pueden aplicar todos los avances científicos producto de las investigaciones educativas obtenidas en oficinas.

No todo es aplicable en la escuela sin ensayarlo antes con la extensión requerida. Los ritmos del sistema educativo tienen otra dinámica y necesitan de la tecnología adecuada para aplicar los descubrimientos de la ciencia. La tendencia natural de las organizaciones educativas a evitar cambios viene provocada en parte por la imposibilidad material de aplicar de manera productiva algunos principios básicos de las reformas educativas con los que se está de acuerdo. A modo de ejemplo podemos citar la individualización de la enseñanza, la evaluación continua o las adaptaciones curriculares individualizadas, con grupos de treinta alumnos o cuarenta.

Para la correcta aplicación de estos procedimientos didácticos hay que ofrecer al profesorado modelos prácticos de actuación una vez experimentados, pero no utilizar directamente el aula como laboratorio de ensayo porque en la mayoría de los casos no se trata solo de voluntad profesional. Cuando el profesorado no dispone de la tecnología adecuada, diremos con Monereo (2010) que la resistencia es en realidad la dificultad para aplicar la innovación o que el profesorado la intuye como no merecedora de esfuerzo por su propia dificultad y por experiencias pasadas. Sparks (1997) afirma que “la resistencia al cambio es solo un síntoma de la baja calidad de la innovación propuesta y la falta de respeto a la experiencia previa de los propios profesores” (véase Paredes, 2004:736). Otros autores, como Carbonell (1996) y Escudero (2003), consideran que la generalización de determinados procedimientos didácticos solo es posible si van acompañados de transformaciones sociales.

Las reformas educativas españolas de los últimos cuarenta años tienen en su haber una acumulación de experiencias negativas para el profesorado, transformándose en la principal fuente de subcultura docente a la que nos referimos. Sobre ellas realizamos tres observaciones: la previsibilidad de su fracaso parcial, la ausencia de los atributos que deben acompañar a toda innovación y el olvido de la opinión del profesorado.

- Consideramos que el secular fracaso de las reformas educativas es un signo de despreocupación social y de desconfianza en la educación escolar, transmitida al profesorado que debe hacerla posible. Las administraciones educativas parece que no quieren saber lo que ocurre en los centros ante el temor de una evaluación negativa, que pondría en sospecha su función, y para evitar verse reflejadas en ellos. Pero, las reformas deben ser creíbles y evaluadas para que se produzcan los cambios esperados y generen una nueva cultura docente (Viñao, 2002). La previsibilidad de este fracaso es algo habitual en España y en otros países. Así lo han manifestado los estudiosos del tema (Weiler, 1998; Viñao, 2002; Kliebard, 2002; Miranda, 2002; Sarason, 2003; Gimeno, 2006). Las consecuencias de las políticas educativas utópicas y contradictorias sin la participación del profesorado llevan al desencanto (Martín, 2010) y afectan a todos (Paredes, 2004); pero, ahora nos preocupa la repercusión que tiene en el profesorado una cultura que se acumula reforma tras reforma en el quehacer docente (Bolívar, 2000).
- El profesorado se resiste a la implantación de teorías que considera inoperantes porque les faltan los atributos que debe llevar toda innovación educativa. Según

Doyle y Ponder (1977) el profesorado evalúa la congruencia de la innovación con las actividades principales de los docentes, su operatividad en la clase y los costes psicológicos, sociales y económicos que conlleva su utilización. Vandenberghe (1986:19) y Fullan (1991:36) sostienen que al implantar una propuesta de innovación el profesorado se pregunta por la claridad de su contenido operativo, los beneficios que recibirán profesor y alumnado y los costes en tiempo y esfuerzo para su adopción. La claridad constituye uno de los atributos más relevantes de las innovaciones junto a la necesidad de los centros o de los escolares (Spitzer, 1986; Fullan, 1991; Dalin y Rolff, 1993). Por último, Brown y McIntyre (1982:35) afirman que “los profesores pueden impedir y de hecho impiden la introducción de innovaciones que perciben como impracticables y aquellas en las que no confían” (véase Rivas, 2000:25-61).

