

# Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas<sup>(\*)</sup>

Juan A. Rodríguez Hernández, Pablo Joel Santana Bonilla

*Universidad de La Laguna*

## Resumen

El objetivo de este artículo es presentar algunos resultados relativos al trabajo doméstico y el ejercicio de la docencia en maestras y maestros obtenidos en el contexto de una investigación sobre el puesto de trabajo del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. En dicha investigación analizamos el trabajo doméstico a través de nueve tareas identificadas por trabajos previos, recogiendo datos sobre su frecuencia y la responsabilidad de su ejecución en función de la variable «sexo» de una muestra de profesorado de Primaria. Así mismo estudiamos el trabajo docente a partir de una clasificación de 59 tareas y recabamos información sobre la frecuencia (diaria, semanal/quincenal, mensual), el modo (individual o con otros) y el lugar de ejercicio de las mismas (en la escuela o fuera de ella). Los datos fueron recogidos durante el curso 2000-01. En este artículo presentamos datos acerca de cuatro tareas domésticas y ocho tareas docentes. En primer lugar analizamos la relación entre género y trabajo doméstico y en segundo lugar las relaciones entre género y trabajo docente. Los resultados indican que no existen diferencias en cuanto a la docencia entre maestros y maestras pero sí respecto a las tareas domésticas: las maestras dedican más tiempo a tareas domésticas que los maestros pero, además, más de un tercio de los maestros atribuye la responsabilidad de las mismas a sus compañeras, mientras que muy pocas maestras (entre un 0% y un 2,3%) atribuyen dicha responsabilidad a sus compañeros.

*Palabras clave:* trabajo doméstico, docencia, Educación Primaria, Canarias, relaciones de género.

---

<sup>o</sup> La investigación de la que informa este artículo pudo llevarse a cabo gracias a una beca de investigación de postgrado de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

**Abstract:** *Female teachers and male teachers: an analysis of the distribution of teaching and housework tasks*

The purpose of this article is to present some conclusions about housework and teaching tasks among Primary Education teachers in the context of a research project concerned with the job of Primary Education teachers in the Canary Islands Autonomous Region. We used nine housework tasks identified in previous research work and gathered data about its frequency and the responsibility of its accomplishment, according to «sex» as a variable within a sample of primary school teachers. We also looked into the teaching profession from a classification of 59 teaching tasks and gathered data about their frequency (daily, weekly/fortnightly, monthly), the way they were accomplished (alone or with others) and the place where they were performed (at school or away from school). The data were gathered during the academic year 2000-01. In this article we present data about four housework tasks and eight teaching tasks. Firstly, we analyse the relationship between gender and housework and, secondly, we study the relationship between gender and teaching tasks. The results show that there are no differences between male and female teachers in the accomplishment of teaching tasks but there are sharp differences regarding housework: female teachers spend more time on housework than male teachers do, but, furthermore, a great proportion of male teachers (more than a third) stated openly that housework tasks are their partners' responsibility while a very low proportion of female teachers attributed that responsibility to their partners (between 0% and 2.3%).

*Key words:* housework job, teaching, Primary Education, Canary, gender relations.

## Introducción

A pesar de que el marco legal del Estado Español recoge con claridad que ninguna persona podrá ser discriminada por causa de su sexo, la realidad demuestra que el reconocimiento legal no es garantía suficiente para el logro de la igualdad de trato y oportunidades. Así, baste señalar como ejemplo el esfuerzo que realiza el Ministerio de Asuntos Sociales por difundir un principio tan esencial como que a igual trabajo corresponde igual salario con independencia del sexo del trabajador<sup>1</sup>.

Además de las diferencias que existen habitualmente entre la legislación y la realidad, en este caso es preciso señalar que la raíz del problema es la gran distancia,

---

<sup>1)</sup> Esta información puede consultarse en su página web <http://www.mtas.es>

construida socialmente, entre el sexo y el género<sup>2</sup>. Sin entrar en una revisión detallada de la literatura especializada, podemos señalar que la desigual construcción del reparto de funciones sociales que realiza nuestra sociedad entre el sexo masculino y el femenino es uno de sus pilares esenciales. El género masculino y el femenino son dos grandes construcciones sociohistóricas que se han perpetuado desde los inicios de la sociedad occidental hasta tal punto que han constituido, y en muchos sentidos constituyen, dos categorías que se han impuesto, con la parsimonia de la tradición, como un dogma cotidiano invisible e ineludible (Amorós, 1991; Blaise, 1996). Un reparto de funciones sociales sancionado como legítimo por hombres, mujeres e instituciones de forma tácita:

Recordemos, para empezar, la preeminencia que se da en todas las familias al hijo primogénito, en función de la filiación patrilínea (transmisión del nombre y de los bienes del padre); la necesidad de descendientes masculinos para la realeza y la nobleza (la consternación y el descrédito que entraña el nacimiento de una hija), y que, en pleno siglo xx, los infanticidios de niñas en China, testimonian una relación madre-hija desvalorizada, comprometida, incluso antes del alumbramiento... Ni siquiera en nuestros días son todavía legión las mujeres que tienen acceso al poder y a elevadas funciones políticas... (Blaise, 1996, p. 64)

Sólo muy tardíamente se ha empezado a desvelar esa ley no escrita, como fruto de una amplia labor de investigación, que denuncia las consecuencias injustas que la existencia de las relaciones de género ha acarreado para las mujeres y para la sociedad en su conjunto (De Martino y Bruzzese, 1996; Solsona, 1996; Caine y Sluga, 2000). También tardíamente la democracia con su insistencia en proclamar y procurar la igualdad entre los sexos ha implicado a la escuela en la lucha por una sociedad igualitaria (Comas, 2001; Sebastián, Málík y Sánchez, 2001). Sin embargo, los patrones de comportamiento familiar no han sido, hasta hace poco, objeto de preocupación de la escuela, sino que su aprendizaje se ha circunscrito al contexto familiar. En este sentido no debemos obviar que el profesorado, como cualquier adulto, ha aprendido estos roles en sus contextos familiares y no en la escuela. Además, aunque ahora la escuela tenga como objetivo educativo una sociedad no sexista que implícitamente supone el reparto igualitario del trabajo doméstico y los docentes sean los encargados de esta tarea, esto no quiere decir que asuman esos valores y actitudes en su vida privada.

---

<sup>2</sup> Escribimos género siguiendo la recomendación de García (2002).

Y aunque, en estos momentos en los que prima la ortodoxia de lo «políticamente correcto», pueda parecer fuera de lugar escribir un artículo sobre las maestras, los maestros y el trabajo doméstico, la investigación revela que la distribución del mismo atiende fundamentalmente al género. Las conclusiones de la investigación señalan que las mujeres realizan tres veces más trabajo doméstico que los hombres; que si bien éstos concentran durante los fines de semana la realización del trabajo doméstico, las mujeres lo realizan de forma continuada a lo largo de toda la semana; y la responsabilidad del trabajo doméstico es atribuida tanto por hombres como mujeres a la mujer, reservando para el hombre la labor de ayuda (Thomson y Walker, 1991). A través de estas claves se han identificado dos roles dentro de los contextos familiares, el de ejecutor y el de organizador. Lo cual significa que el trabajo familiar supone no sólo hacer las tareas sino también planificarlas y responsabilizarse de su desarrollo, para asegurarse de que se realicen con regularidad. Los resultados de estas investigaciones demuestran que las madres, además de realizar más trabajo del hogar que los otros miembros de la familia, asumen habitualmente el rol de mantenimiento y organización del hogar (Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003).

## Método

### El problema y los objetivos de la investigación

Los resultados y conclusiones que ofrecemos aquí son parte de una investigación más amplia que tiene por objeto conocer qué hacen los docentes de la enseñanza Primaria pública y determinar qué condicionantes les afectan en el desempeño de su trabajo. Con este fin diseñamos dos estudios. El primero de ellos es de carácter descriptivo en el que utilizamos como instrumento el Cuestionario Sobre la Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria y el segundo, de naturaleza cualitativa, donde realizamos entrevistas grupales a diferentes profesionales de la educación (maestros, directores de centros de Primaria, orientadores y asesores de Centro de profesorado). Consideramos, por una parte, la docencia como un trabajo en el que es posible reconocer distintas tareas en los distintos ámbitos que abarcan las decisiones docentes en el aula y en el centro (gestión, metodología, uso del tiempo, convivencia,

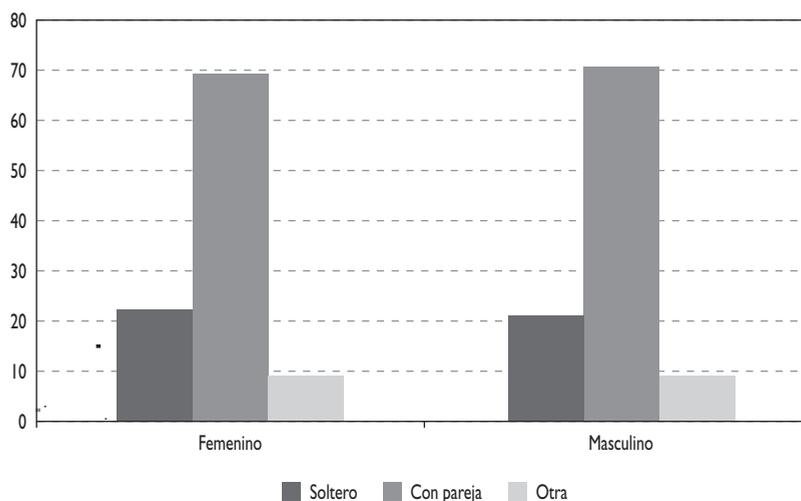
espacios, contenidos, evaluación y respuesta a la diversidad) y, por otra parte, establecimos un conjunto de factores como condicionantes de la docencia: los condicionantes del centro, los del aula, las relaciones profesionales de trabajo entre los profesores, el nivel de satisfacción del profesorado y el trabajo doméstico (Rodríguez, 2004).