- Investigadores de dentro y fuera de nuestras fronteras han argumentado suficientemente la importancia de tener en cuenta las opiniones del profesorado para el buen funcionamiento del sistema educativo. Para Sirokmit (1994:23), “la idea de que todos los objetivos se establecen de antemano y se consiguen sistemáticamente según el guión no es más que otro mito”. La participación del profesorado y su compromiso profesional es otro condicionante de las reformas. Day, Elliot y Kington (2005) “encuentran en su estudio que los factores que en mayor medida merman ese compromiso son la poca capacidad de participación y decisión que se permite a los docentes y una especie de desesperanza, aprendida a través de los años, sobre la transitoriedad de los cambios y la falta de condiciones reales para llevarlos a cabo” (véase Monereo, 2010:587). Puntualizando que cuando aludimos al olvido de la opinión del profesorado no se trata de ceder todos los aspectos organizativos y didácticos del centro a la responsabilidad de los docentes ni que las administraciones educativas se desentiendan de estos temas, sino tenerlos en cuenta a la hora de introducir innovaciones.

De acuerdo con el enfoque del trabajo y su planteamiento se pretende:

- Analizar desde el punto de vista de los deberes y derechos docentes las diferencias culturales existentes entre el profesorado de Infantil-Primaria y el de Secundaria.
- Estudiar los aspectos educativos que dificultan la introducción de cambios e innovaciones escolares.

La investigación trata de confirmar la siguiente hipótesis de trabajo:

- Entre el profesorado de Infantil-Primaria y Secundaria existen diferencias culturales significativas que nos permiten establecer distintas subculturas.

3. Método

3.1. Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por todo el profesorado de educación Infantil, educación Primaria y educación Secundaria de España. Para obtener la muestra se diseñó un muestreo estratificado proporcional. Fueron seleccionados aleatoriamente 160 centros de entre las comunidades autónomas españolas en función del número de docentes. 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. La muestra final con la

que se realizó el estudio fue de 394 sujetos pertenecientes a 59 centros escolares públicos, concertados y privados (véase tabla 1). Los participantes han sido divididos en dos categorías: Infantil-Primaria y Secundaria.

Tabla 1. Características de la muestra

Datos de la muestra		%	Comunidades autónomas
Nivel educativo	E. Infantil y Primaria	51,8	Andalucía, Aragón, Balears, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Melilla, Murcia, Navarra, País Vasco
	Educación Secundaria	48,2	
Género	Hombre	33,8	
	Mujer	64,5	
Edad	Hasta 35 años	27,2	
	De 36 a 45 años	36,2	
	Más de 46 años	36,8	
Años de experiencia en la profesión	Hasta 10 años	28,2	
	Entre 11 y 20 años	22,3	
	Más de 20 años	43,4	
Situación administrativa	Funcionario	61,2	
	Interino/contratado	23,8	
Cargos directivos	Director/a	6,1	
	Jefe/a de estudios	6,3	
	Secretario/a	4,6	

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el cuestionario “Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa” (Larrosa, 2009). La escala Deberes consta de 50 ítems que a través del análisis factorial de componentes principales identifica seis factores: padres, madres o tutores, profesión docente, actitudes y cualidades docentes en relación con el alumnado, cooperación con la administración educativa, formación docente y práctica docente. La escala Derechos consta de 73 ítems agrupados en 12 factores: condiciones de trabajo, ayuda de los padres, madres o tutores, desarrollo profesional, organización del centro, práctica educativa, respeto del alumnado, reconocimiento social de la profesión docente, motivación docente, reformas educativas, apoyo al trabajo docente, participación de los padres, madres o tutores y administración educativa. El formato de respuesta en ambas escalas es según una escala tipo Likert de 6 puntos (0 = nada importante; 5 = imprescindible). Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) indican una buena fiabilidad: ,95 para derechos y ,93 para deberes. A continuación se especifican y describen los factores relacionados con los deberes y derechos del profesorado.

Factores resultantes del ámbito de los deberes docentes

- I. Padres, madres o tutores. Informarles, orientarles y respetar su derecho a participar.
- II. Profesión docente. Participar en la organización del centro, mantener al día su formación y colaborar en la dignificación de la profesión.

- III. Actitudes, cualidades docentes y alumnado. Ser un buen modelo a imitar.
- IV. Administración educativa. Cooperar al desarrollo del sistema educativo.
- V. Formación docente. Formarse para desarrollar sus funciones con satisfacción.
- VI. Práctica docente. Mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases.

Los factores I, II, III y VI se relacionan con la con la práctica profesional, el IV con las reformas educativas y el factor V con la formación docente.

Factores resultantes del ámbito de los derechos docentes

- I. Condiciones de trabajo. Disponer de los medios formales, materiales y personales precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus obligaciones.
- II. Ayuda de los padres, madres o tutores. Obtener el reconocimiento, el respeto y la colaboración de los padres y madres.
- III. Desarrollo profesional. Adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realiza.
- IV. Organización del centro. Ser consultado en asuntos educativos que le afecten.
- V. Práctica educativa. Utilizar los métodos más adecuados y exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje.
- VI. Respeto del alumnado. Exigir al alumnado un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase.
- VII. Reconocimiento social de la profesión docente. 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.
- VIII. Motivación docente. Verse apoyado en su labor.
- IX. Reformas educativas. Recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas.
- X. Apoyo al trabajo docente. Recibir asistencia de padres y madres, administraciones educativas y órganos del centro.
- XI. Participación de los padres, madres o tutores. Buscar el equilibrio entre el derecho de las familias y la autonomía docente.
- XII. Administración educativa. Reivindicar deberes posibles, centros de formación y la profesionalización de la docencia.

Los factores I, II, IV, V, VI, VII, VIII, X, XI y XII del ámbito de los derechos docentes se relacionan con la práctica profesional, el factor III con la formación docente y el IX con reformas educativas.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

En primer lugar se llevó a cabo un contacto telefónico con un miembro del equipo directivo de cada uno de los centros seleccionados con el fin de informar de los objetivos de

la investigación y promover su colaboración. Una vez obtenido el consentimiento para participar en la investigación, se enviaron los cuestionarios por correo ordinario a cada centro para que fueran repartidos aleatoriamente y contestados de forma anónima por parte del profesorado. Una vez cumplimentados, los directores de los centros los devolvieron en un sobre adjunto que no necesitaba franqueo.

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 ($d \geq 0,80$).

4. Resultados

4.1. Diferencias culturales en el ámbito de los deberes docentes

El profesorado de educación Infantil-Primaria puntuó significativamente más alto que el de educación Secundaria en todos los factores de la escala de deberes, siendo la magnitud de las diferencias pequeña, a excepción del factor padres, madres o tutores en donde la diferencia fue de magnitud moderada. No existen diferencias significativas en los deberes relacionados con la formación que los profesionales docentes deben poseer (véase tabla 2).

Tabla 2. *Diferencias culturales relacionadas con los deberes del profesorado*

Factores (deberes)	Infantil-Primaria	Secundaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DT)	M (DT)	t392	p	d
F I (Padres, madres o tutores)	48,75 (7,55)	44,79 (8,03)	5,048	,000	,51
F II (Profesión docente)	67,59 (8,44)	63,37 (9,70)	4,611	,000	,47
F III (Actitudes y cualidades docentes)	35,18 (3,20)	33,53 (4,09)	4,473	,000	,45
F IV (Cooperación con la Administración educativa)	9,80 (2,41)	9,12 (2,53)	2,736	,007	,28
F V (Formación docente)	18,32 (1,72)	18,06 (1,94)	1,435	,152	-
F VI (Práctica docente)	21,25 (2,49)	20,61 (2,70)	2,455	,015	,25

El profesorado de educación Infantil y Primaria puntúa más alto en los siguientes campos:

- Deberes para con los padres y madres. Está más convencido que debe informar del proceso educativo de sus hijos e hijas, orientarles escuchando sus dudas y demandas, tener en cuenta sus limitaciones, ser prudentes en las posibles predicciones sobre el futuro de sus hijos y respetar su participación en la gestión del centro, favoreciendo una relación de confianza con el profesorado.
- Profesión docente. Se comprueba una mayor preocupación en la creación de un clima de trabajo que redunde en la calidad de la enseñanza y en la satisfacción profesional, considera la investigación pedagógica un medio de actualización, de desarrollo profesional y de mejora global de la profesión en el marco de la formación continua, practica la responsabilidad en el compromiso con la profesión, manteniendo una

actitud de apertura y ayuda a la comunidad, cooperando en los planes de mejora de centros y enseñanza y en la evaluación del sistema educativo.