En este artículo vamos a presentar los resultados y conclusiones relativos a la porción de la muestra del primer estudio que tiene pareja. Nuestra decisión se debe a que es de esperar que esta submuestra nos permita analizar, con cierto detalle, las diferencias y semejanzas en el trabajo doméstico y en la docencia entre los maestros y las maestras con un mismo espacio de actuación profesional, la enseñanza Primaria, y una situación personal que se asocia con la noción de familia, estar casado.

## Muestra

Los participantes en esta investigación fueron un total de 210 maestras y maestros de educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias seleccionados incidental-

FIGURA I. Distribución conjunta de las variables «Estado Civil» y «Sexo»



mente. Del total de la muestra recabada 161 personas pertenecen al sexo femenino (77%) y 48 al masculino (23%). No es de extrañar esta distribución de la muestra, pues el profesorado de Primaria se compone en su mayoría de mujeres<sup>3</sup>. El 84% de los participantes procede de la isla de Tenerife, el 12% de la isla de La Palma y el 0,5 % de la isla de La Gomera. Como puede observarse en la Figura I, la distribución en función del «estado civil», es casi idéntica para ambos sexos.

## Instrumento

Con la finalidad de analizar la realidad de la docencia de Primaria nos propusimos conocer las tareas y las decisiones que toma el profesorado junto a las condiciones que presumiblemente afectan al ejercicio docente a través de un cuestionario. Para el diseño de éste se realizó en primer lugar una sesión de trabajo con tres expertos que sugirieron diez aspectos a estudiar: tiempo personal, tiempo de trabajo, tareas y funciones del profesorado, formación, condicionantes organizativos de la docencia, metodología utilizada en el aula, autonomía, legislación, salud laboral y satisfacción. Confeccionamos un primer borrador del cuestionario a partir de la revisión de la literatura sobre el profesorado y el trabajo (Marrero, 1988; Esteve, 1987; Area, 1991, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994; Carrasco, 1991; Garrido, 1992; Instituto de la Mujer, 1994; González Blasco y González-Anleo, 1993; Travers y Cooper, 1997; Campbell y Neill, 1994; Rodríguez Guerra, 1998; Pereda y Berrocal, 1993). Dicho borrador fue analizado en dos ocasiones por un experto en métodos e investigación y otro experto en didáctica y organización educativa. Teniendo siempre presente la necesidad de obtener un instrumento que abordase los aspectos más relevantes para una misma muestra pero cuya extensión no dificultase la recogida de información, decidimos diseñar el cuestionario en torno a las siguientes temáticas: las tareas del profesorado, las decisiones que toman los docentes en su centro y en su aula, el tiempo de trabajo del profesorado, el trabajo doméstico, las condiciones de los centros, las características del alumnado y la satisfacción del profesorado. El resultado de este proceso fue una primera versión del cuestionario que valoramos por medio de una prueba piloto en la que participaron una veintena de profesoras y profesores en ejercicio. Esta aportación fue esencial para adaptar el cuestionario a la población destinataria.

<sup>3</sup> Por ejemplo, para el curso 95-96 en la Comunidad Autónoma Canaria, el 68% del profesorado de primaria de los centros públicos era de sexo femenino (ICEG, 1999). Datos más actuales y organizados en función de diversos criterios pueden encontrarse en la página web del Instituto de la Mujer: <http://www.mtas.es/mujer>

El cuestionario final se denominó Cuestionario Sobre la Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria y se estructura en torno a tres ámbitos que organizan las siete temáticas antes mencionadas: datos demográficos del sujeto, puesto de trabajo y condiciones del puesto de trabajo.

El cuestionario consta de cuarenta y nueve preguntas con sus respectivos apartados que dan lugar a 393 variables, de las cuales 33 pertenecen a los datos demográficos, 285 al del puesto de trabajo y 75 a las condiciones del puesto.

Datos demográficos. El ámbito de los datos demográficos está compuesto por tres dimensiones que recogen información básica sobre los encuestados: datos personales, datos profesionales, y afiliación a organizaciones.

Puesto de trabajo. Tres son las dimensiones que configuran este ámbito: las actividades del puesto docente, el tiempo de trabajo y la toma de decisiones. A continuación sólo describiremos las actividades del puesto docente pues en ellas se centra el contenido de este artículo. Las actividades del puesto incluyen 59 tareas, divididas en siete apartados: actividades de enseñanza; actividades de supervisión; atención personal y tutoría al alumnado; actividades de coordinación y gestión del centro; tareas mecánicas; actividades de formación; y, actividades culturales personales. Esta parte del cuestionario procede, salvo algunas modificaciones, del elaborado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994). Como en el original, decidimos recabar información sobre el modo (individual o no), el lugar (dentro o fuera del centro), y la frecuencia en que el profesorado realiza cada una de las 59 tareas identificadas. A diferencia de la investigación previa, que tenía por objeto comparar el trabajo docente entre dos contextos normativos y educativos diferentes (Ley General de Educación y Ley Ordenación General del Sistema Educativo), no nos pareció operativo solicitar a los docentes que especificasen el tiempo que les ocupaba cada tarea en horas y minutos, sino simplemente la frecuencia con que se realiza cada tarea: diaria, semanal, quincenal y mensual<sup>4</sup>.

Condiciones de trabajo. Este ámbito está formado por cinco dimensiones que abordan algunos de los condicionantes del puesto de trabajo docente: los condicionantes del centro, los del aula, las relaciones profesionales de trabajo entre los profesores, la satisfacción y las actividades extralaborales. En esta ocasión, sólo comentaremos esta última pues las otras resultan prescindibles para el objetivo de este trabajo. Las actividades extralaborales incluyen las tareas del hogar y el cuidado de los hijos y

<sup>4</sup> Es preciso puntualizar que en el cuestionario sólo incluimos estos cuatro posibles intervalos temporales, aunque en la pregunta aclaramos la posibilidad de indicar otra frecuencia.

pueden ser consideradas como condicionantes del trabajo en general y del docente en particular (Acker, 1995; Fernández Enguita, 1999). Consideramos el trabajo doméstico definido por las siguientes tareas: cuidado de los niños, cuidado de familiares mayores, limpieza del hogar, lavar/tender/planchar la ropa, cocinar, reparaciones de la casa, contabilidad familiar, compras corrientes (alimentos, productos de limpieza...), otras compras (electrodomésticos, ropa...). A través de una adaptación de la propuesta de Ramos Torres (1990), exploramos la frecuencia (diaria, 2-3 veces en semana, fin de semana y nunca) y la responsabilidad de la ejecución<sup>5</sup> (yo, mi compañera/o y otra persona) de las tareas domésticas realizadas por el profesorado. Las categorías de respuesta sobre la responsabilidad no eran excluyentes. Así, si fuera necesario los sujetos podrían señalar las tres alternativas.

### **Procedimiento de recogida de datos**

Los datos fueron recogidos a lo largo del curso 2000-01. En el proceso de recogida de los datos, utilizamos dos estrategias. La primera de carácter formal, consistió en acudir a los centros, contactar de forma directa y entregar una carta oficial al equipo directivo. En una segunda cita, presentamos nuestro proyecto de investigación al profesorado interesado, explicamos el cuestionario y pasamos, tras una semana, a recoger los cuestionarios ya cumplimentados. La segunda estrategia se sustentaba en personas claves, que si bien no nos garantizarían el acceso al centro sí se comprometían a persuadir a sus compañeros para que contestasen el cuestionario.

### **Procedimiento de análisis de datos**

La base de datos se construyó en principio con las 393 variables procedentes directamente del instrumento. A las que añadimos toda una serie de variables generadas a partir de los datos originales, pues, dada la exigencia de algunos análisis estadísticos

---

<sup>5</sup> La responsabilidad se muestra como un aspecto esencial para comprender el trabajo doméstico: «El trabajo doméstico no se articula únicamente en torno a tareas, como tampoco se adscribe únicamente a un espacio físico. La mujer trabajadora experimenta una doble presencia, pero es el criterio de responsabilidad, no el de tarea, el que define la domesticidad» (Alberdi, Escario y Matas, 2000, p. 256).

realizados, nos vimos en la necesidad de reagrupar en nuevas variables las respuestas de los sujetos.