- Actitudes y cualidades relacionadas con el alumnado. Valora más lo referido a mantener la sensatez, administrar la justicia en función del merecimiento, tener en cuenta las necesidades del alumnado, ser consciente de las propias limitaciones en el desarrollo de las clases, conocer al alumnado, respetar su dignidad en los planos individual y colectivo y fomentar el respeto a los demás.
- Creencias en el quehacer docente. Considera que forma parte de la profesión: ser paciente y perseverante ante las dificultades, mantenerse firme en la consecución de objetivos razonables, considerar la enseñanza como una actividad de especial servicio a los demás, enseñar con entusiasmo y tener confianza en el poder de la educación.

El profesorado de educación Secundaria muestra mayor resistencia que el de Infantil y Primaria a todo lo que se refiera a auxiliar a la Administración educativa en la consecución de los fines de la educación, aceptar las reformas educativas aprobadas y cooperar en su implantación.

4. 2. Diferencias culturales en el ámbito de los derechos docentes

El profesorado de educación Infantil-Primaria puntuó significativamente más alto que el de educación Secundaria en los factores de la escala de derechos relacionados con ayuda de los padres, madres o tutores, organización del centro y participación de los padres, madres o tutores, siendo la magnitud de las diferencias baja (véase tabla 3).

Tabla 3. *Diferencias culturales relacionadas con los derechos del profesorado*

Factores (derechos)	Infantil-Primaria	Secundaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DT)	M (DT)	t392	p	d
F I (Condiciones de trabajo)	41,03 (6,23)	40,20 (6,21)	1,329	,185	-
F II (Ayuda de los padres, madres o tutores)	29,29 (4,64)	28,19 (4,67)	2,352	,019	,24
F III (Desarrollo profesional)	38,32 (6,02)	37,67 (6,18)	1,056	,292	-
F IV (Organización del centro)	23,41 (3,91)	22,52 (4,07)	2,225	,027	,22
F V (Práctica educativa)	28,54 (4,11)	28,11 (4,06)	1,064	,288	-
F VI (Respeto del alumnado)	26,35 (3,03)	26,01 (3,34)	1,096	,274	-
F VII (Reconocimiento social de la profesión docente)	16,07 (3,13)	15,72 (3,07)	1,110	,268	-
F VIII (Motivación docente)	15,05 (3,18)	14,62 (3,15)	1,368	,172	-
F IX (Reformas educativas)	16,03 (2,84)	16,12 (2,71)	,309	,758	-
F X (Apoyo al trabajo docente)	19,58 (3,35)	19,42 (3,59)	,448	,654	-
F XI (Participación de los padres, madres o tutores)	12,11 (2,33)	11,56 (2,47)	2,268	,024	,23
F XII (Administración educativa)	11,21 (2,35)	11,16 (2,33)	,222	,824	-

El profesorado de Infantil-Primaria puntúa más alto los siguientes derechos:

Ayuda de los padres, madres o tutores y participación. Recibir la consideración y respeto de las familias a la labor del profesorado como profesionales especializados que realizan una función de interés social, demandar a los padres y madres que escuchen al profesorado, respeten sus puntos de vista, comprendan su responsabilidad y hagan saber a sus hijos e hijas que deben respetar su labor. Así como reclamar a la Administración educativa que controle y exija a las comunidades educativas el cumplimiento u observancia de derechos y deberes del profesorado, que se establezcan límites en la gestión y control de los padres y madres en el centro educativo, respetando escrupulosamente las competencias exclusivas del profesorado cuando así se demande, y que la Administración educativa sea garante y exigente con los límites, derechos y deberes de los componentes de la comunidad educativa.