También realizamos diversas recodificaciones de los niveles de respuesta originales. La razón era evitar la dispersión, en ocasiones excesiva, de las respuestas. Así, procedimos con la experiencia docente, el «estado civil», o la situación administrativa del profesorado, entre otras variables. Pero el caso que queremos destacar es el de las frecuencias de las tareas docentes. Inicialmente este tipo de variable tenía ocho posibles niveles de respuesta dado que a los cuatro presentes en el Cuestionario el profesorado añadió otros tantos niveles que dispersaron en exceso los datos. En consecuencia, agrupamos estas respuestas en tres categorías: frecuencia diaria, frecuencia semanal-quincenal y frecuencia larga (mensual, bimestral, trimestral, semestral y anual).

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, procedimos a realizar tablas de contingencia a través del programa SPSS.Win10. Consideramos como relación significativa aquella que obtiene un valor de significación de chi-cuadrado inferior a 0,05. Una vez identificados cada uno de los cruces que cumplen ese requisito, estudiamos la tabla de contingencia en busca de la asociación entre los niveles de respuesta de una y otra variable.

## Resultados

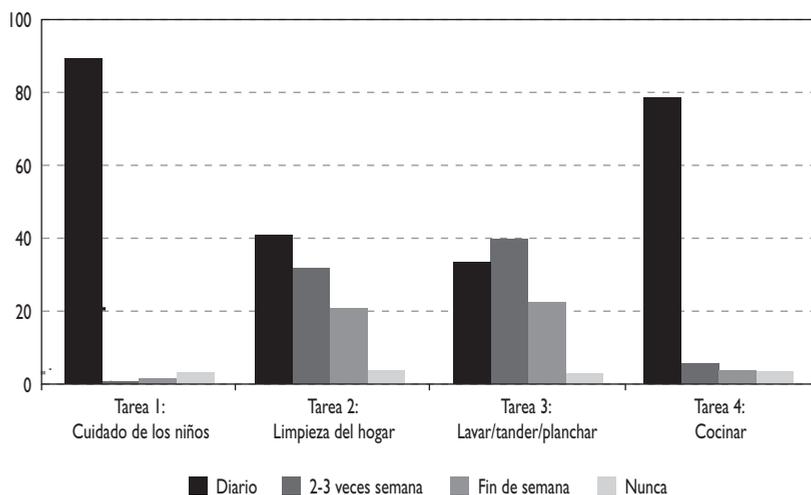
Dada la cantidad de variables involucradas en los análisis, hemos procedido a una selección de las mismas. Así, de las diez tareas domésticas sobre las que recogimos información, sólo analizaremos las que por su frecuencia ofrecen una visión sintética pero fidedigna del trabajo doméstico: «cuidado de los niños», «limpieza del hogar», «lavar/tender/planchar la ropa» y «cocinar».

También hemos simplificado los resultados correspondientes a las tareas docentes, pues dar cuenta del análisis derivado de comparar los tres niveles (frecuencia, lugar y modo) de cada una de las 59 tareas docentes con la variable «sexo» del profesorado desborda los límites de este artículo. En consecuencia hemos escogido sólo ocho tareas docentes que recogen las actividades que los docentes realizan de forma previa a la docencia que comentaremos más adelante.

## Distribución de tareas en el hogar

El trabajo dentro del hogar lo hemos condensado en nueve tareas. Sin ser exhaustivas, estas tareas recogen la mayor parte del trabajo realizado en los hogares<sup>6</sup>. Además, como su realización nos dice bien poco de quién las lleva a cabo, hemos querido introducir otra pregunta sobre la responsabilidad de su ejecución. Nuestro interés no sólo se limitaba a conocer si el encuestado era el responsable directo o no de las tareas, sino que queríamos conocer si las mujeres y los hombres se distinguen sustancialmente en cuanto a la responsabilidad en el hogar. Con este fin, hemos cruzado las variables del tipo «responsabilidad en las tareas domésticas» con la variable «sexo» y con la categoría «con pareja estable» de la variable «estado civil». Así, podemos conocer si la responsabilidad de las tareas y su frecuencia difiere entre los hombres y mujeres con pareja estable.

FIGURA II. Frecuencia de las tareas del hogar en función del sexo



<sup>6</sup> Estudios más detallados referidos a la población española en general los encontramos en Carrasco (1991), Ramos Torres (1990) y Garrido (1992).

<sup>7</sup> Es preciso puntualizar que el 32% de la muestra no tiene hijos.

### Cuidado de los hijos

De entre los que contestan<sup>7</sup>, la mayoría cuida de sus hijos diariamente, siendo muy bajo el número de sujetos en las otras categorías de respuesta (Figura II). En la Figura III, podemos comprobar que más del 35% de las maestras declaran ser las responsables del cuidado de los niños, frente a un 19% de los hombres. Por otra parte, ninguna de las encuestadas señaló como persona responsable del cuidado de los hijos a su compañero, mientras que los hombres consideran, en un 23,8%, a sus compañeras como responsables del cuidado de la prole (Figura IV). Aunque la deseabilidad social hubiera influido en los resultados, es muy significativo que ninguna de las mujeres encuestadas ha considerado a su pareja como responsable del cuidado de los hijos.

### Limpieza del hogar

Esta actividad presenta una distribución repartida de forma escalonada entre las categorías de respuesta «diariamente», «2 ó 3 veces en semana» y «durante los fines de semana» (Figura II). En consecuencia, podemos considerar que es una actividad que se realiza diariamente o en días alternos para la mayor parte de la muestra del profe-

FIGURA III. Responsabilidad en las tareas del hogar en función del sexo

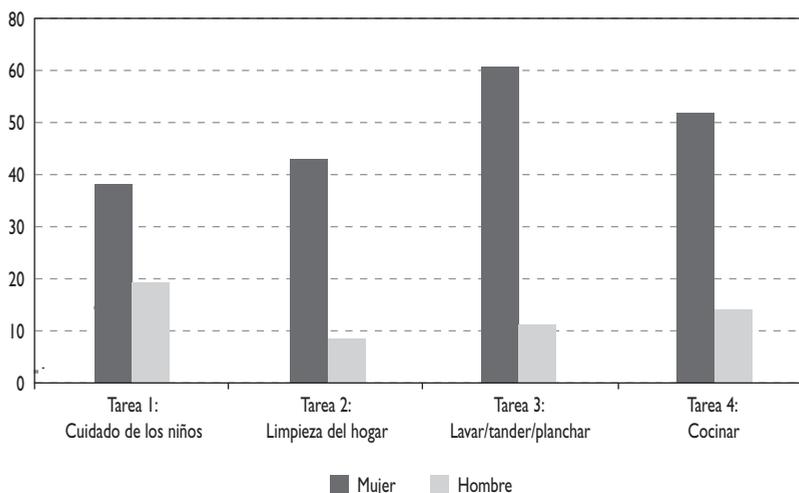
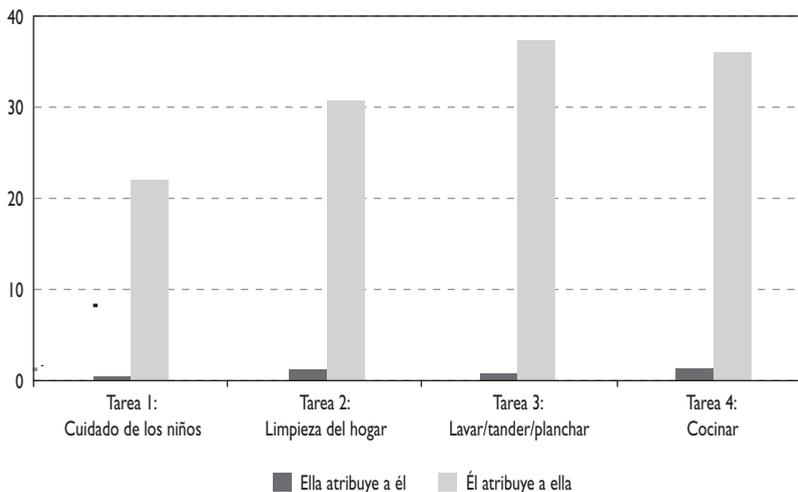


FIGURA IV. Atribución de las responsabilidades de las tareas del hogar en función del sexo



sorado con pareja siendo muy bajo el porcentaje de personas que dicen no llevarla a cabo nunca.

La responsabilidad parece ser prioritariamente femenina. El 44,8% de las maestras se consideran a sí mismas responsables de esta tarea frente a un 7,7% de los maestros (Figura III). Pero además, los maestros indican en un 31% como responsable de la limpieza del hogar a su compañera, mientras que sólo un 2,3% de las maestras con pareja consideran a su compañero como responsable de esta tarea (Figura IV).

### Lavar/tender/planchar la ropa

Las tareas relacionadas con el cuidado de la ropa presentan una frecuencia casi homogénea entre las categorías de respuesta: «diariamente», «2 ó 3 veces por semana» y «fines de semana» para las maestras (véase Figura II). Es muy escaso el porcentaje de encuestados que indica que nunca lleva a cabo esta tarea.

Con respecto a la responsabilidad del cuidado de la ropa, encontramos que las mujeres asumen en un mayor porcentaje esta responsabilidad. Por una parte, las maestras consideran en un 60% que ellas son las responsables de esta tarea frente a un 11%

de los maestros (véase Figura III). Además, los maestros reconocen que sus compañeras son las responsables de lavar/tender/planchar la ropa en un 37%, frente al 1,1% de maestras que declaran que su compañero es el principal responsable de esta tarea doméstica (véase Figura IV).

### **Cocinar**

Más del 75% del profesorado con pareja realiza esta tarea diariamente, y son muy bajos los porcentajes de respuesta en las otras frecuencias posibles (véase Figura II). Respecto a la responsabilidad de la tarea «cocinar» parece que se asocia con rotundidad a las mujeres. El porcentaje de maestras que se consideran las principales responsables de esta tarea es casi cuatro veces mayor que el de los maestros, que se señalan a sí mismos como responsables (véase Figura III). Reforzando esta idea, sólo un 2% de las maestras con pareja consideran a su compañero como responsable de la tarea cocinar; por su parte el 36% de los hombres con pareja señalan a sus compañeras como responsables de esta tarea (véase Figura IV).

### **Dedicación a tareas docentes**

En nuestro primer estudio indagamos sobre 59 tareas docentes, pero en esta ocasión sólo presentamos los resultados del cruce entre las tres dimensiones de las actividades de preparación previa de la docencia y evaluación: frecuencia (diaria, semanal, quincenal y mensual), lugar (dentro o fuera del centro escolar) y modo (con otro o individual) y las variables «sexo» y «estado civil». Las tareas de preparación previa seleccionadas son: «recordar o aprender nuevos contenidos»; «planificar actividades metodológicas, experiencias, de observación, de laboratorio»; «preparar, seleccionar o construir materiales didácticos», y «repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor». Las tareas de evaluación son las siguientes: «elaborar pruebas, controles, etc.»; «corregir exámenes, ejercicios, cuadernos»; «discutir los resultados de la evaluación, comentarios de ejercicios, etc. con el equipo de profesoras/es», y «pasar las calificaciones a los registros o expedientes del alumno».

A nuestro juicio, es en estas tareas donde cabría encontrar más discrepancia en función de la conjunción de las variables «sexo» y «estado civil». Pues, comúnmente, el desempeño de las maestras tiende a ser considerado inferior al del maestro en las tareas docentes que se concretan fuera del aula. Así, este hecho debiera ser más evidente en estas tareas, que si bien son fundamentales para el ejercicio de la docencia,

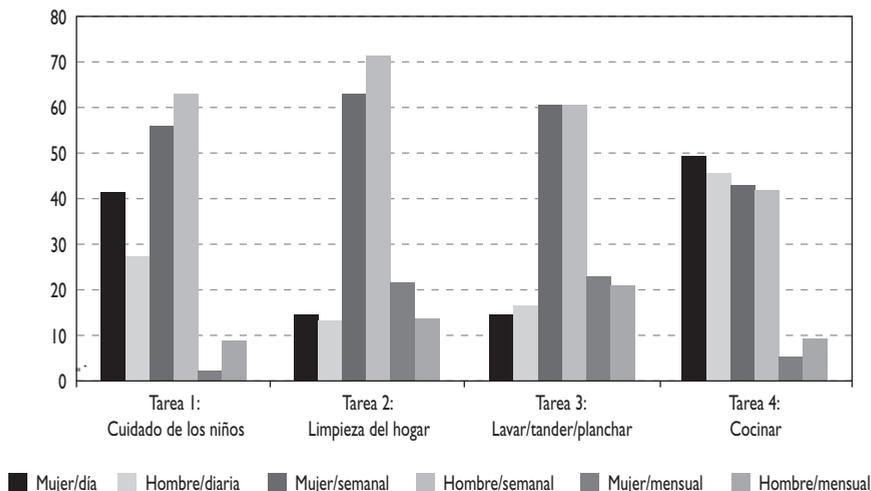
no son tareas que se realicen, normalmente, en el aula frente al alumnado (Jackson, 1991; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994; Resolución de 2 de agosto de 1999).

### Tareas de preparación previa al desarrollo de la enseñanza

La frecuencia de realización de las tareas de preparación previa a la docencia presenta porcentajes más elevados de respuesta en la frecuencia semanal-quincenal, salvo para la tarea «repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor», donde la frecuencia diaria es indicada en mayor medida por los encuestados (véase Figura V). Como se puede observar con claridad en la Figura V, tanto las maestras como los maestros se reparten de forma muy similar entre las distintas categorías de respuesta de cada tarea. Sólo la tarea «recordar o aprender nuevos contenidos» muestra una diferencia importante. Las maestras llevan a cabo esta tarea de forma diaria en un 44%, mientras que los maestros lo hacen en un 27%.

El trabajo individual es el modo más común de llevar a cabo las tareas de preparación previa para el profesorado encuestado. En las tareas «planificar actividades metodológicas, preparar materiales didácticos y repasar el libro de texto» no aparecen

FIGURA V. Tareas de preparación previa al desarrollo de la enseñanza. Frecuencia de realización



diferencias importantes entre los maestros y las maestras. Sin embargo, en la tarea «reparar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor» existe una diferencia digna de mención (Figura VI). El 67% de las maestras señala que la realiza de forma individual frente a un 47% de los maestros. Este dato es coherente por el porcentaje de maestros y maestras en la categoría de respuesta con otro: el 23% para ellas y el 38% para ellos.

Los resultados sobre el lugar de ejecución de las tareas previas a la docencia los encontramos en la Figura VII. A través de ellos podemos comprobar que los maestros y las maestras realizan las tareas «recordar o aprender nuevos contenidos» y «planificar actividades metodológicas» dentro del centro. Aunque existen diferencias entre ambos sexos. Así, los maestros llevan a cabo en un 54,5% la tarea «recordar o aprender nuevos contenidos» dentro del centro por su parte el 45% de las maestras hacen esta tarea dentro de las escuelas. Los porcentajes también son levemente diferentes para la tarea «planificar actividades metodológicas» para la cual el 64% de las maestras indican que la realizan dentro del centro frente a un 55% de los maestros. «Reparar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor» es tanto para maestros como maestras una tarea de ubi-

FIGURA VI. Tareas de preparación previa al desarrollo de la enseñanza. Modo de realización

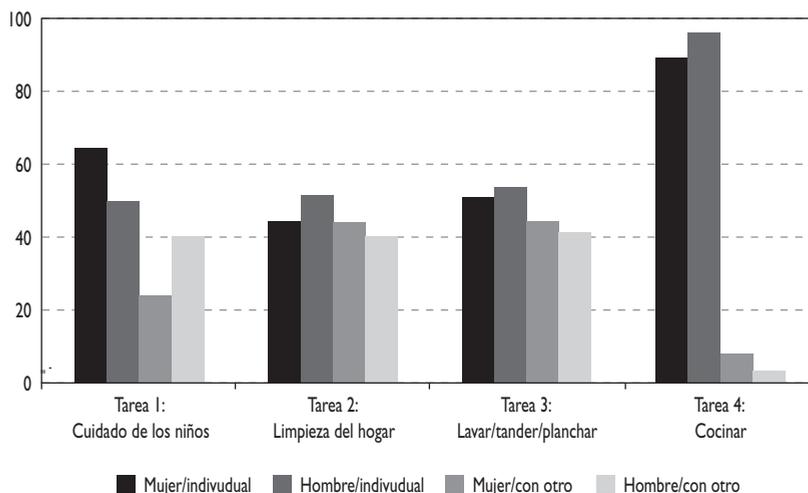
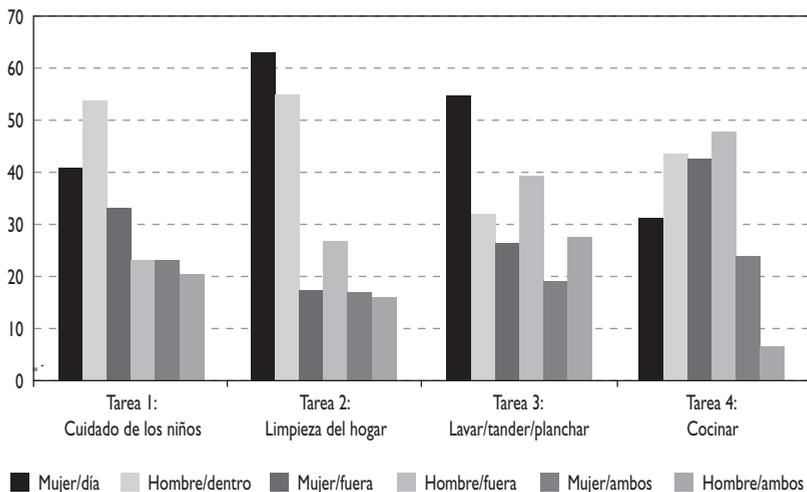