Organización del centro. Expresar sus opiniones, ser escuchado por la Administración educativa, evaluar continuamente las funciones de los órganos del centro e introducir mejoras cuando sea necesario, disponer de medios para que los acuerdos de cada uno de los órganos del centro, razonados y ajustados a la normativa vigente, sean tenidos en cuenta por la Administración educativa en la parte que le afecte.

5. Discusión

Los resultados demuestran que existen diferencias culturales estadísticamente significativas entre los docentes de Secundaria e Infantil-Primaria. Las diferencias son mayores en deberes que en derechos, puntuando más alto el profesorado de Infantil-Primaria, y revelando distintas maneras de entender la enseñanza, valorar las innovaciones que conducen a mejorar su situación laboral e implicarse en los procesos educativos. Influye en estas divergencias la desigual formación inicial seguida en ambos niveles profesionales.

En los deberes, las diferencias culturales se sustancian en el tratamiento que debe darse a las relaciones del profesorado y centros con las familias del alumnado, la preocupación por dignificar la profesión docente, las actitudes y cualidades docentes en la relación con el alumnado, la cooperación con las administraciones educativas y las creencias en el quehacer docente. Las mayores diferencias se observan en las obligaciones con los padres, madres o tutores, el requerimiento de participar en la organización del centro y en la dignificación de la profesión, mantener una actitud de ayuda a la comunidad, colaborar en los planes de mejora que apruebe el Consejo Escolar de centro y en la obligación de conocer al alumnado y escuchar atentamente sus necesidades. El profesorado de Infantil-Primaria se muestra más sensibilizado en todos estos aspectos y asume en mayor grado los deberes como componentes profesionales.

Las diferencias culturales significativas en los derechos son menores que en los deberes, puntuando más bajo el profesorado de Secundaria. Sobresalen en estas diferencias las relacionadas con padres, madres o tutores en todo lo que signifique solicitarles que respeten los puntos de vista del profesorado, escuchen sus asesoramientos con atención, comprendan su responsabilidad, respeten sus competencias exclusivas y establezcan límites en la gestión y control de los padres y madres en el centro educativo. Igualmente, el derecho referido a ser consultado en asuntos educativos que le afecten y en la evaluación de los órganos del centro para introducir mejoras cuando sea necesario.

El profesorado de Secundaria da menos importancia a participar en el desarrollo del proyecto educativo de centro y a la mejora de las condiciones laborales, al trabajo en equipo,

favorecer la coordinación, procurar un clima profesional que redunde en la calidad de la enseñanza y dedicarse exclusivamente a la profesión docente. También hay diferencias en la consideración de la investigación pedagógica como medio de actualización docente, en la actitud positiva y de ayuda al alumnado, padres y madres, en el compromiso con la profesión y la apertura a la comunidad. Una valoración menor recibe el resto de los enunciados, pero siempre con la consideración de importantes, dejando abierta la posibilidad de pactos con la comunidad educativa.

El profesorado de Infantil-Primaria está más concienciado en las consecuencias de la investigación pedagógica para el desarrollo profesional, en la adquisición de conocimientos científicos y técnicos, en el marco de una formación continua, la utilización de los métodos más adecuados para conseguir los fines de la educación y la participación en la mejora de las condiciones de su trabajo. Igualmente se observa mayor interés en las siguientes cualidades: enseñar con entusiasmo, tener confianza en el poder de la educación, ser paciente y perseverante, mantenerse firme en la consecución de objetivos razonables, escuchar al alumnado, fomentar el respeto a los demás y ser un buen modelo a imitar. En relación con los padres y madres, las diferencias se refieren al respeto a la escuela participativa y al pluralismo del centro educativo como principio organizativo de calidad.