FIGURA VII. Tareas de preparación previa. Lugar de realización

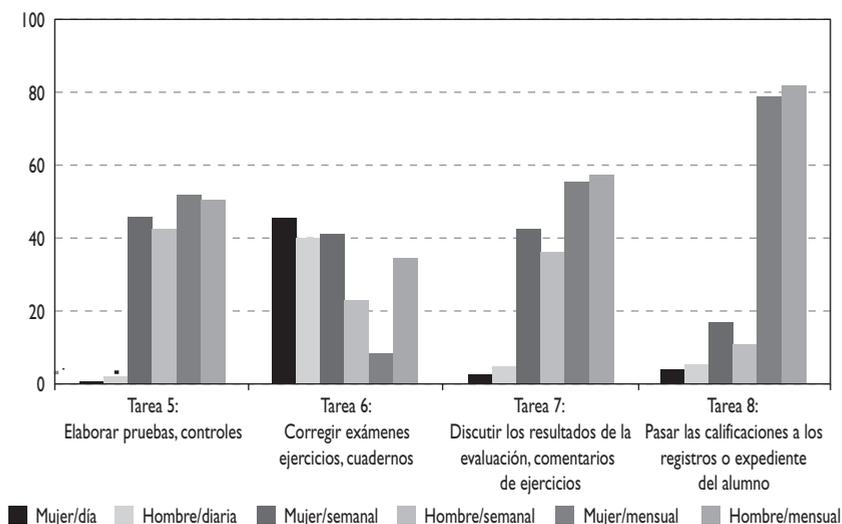


cación imprecisa. Según los resultados, los maestros y las maestras se reparten casi de igual manera en las distintas categorías de respuesta. La tarea «preparar, seleccionar o construir materiales didácticos» muestra diferencias más interesantes en su distribución. El 55% de las maestras se decantan por la categoría de respuesta dentro para esta tarea y los maestros hacen lo mismo en un porcentaje sensiblemente inferior, un 32%. Además, el mayor porcentaje de respuesta para los hombres se sitúa en la categoría fuera del centro, en un 39%. En esa misma categoría el porcentaje de mujeres es del 26%.

### Tareas de evaluación

El profesorado manifiesta que realiza las tareas de evaluación con menos frecuencia que las tareas previas a la docencia (véase Figura VIII). Así, la frecuencia semanal-quincenal y la mensual agrupan los mayores porcentajes de respuesta. La tarea, «discutir los resultados de la evaluación, comentarios de ejercicios» es la que acumula los mayores porcentajes de respuesta en la categoría mensual para ambos sexos más de un 75%. Esta respuesta se ajusta al funcionamiento típico de los centros de Primaria donde existen, debidamente reglamentadas, sesiones de evaluación conjunta (Resolución de 2 de agosto de 1999).

FIGURA VIII. Tareas de evaluación. Frecuencia de realización



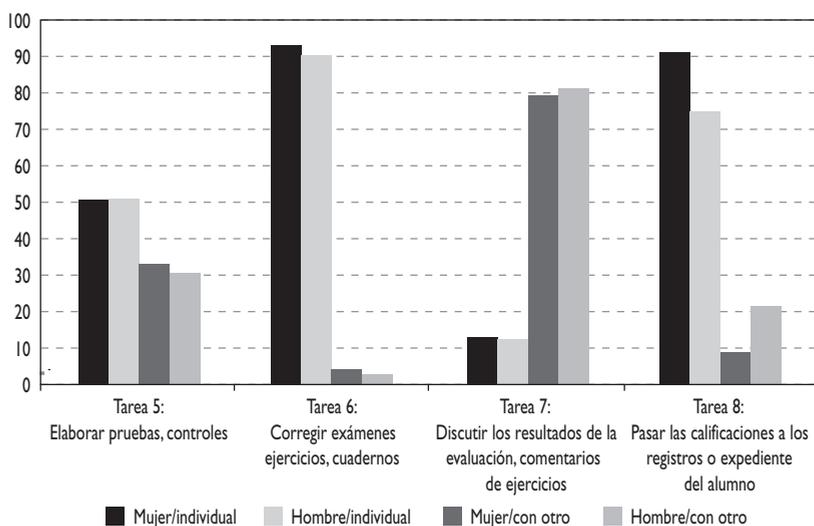
Como ocurría con el grupo de tareas de preparación previa a la docencia, en las tareas de evaluación los maestros y maestras con pareja se concentran en las mismas categorías de respuesta. No obstante, existe una diferencia claramente visible. Se trata de la tarea «corregir exámenes, ejercicios, cuadernos», el 43% de las maestras indica que «corrige exámenes» de forma semanal-quincenal; por su parte, el 24% de los maestros señala esta misma frecuencia. A este dato se une el hecho de que el 34% de los maestros indique que realiza la tarea con una frecuencia mensual ¿Debemos concluir que las maestras corrigen más asiduamente que los maestros debido a su género? Creemos que no. Al revisar la distribución del profesorado casado por ciclos, se puede comprobar que el mayor porcentaje de maestros se concentra en los últimos ciclos de la enseñanza Primaria, por su parte las maestras se concentran en los primeros ciclos (Tabla D). Así, la diferencia para esta tarea, podría tener más bien su causa en el ciclo en el que se desarrolla la docencia que en el género del profesorado.

Respecto al modo de realización de las tareas de evaluación, el trabajo con otro es la opción de respuesta mayoritaria para la tarea «discutir los resultados de la evaluación». En las tareas «elaborar pruebas, controles, corregir exámenes, ejercicios, cuadernos y

TABLA I. «Sexo» en función del Ciclo de trabajo

Sexo		Ciclo de trabajo				Total
		Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Más de un ciclo	
Femenino	%	27,3	19,1	15,5	38,2	100,0
Masculino	%	12,5	15,6	31,3	40,6	100,0

FIGURA IX. Tareas de Evaluación. Modo de realización



pasar las calificaciones», el profesorado encuestado indica en un porcentaje más elevado que trabaja de forma individual. Como puede observarse en la Figura IX, sólo en la tarea «pasar las calificaciones» aparecen diferencias relevantes entre los maestros y las maestras. Tanto las maestras como los maestros se agrupan en mayor número en la categoría de respuesta individual. Sin embargo las maestras indican que realizan esta tarea de forma individual en un 91%, mientras que el porcentaje de maestros es del 75%.

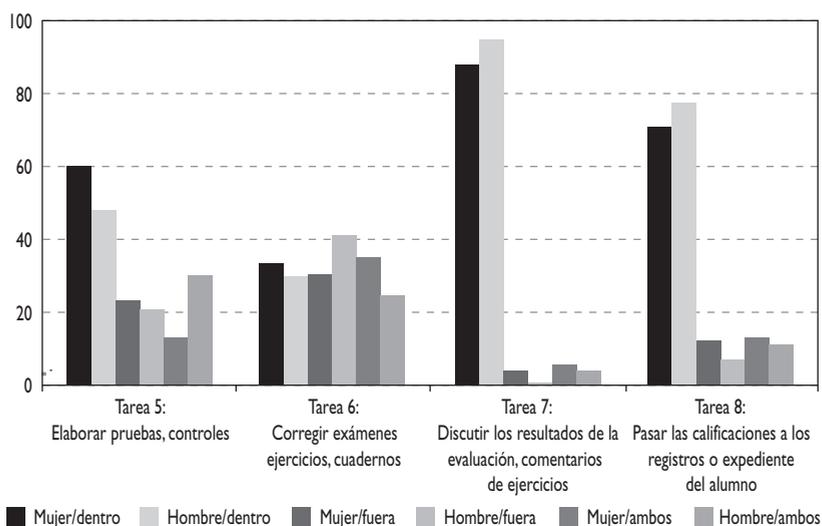
De las cuatro tareas de evaluación, tres se ubican claramente dentro del centro escolar (Figura X). Tanto las maestras como los maestros señalan que realizan de forma mayoritaria las tareas «elaborar pruebas, controles, discutir los resultados de la evaluación» y

«pasar las calificaciones a los registros o expedientes del alumno» dentro del centro. Sólo la tarea «corregir exámenes, ejercicios, cuadernos» muestra una distribución muy homogénea entre las categorías de respuesta tanto para hombres como para mujeres siendo su ubicación, dentro o fuera del centro, imprecisa.

## Discusiones y conclusiones

Las principales conclusiones del estudio realizado son las siguientes. En primer lugar, los resultados ofrecidos en este artículo indican que existe un desigual reparto de las tareas domésticas entre los maestros y las maestras participantes en el estudio. Las maestras asumen la mayor parte del trabajo de ejecución cotidiana de las tareas domésticas, lo cual queda evidenciado por el hecho de que las tareas domésticas de las que nos hemos ocupado se realizan con una frecuencia diaria («cuidado de los hijos» y «coci-

FIGURA X. Tareas de Evaluación. Lugar de realización



nar»), o dos o tres veces por semana («limpieza del hogar» y «lavar/tender/planchar la ropa»). Es decir, las maestras están ocupadas continuamente en el hogar con más trabajo doméstico que los maestros. Éstos tienen un papel menos relevante en la ejecución del trabajo doméstico que sus parejas. En consecuencia, y en comparación con las maestras, el tiempo que dedican al hogar y a los hijos es menor. Esta conclusión es coherente con los resultados de otras investigaciones al respecto (Thompson y Walker, 1991; Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003).

En segundo lugar, los resultados señalan que la responsabilidad de las tareas domésticas es de las mujeres. La atribución de la responsabilidad de las tareas domésticas a las mujeres por parte de los maestros y la nula o escasa atribución de dicha responsabilidad a los hombres por parte de las maestras indica claramente que el papel de mantenimiento y organización del hogar se atribuye socioculturalmente a las mujeres, y más aún es autoatribuido por las mujeres (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002). Así, parece evidente que sobre la docente-mujer recae no sólo la mayor parte del trabajo doméstico sino también su responsabilidad, mientras que la función del docente-hombre está descargada de la responsabilidad del trabajo y de gran parte de su realización. Estos datos coinciden con los roles de la mujer «organizadora» y el hombre «ejecutor» señalados por Thomson y Walker (1991).

Estos resultados no deberían sorprendernos. Este desigual reparto de las funciones domésticas en el colectivo docente coincide con el que existe en el conjunto de nuestra sociedad (Instituto de la Mujer; Alberdi, Escario y Matas, 2000). La sociedad actual, a pesar de los avances que ha experimentado, continúa siendo una sociedad androcéntrica<sup>8</sup>. Bartau, Maganto y Etxeberria (2002, 366) lo expresan con claridad:

Es obvio que el sexo de los padres es la variable más determinante del grado de participación y de las horas que dedican los miembros de la pareja a las tareas del hogar. En general, las madres participan aproximadamente el doble que los padres en la realización de todo tipo de tareas y dedican un promedio semanal de tiempo cinco veces superior al que dedican ellos.

Por eso, no podemos olvidar que el colectivo docente no está al margen de la sociedad ni constituye un grupo segregado del conjunto social. Por lo tanto, es de

---

<sup>8</sup> Una muestra clara de que nuestra sociedad es androcéntrica podemos encontrarla en la publicidad que transmite con naturalidad nuestra forma de ver la vida (Correa, Guzmán y Aguaded, 2000).

esperar que una sociedad patriarcal que establece un reparto desigual del trabajo doméstico tenga su correlato natural en la dinámica vital del profesorado. Sin embargo, es discutible que este hecho lleve por sí solo a considerar, como algunos han insinuado, que las maestras son peores profesionales que los maestros. En este sentido, los resultados que hemos ofrecido en el segundo apartado, apuntan una tercera conclusión: no existen diferencias relevantes entre maestros y maestras en cuanto a la frecuencia, el modo y el lugar de realización de las tareas docentes de evaluación y preparación previa de la docencia. Se podría aducir que estas dimensiones, siendo importantes, no agotan el espectro de análisis de las tareas docentes. En esta investigación cabría preguntarse por aspectos tales como la coherencia de la docencia, el uso de materiales curriculares, el trabajo en el aula, etc. Sin embargo, nos hemos interrogado por la dimensión formal de la docencia considerada como un empleo: conjunto de tareas a realizar por el docente (Rodríguez, 2004). La dimensión formal es, precisamente, la que se utiliza con más frecuencia para minusvalorar el trabajo de las maestras, pues, las otras dimensiones, sobre todo las que se relacionan con el compromiso y establecimiento de empatía con el alumnado, tradicionalmente se ha considerado que las maestras las ejercen mejor que los maestros, justamente, por coincidir con las funciones asignadas a su género<sup>9</sup> (Varela y Ortega, 1984; Viñao, 2003).

De todo ello se deriva una cuarta conclusión: las maestras y los maestros se enfrentan a unas exigencias, familiares y laborales diferentes, socialmente construidas. Las exigencias familiares son distintas para ellos y para ellas pues están claramente marcadas por su género. Dentro de estas exigencias las maestras invierten más tiempo que los maestros en el trabajo doméstico, asumiendo además el papel de mantenimiento y organización del hogar, tal y como hacen las mujeres en nuestra sociedad (Instituto de la Mujer<sup>10</sup>). Sin embargo, las exigencias laborales son las mismas para maestros y maestras. No hay ninguna norma que permita a las maestras, por ser mujeres, trabajar menos que los maestros. De este cruce de exigencias entre la vida laboral y familiar surge la doble jornada femenina, doble jornada que también llevan a cabo las maestras (Acker, 1995).

---

<sup>9</sup> Asociar las tareas de cuidado de niños exclusivamente a las mujeres siempre se ha tomado como una consecuencia lógica del instinto maternal, aunque, como señala Badinter (1991), es discutible la existencia de tal instinto como característica innata de la mujer.

<sup>10</sup> Los datos del 2001 ofrecidos en la página web del Instituto de la Mujer nos indican que las mujeres dedican diariamente 7 horas y 22 minutos al trabajo doméstico mientras que los hombres destinan a esta labor 3 horas y 10 minutos. Los datos de 1996 y 1993 muestran una diferencia aún mayor.

De la existencia de la doble jornada y de la preocupación, en principio legítima, por la calidad de la educación surge la pregunta si las mujeres-maestras están cumpliendo con su trabajo o no (Fernández Enguita, 1999). Nuestro estudio nos indica que sí. Las maestras sí cumplen con su trabajo, o al menos lo hacen en igual medida que los hombres-maestros que están descargados en su mayor parte del trabajo doméstico. Un ejemplo del esfuerzo de las maestras por compaginar trabajo y responsabilidades familiares lo encontramos en la tarea «recordar o aprender nuevos contenidos» (Figura X). Esta actividad como tarea de preparación previa a la docencia es de esperar que se realice en tiempo no lectivo. Más aún, dado que una parte importante del tiempo no lectivo se dedica a la atención de tutorías, reuniones, etc., es de suponer que pueda realizarse fuera del centro, en las horas de no obligada permanencia en el mismo. En consecuencia, dada la doble jornada de las maestras, no es de extrañar que las maestras realicen, en un porcentaje mayor que los maestros, esta tarea fuera del centro y de forma individual. Se trataría de una respuesta adaptativa a su realidad: por una parte, deben estar presentes en el hogar, deber que las ubica fuera del centro y, por otra, deben cumplir con las demandas de la docencia, deber que sí pueden llevar a cabo en casa, pues así lo permite la tarea y la distribución horaria del profesorado.

Que las maestras se vean obligadas a realizar una doble o triple jornada, mientras que los maestros no tienen tal obligación, no puede ser considerado como un perjuicio que la maestra como sujeto individual provoca a la institución escolar en particular y a la sociedad en general. El individuo como sujeto social es una representación de la cultura de su sociedad, es un producto social que encarna los patrones sociales de su cultura (Bruner, 1997; Mora, 2002). No es, por supuesto, un calco social, pero tampoco es el ser absolutamente independiente que a veces se nos quiere presentar. A nuestro juicio, nadie puede disculpar la dejación del trabajo por su género. Los hombres no pueden disculpar su dejación de las tareas domésticas por ser hombres, las mujeres no pueden dejar de cumplir con su trabajo remunerado fuera del hogar por ser mujeres. No obstante, la investigación debe permanecer atenta a la realidad y la realidad nos muestra, sin mucho esfuerzo, que las mujeres manejan una distribución temporal diferente a la de los hombres (Instituto de la Mujer, 2004; Alberdi, Escario y Matas, 2000). Es más, esa distribución no es sólo diferente, sino también generadora de desigualdad y sustentadora de una relación social opresiva e injusta en el sentido señalado por Connell (1997)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Las consecuencias de esta injusticia social alcanzan límites insospechados tal y como demuestran algunos estudios sobre el desigual tratamiento sanitario que reciben hombres y mujeres (Cabasés, Villabí y Aibar, 2002).

Por eso, las personas que nos dedicamos a la investigación no podemos limitarnos a pensar que las mujeres son «sujetos» que podemos estudiar con independencia del contexto social del que forman parte. No se equivocaba Kuhn (1975) al insistir en que la comunidad científica habita en un paradigma a través del cuál interpreta la realidad. Nuestra percepción de la realidad es relevante para la comprensión y para la mejora de la sociedad en general y de la educación en particular (Arendt, 2002; Hacking, 2001). En este sentido, consideramos que el continuar manejando y extendiendo estereotipos negativos sobre las maestras, que nos lleven a considerar que por ser mujeres ( como colectivo), son responsables de la falta de calidad de la educación, no contribuye ni a la construcción de conocimiento ni a la transformación social ni a la mejora de la educación (Giroux, 1990, 1997).

Los planteamientos que sistemáticamente asocian a las profesiones realizadas por mujeres una calidad inferior<sup>12</sup>, pueden llevar a pensar que apartando a las mujeres de la docencia o reconvirtiéndolas al ideal de profesional masculinizado (sin responsabilidades en la reproducción social) tendríamos una docencia de mayor calidad. Esta aparente solución ofrece una salida fácil al problema de la calidad, pero pasa por alto las profundas implicaciones sociales del trabajo asalariado femenino y del reparto del trabajo reproductivo (Combes y Haicault, 1994; Gorz, 1997; Tobío, Sampedro y Montero, 2000). Por otra parte, no hay evidencias de que los maestros, por ser hombres ( como colectivo), sean mejores docentes que las mujeres. Si permitiéramos ejercer la docencia sólo a maestros -hombres liberados de responsabilidades familiares- eso, por sí mismo, no aseguraría que se dedicasen más intensamente a la docencia ni que mejorase la calidad de la educación.