Comprobada la hipótesis de trabajo, las diferencias halladas permiten detectar respuestas ante propuestas pedagógicas de cambio y programas de mejora en los centros educativos. Conviene, por tanto, tener en cuenta las subculturas docentes existentes en la actualidad que giran fundamentalmente alrededor de cuatro aspectos:

- a) Las diferencias estadísticamente significativas en deberes y derechos relacionados con la profesión docente, práctica docente, actitudes y cualidades docentes y organización del centro educativo deben ser objeto de estudio y reflexión en la formación inicial del profesorado. De esta manera se enlazaría con las alternativas basadas en la lógica del compromiso y la responsabilidad (Bolívar, 2010).
- b) En las relaciones con las familias, se considera necesario distinguir “colaboración” de “participación”. La primera se realiza a iniciativa del profesorado para las distintas actividades con el grupo de clase, mientras que la segunda se materializa a través de los consejos escolares u otros órganos de representación del centro. Urge clarificar y deslindar la participación de los padres y madres en los centros educativos para que sea aceptada por los docentes. Todas las investigaciones relacionadas con el tema subrayan “la influencia del entorno en la escuela y de ésta en el entorno” (Santos, 2010:182) y que la implicación de la familia es un factor clave para incrementar la eficacia escolar (López y González, 2011).
- c) El contexto político-administrativo, generador de comportamientos docentes específicos y principal responsable de la organización del sistema educativo y de la producción escolar, es francamente mejorable. Los desacuerdos en política educativa y la desacertada aplicación de sus instrumentos han tenido consecuencias en las subculturas docentes, que deben ser cuidadas porque están unidas a la calidad de los aprendizajes del alumnado (Hargreaves, 1995).
- d) No se puede seguir aprobando reformas con el rechazo mayoritario del profesorado y sin evaluar con objetividad el sistema educativo. En esta línea vienen manifestándose distintos autores citados y otros como De Miguel, Pascual, San Fabián y Santiago, (1996). Si la Administración educativa quiere mejorar su imagen ante los docentes,

debe oírles, creer en ellos, atender sus necesidades y facilitar que las comunidades educativas puedan ponerse de acuerdo en deberes y derechos.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- 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), 11-33.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, M.R. (2012). El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Enseño Em Re-Vista*, 19 (1), 19-33.
- Brown, S. y McIntyre, D. (1982). Influences upon teacher attitudes to different types of innovation. A study of scottish integrated science. *Curriculum Inquiry*, 12 (1), 35-51.
- Camacho, S., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Delgado, M.A. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts Educació Física i Esports*, 98, 23-32.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la realidad y la utopía*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, J. (1981). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Dalín, P. y Rolff, H.G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21, 563-577.
- De Miguel, M., Pascual, J., San Fabián, J. L. y Santiago, P. (1996). *Innovación educativa y desarrollo profesional docente*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Díez, E.J. (1999). *La estrategia del caracol: un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Doyle, W. y Ponder, G. (1977). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8 (3), 1-12.
- Escudero, J.M. (2003). Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender. *Revista Fuentes*, 5, 79-103.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. y CIDE (1993). *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fullan, M. (1991). *The New Meanig of Educational Change*. Londres: Casell.

- Gimeno, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En Gimeno, J. (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp.23-42). Madrid: Morata.
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza. *Kikiriki*, 35, 49-61.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Jordán, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th Century*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- López, I. y González, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 345-361.
- Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-13. <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=222> [Consulta: 15/11/2010]
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcelo, C.; Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 111-134. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART6.pdf> [Consulta: 20/08/2012]
- Martín, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-15. <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=287> [Consulta: 15/11/2010]
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-173.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. *Tendencias pedagógicas*, 9, 731-742.
- Pérez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Rivas, J. I., Leite Méndez, A. E. y Cortés González, 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.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis,
- San Fabián, J. L. (1998). La escolaridad obligatoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- Sánchez, J., Hidalgo, V., López, I. y Menéndez, S. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de Educación*, 340, 923-942.
- Santos, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200.
- Sarason, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Schein, E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Sirokni, K.A. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- Sparks, D. (1997). Is resistance to change really the problem? The developer. <http://www.nsd.org/library/developer/dev3-97sparks.html> [Consulta: 26/02/2004]
- Spitzer, D. R. (1986). Resistance to change: how to overcome it. *Educational Technology*, XXIV, 3, 33-35.
- Spradley, J.P. y McCurdy, D.W. (1988). *The cultural experience. Ethnography in complex society*. Illinois: Waveland Press, Inc.
- Vandenbergh, R. (1986). Le role de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 17-27.
- Villa, A. y Yáñez, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1), 45-68.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Weiler, H. N. (1998). Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal Alemana. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), 54-76.
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.