Por otra parte, debemos comenzar a considerar que aunque la docencia tiene una dimensión laboral innegable y el docente se debe caracterizar por un compromiso especial hacia su trabajo, el tiempo de trabajo debe tener un inicio y un fin diario y semanal (Altarejos y otros, 1998). Es hora de comenzar a desprenderse del modelo de docente-monje que tan profundamente ha marcado el desarrollo de la docencia<sup>13</sup>. Las personas que ejercen la docencia son más que docentes, son hijos e hijas, padres y madres, compañeros... sus vidas no se limitan a la docencia. Pero para alcanzar ese fin, debemos plantearnos que el trabajo asalariado no debería ser el único vínculo social

---

<sup>12</sup> Recordemos que desde la perspectiva del profesionalismo uno de los inconvenientes, y no justamente el menor, que presenta la docencia para ser catalogada como una profesión es el hecho de ser una ocupación feminizada (Rodríguez, 2004).

<sup>13</sup> Pero deshacerse de este ideal no puede llevarnos a considerar que la docencia se reduce a la enseñanza, entendida como mera instrucción, y que carece de toda responsabilidad ante la sociedad y el educando (Esteve, 2002).

(Meda, 1998). Aunque claro, este planteamiento choca frontalmente con valores profundamente arraigados en nuestra sociedad donde los sujetos comienzan preparándose para el trabajo, para pasar después a centrar su vida sobre su trabajo, para al final echarlo en falta a la vejez (Tréaton, 1985). Considerar que las personas son más que la profesión que ejercen es esencial si no queremos correr el riesgo de considerar que el profesorado debe cumplir con un conjunto de requisitos que los inhabilita socialmente tal y como se especificaba con total claridad en el contrato para maestras recogido por Apple (1989)<sup>14</sup>.

Por último, nos gustaría concluir este artículo con una valoración optimista: la educación puede generar cambios positivos en las personas y en la sociedad. Por eso creemos que es una baza importante con la que cuenta una sociedad democrática para mejorarse y perpetuar sus mejoras. En este sentido, Bartau, Maganto y Etxeberria (2002) señalan que existe una relación directamente proporcional entre el nivel de estudios y el reparto del trabajo doméstico. Por supuesto que este resultado hay que tomarlo con cautela pues continúa siendo la mujer, con más o menos estudios, la que realiza la mayor parte del trabajo, pero no deja de ser un aliciente para la sociedad la constancia de que son las mujeres y hombres de nivel educativo más elevado los que comparten más las tareas del hogar. Por eso, pero sobre todo porque compartimos con Kant (1983) la idea de que los seres humanos son educados por otros seres humanos, creemos que el papel de la educación de las nuevas generaciones es vital para alcanzar más elevadas cotas de justicia social.

El camino a seguir es claro, debemos insistir en la educación no-sexista para desterrar las diferencias de género de nuestra sociedad. Se trata de profundizar en los valores democráticos de igualdad y justicia con un especial interés en su incidencia en las relaciones de convivencia entre las personas de distinto sexo. Es preciso trabajar porque la igualdad entre hombres y mujeres supere la esfera del texto legal y se introduzca en la vida diaria de las familias y de la sociedad en su conjunto. Esta hercúlea tarea es responsabilidad de todos, pues todos somos corresponsables de lo que ocurre en la sociedad, y en ella deben implicarse las distintas instituciones públicas y privadas que vertebran nuestra sociedad.

Un modo de avanzar en este camino es conocer la realidad de las prácticas sociales por lo que el ámbito del trabajo doméstico o trabajo familiar debería constituir un foco de atención creciente de la investigación social. Hasta ahora ha habido poca

---

<sup>14)</sup> En este contrato se prohibía a las maestras, entre otras cosas, casarse, andar con hombres, vestir ropas de color, teñirse el pelo...

investigación en este ámbito (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002). En este sentido tampoco es positivo que algunos informes recientes sobre la realidad educativa no agrupen las muestras en función del sexo (Consejo Escolar del Estado, 2000, 2001, 2002 y 2003; ICEC, 2002). Un modo de hacer invisibles las desigualdades es no desagregar los datos, por ello siempre es pertinente incluir los descriptores típicos en investigación social (sexo, nivel de estudios, situación laboral...).

Es preciso tener en cuenta que la escuela no es el único agente educativo de la sociedad. Otras instituciones como los Cabildos o Diputaciones, los Ayuntamientos, las asociaciones vecinales, las ONG, y otros colectivos de la sociedad civil realizan actividades educativas y socio-educativas. Su participación propiciaría la generación de un clima que justifique la igualdad entre hombres y mujeres más allá de la ley. Trasladar a la sociedad, a través de estas instituciones, el desigual reparto del trabajo doméstico permitiría crear un contexto social propicio que ayudaría en la difusión de modelos de comportamiento más igualitarios pero viables. Una estrategia útil puede ser desarrollar programas educativos dirigidos a promover concepciones y prácticas igualitarias de la vida familiar (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2001). De tal forma que día a día se vaya considerando como normal este tipo de modelos y no como una excepción digna de admiración pero no de emulación.

En la tarea de transformar un hábito escasamente extendido en algo habitual también juegan un papel primordial los medios de comunicación. Así, sería positivo que la televisión hiciera visible las desigualdades que existen en el ámbito familiar. Esto se puede hacer no sólo transmitiendo información en el formato de documentales o informativos, sino incorporando de forma más usual la realidad del trabajo doméstico, los conflictos que este reparto injusto produce en la familia y formas asequibles de solventar estas dificultades para personas normales en las series de producción propia.

Dado el carácter público de la institución escolar, consideramos que es sobre todo esta institución la que, realmente, puede desempeñar un papel fundamental en la adquisición de patrones de conducta alternativos para las nuevas generaciones. Ahora bien, ¿cómo podría llevarse a cabo esta tarea? No hay una respuesta definitiva a esta pregunta. La propuesta de actuación más lógica sería el desarrollo de prácticas escolares no-sexistas. Estas prácticas van más allá de la mera incorporación puntual de contenidos no-sexistas. La clave de la extinción de las relaciones de género no puede limitarse al simple añadido de materias o contenidos que después, por atender a la evaluación, no se abordan o se relegan a cuestiones anecdóticas sino que deben constituir una opción real de comportamiento que pueda ser vivenciada por el alumnado

en los contextos escolares. Por eso, creemos que lo prioritario es el desarrollo de prácticas educativas que insistan en la coeducación de forma continuada. Se trata de rescatar el papel de la mujer en la historia, en la ciencia, en la familia y en la sociedad no sólo de introducir, un día, a los chicos en la cocina. Se trata de insistir en la valía personal desligándola del género y de revalorizar el trabajo de reproducción social (Gorz, 1997).

La clave es convencer y convencerse de que el valor de una persona no está relacionado con su sexo y de que el trabajo de reproducción social es necesario para la sociedad, la familia y el individuo. En una sociedad democrática este trabajo no puede asignarse en función del género sino que debe ser compartido por igual por todos los miembros de la familia. La premisa fundamental del cambio de nuevos patrones educativos no es añadir nuevos elementos a los ya existentes, sino en redirigir los que ya se desarrollan. Así, podríamos evitar esa sensación tan persistente en los centros escolares de suma continua de funciones, tareas y contenidos. En definitiva, en las escuelas hay que instruirse y desarrollarse sincrónicamente como persona. No podemos relegar el aprendizaje de contenidos y procedimientos en favor de los valores, pero tampoco podemos creer que el aprendizaje de los primeros puede realizarse sin los segundos. La auténtica transformación es aceptar que siempre transmitimos valores y que debemos asumir que desde la escuela podemos establecer pautas educativas para transformar las actitudes del alumnado que favorezcan una convivencia democrática en todos los niveles sociales.

Como decíamos, lo lógico sería plantear un cambio general que reorientará la totalidad de las prácticas educativas. Pero, sabemos que esos cambios suelen quedarse en el papel. En consecuencia, lo más eficiente es continuar con un apoyo legal e institucional a los valores democráticos y con el desarrollo de programas parciales que pongan en marcha prácticas educativas no-sexistas. Es preciso recordar que desarrollar un programa específico sobre la educación no-sexista, o cualquier otro tema de interés en una o varias escuelas, es un trabajo arduo que merece todo nuestro respeto. Más aún si cabe en una cuestión que está silenciada en nuestra sociedad y que en sí es sólo el reflejo de una situación de dominación y alienación que se extiende indistintamente por todos los grupos sociales y que normalmente no es objeto de preocupación social.

En resumen, una solución educativa es la mejor solución en nuestras manos. Por supuesto, es una solución llena de incertidumbre y extremadamente lenta, pero creemos que es la más eficiente si queremos caminar en la dirección de la igualdad. Deberíamos trabajar, siempre, con la vista puesta en el hecho de que nosotros, social y colectivamente,

definimos nuestro futuro y el de las nuevas generaciones: «Puesto que la regulación social es auto-creada (los humanos son auto-domesticados), todas las regulaciones sociales particulares pueden cambiarse y reemplazarse por otras» (Heller 1995,31).

## Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- ALTAREJOS Y OTROS (1998): *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona, Ariel.
- AMORÓS, C. (1991): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Antrhopos.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- AREA MOREIRA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai.
- ARENDT, H. (2002): *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós.
- BADINTER, E. (1991): *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal*. Siglos XVII al XX. Barcelona, Paidós.
- BARTAU, I.; MAGANTO, J. M. Y ETXEBERRÍA, J. (2001): «Programas de formación de padres: una experiencia educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 1-17.
- (2002): «La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas», en *Revista de Educación*, 329, pp.349-371.
- BLAISE, S. (1996): *El rapto de los orígenes o el asesinato de la madre*. Barcelona, Vindicación Feminista.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CAINE, B.; SLUGA, G. (2000): *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo de 1780 a 1920*. Madrid, Narcea.
- CAMPBELL, R. J.; NEILL, S. R. (1994): *Primary Teachers at Work*. London, Routledge.
- CARRASCO, C. (1991): *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS (1997): *Escolarización en niveles no universitarios*. Curso 1995-96. Santa Cruz de Tenerife, Dirección General de Centros.

- (1999): Resolución de 2 de agosto de 1999, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria dependientes de esta Consejería. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. BOC, 113, de 25 de agosto de 1999.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1998-1999*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Escolar del Estado.
- (2001): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1999-2000*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar del Estado.
- (2002): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 2000-2001*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar del Estado.
- (2003): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 2001-2002*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar del Estado.
- COMAS, M. (2001): *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- COMBES, D.; HAICHAULT, M. (1994): «Producción y reproducción, relaciones sociales de sexo y de clase», en C. Borderías; C. Carrasco y C. Alemany (comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Madrid, ICARIA, pp. 533-556.
- CORREA, R.; GUZMÁN, M<sup>a</sup>.; AGUADED, J. (2000): *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huesca, Grupo Comunicar.
- DE MARTINO, G.; BRUZZESE, M. (1996): *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Madrid, Cátedra.
- DURKHEIM, E. (2002): *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogías.
- (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1999): «¿Es pública la escuela pública?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp. 76-81.
- GARCÍA, P. (2002): «Género como traducción de gender: ¿anglicismo incómodo?», en A. VIGARA y R. JIMÉNEZ (eds.): «Género», *sexo, discurso*. Madrid, Ediciones del Laberinto, pp. 133-150.
- GARRIDO, L. J. (1992): *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): «La desregulación del currículo y la autonomía de los centros escolares», en *Signos. Teoría y práctica*, 13, pp. 4-20.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.

- (1997): *Cruzando límites. Trabajadores intelectuales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ BLASCO, P.; GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado universitario*. Madrid, Fundación Santa María/ Ediciones SM.
- GORZ, A. (1997): *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.
- HACKING, I. (2001): *¿La construcción social de qué?* Barcelona, Paidós.
- HELLER, A. (1995): *Ética General*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- ICEC (1999): *La educación en Canarias. Indicadores de la Educación, 1986-1996*. Las Palmas de Gran Canaria, Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- (2002): *Sistemas de indicadores de la educación para la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife, Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1994): *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KANT, I. (1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- KUHN, T. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MARRERO ACOSTA, J. (1988): *Teorías implícitas y planificación del profesor. Universidad de La Laguna*. Tesis inédita.
- MÉDA, D. (1998): *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Barcelona, Gedisa.
- MORA, F. (2002): *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid, Alianza.
- PEREDA MARÍN, S.; BERROCAL BERROCAL, F. (1993): *Valoración de puestos de trabajo*. Salamanca, Eudema.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- RAMOS TORRES, R. (1990): *Cronos Dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. y otros (1998): *La fuerza del trabajo en la industria alimentaria en Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, Fundación FYDE-Caja Canarias.
- RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, J. A. (2004): *La Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de La Universidad de La Laguna.
- SEBASTIÁN, A.; MÁLIK, B.; SÁNCHEZ, M. (2001): *Educación y orientar para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid, UNED.

- SOLSONA, N. (1996): *Mujeres científicas en todos los tiempos*. Madrid, Talasa.
- THOMSON, L.; WALKER, A. J.: «Gender in families: Women and men in marriage, work and parenthood», en A. Booth (ed.), *Contemporary families: looking forward, looking back*. Minneapolis, MN: National Council on Family Relations, pp. 275-296.
- TOBÍO, C.; SANPEDRO, R.; MONTERO, M. (2000): *La actividad laboral de las mujeres en las periferias madrileñas: discursos y prácticas*. Madrid, Dirección General de La Mujer de la Comunidad de Madrid. Universidad Carlos III de Madrid.
- TRAVERS, C.; COOPER, C. (1997): *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.
- TRÉANTON, J. R. (1985): «El trabajador y su edad», en G. Friedmann y P. Naville, Tratado de sociología del trabajo. I. México, *Fondo de Cultura Económica*, pp. 280-296.
- VARELA, J.; ORTEGA, F. (1984): *El aprendizaje de maestro*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VIÑAO, A. (2003): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons.
- YANES, J.; RODRÍGUEZ, J. (2000): «El Profesorado de Primaria, va al paraíso», en *Temps de educació*, 23, pp. 267-292.

## Páginas web

- ALBERDI, I.; ESCARIO, P.; MATAS, N. (2000): *Las mujeres jóvenes en España*. Fundación «la Caixa». <http://www.estudios.lacaixa.comunicacions.com>
- CABASÉS, J.; VILLABÍ, J.; AIBAR, C. (2002): *Invertir para la salud. Prioridades en salud pública*. Informe Sespas 2002, <http://www.sespas.es>
- INSTITUTO DE LA MUJER (2004): *Mujeres en Cifras*. <http://www.mtas.es/mujer>
- MAGANTO, J. M.; BARTAU, I.; ETXEBERRÍA, J.: «La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social», en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.9, 2 (2003). ([http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_4.htm)). Consultado el 28 del 12 de 2004).

## Anexo

### Presentación

El cuestionario que tiene en sus manos forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Dirección General de Universidades y elaborado por el Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna cuya finalidad es el análisis de la estructura del puesto de trabajo del profesorado de Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

A través de este cuestionario trataremos de acercarnos a los múltiples aspectos que definen y condicionan el trabajo de los docentes en los centros educativos. De antemano, reconocemos la avalancha continua de solicitudes a la que se ve sometido el profesorado. No obstante, nos atrevemos a pedir su colaboración en este esfuerzo encaminado al estudio de uno de los ámbitos más desconocidos y olvidados en el mundo educativo. Sin su participación y sinceridad este cuestionario resultaría inútil, ¿quién mejor que usted conoce el ejercicio, las posibilidades y las limitaciones de la docencia?

Si decide contestar este cuestionario anónimo, comprobará que está compuesto de partes diferenciadas. Cada una de ellas viene presentada por un cuadro que de forma breve explica las intenciones de las preguntas que le siguen.

Por nuestra parte, nos comprometemos a garantizar el anonimato de las personas y centros que colaboren en esta investigación y a difundir, en los centros que participen, los resultados de la misma.

Muchas gracias por su colaboración.

## Instrucciones

Este cuestionario está compuesto por diversos tipos de preguntas que requieren formas diferentes de respuesta:

La mayor parte de las preguntas admite una única respuesta. Usted deberá señalar con una X la que corresponda. Por ejemplo:

**Valore el grado en que usted está de acuerdo con las siguientes afirmaciones:**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La jornada continua mejora la atención del alumnado.			X	
La jornada partida favorece a las familias donde trabajan los dos progenitores				X
La jornada partida mejora el rendimiento del alumnado		X		

En otras preguntas, se le ofrecen varias alternativas posibles de respuesta. En el enunciado de la pregunta se le aclarará si usted debe elegir una única opción o más de una. Por ejemplo:

**De entre los siguientes medios de comunicación señale el que con más frecuencia utiliza en su aula (marque con una X una única opción):**

- Televisión
- Radio
- Prensa
- Otros (¿Cuáles?)

Por último, le pedimos total sinceridad en sus respuestas. Aunque nosotros preferimos que conteste a todas las preguntas, en el supuesto de no conocer algún tema es preferible que no conteste. Y si alguna pregunta le molesta, simplemente, no la responda.

## Datos demográficos

### 01 ¿En qué ciclo trabaja?

- Primer Ciclo
- Segundo Ciclo
- Tercer Ciclo
- En más de un Ciclo

**02 ¿Es usted profesor/a generalista?**

- Sí
- No

**03 En caso negativo, en qué especialidad trabaja:**

- Educación Musical
- Educación Física
- Lengua Extranjera
- Como profesor/a de Educación Especial o Profesorado de apoyo
- Enseñanza religiosa

**04 Indique el número de horas semanales que usted tiene asignado en el presente curso para los siguientes aspectos de su trabajo**

	Número de horas semanales
Docencia directa	
Tutoría	
Asistencia a Claustros y/o Consejo Escolar	
Entrevistas y reuniones con padres, madres y tutores	
Asistencia a reuniones de gestión y coordinación (del ciclo, del equipo educativo,...)	
Programación de la actividad el aula y realización de actividades extraescolares y complementarias	
Actividades de perfeccionamiento e investigación educativa	
Otras (especifique):	

**05 ¿Para completar sus horas de docencia directa ha tenido usted que realizar otras tareas en el centro?**

- Sí
- No

**06 En caso afirmativo, indique el número de horas semanales que usted tiene asignadas para la realización de las siguientes tareas:**

	Número de horas semanales
Tareas de apoyo pedagógico al alumnado	
Impartición de áreas para las que se encuentre habilitada/o con otros grupos de alumnas/os	
Desdoblamientos ocasionales de grupos de alumnas/os de leguas extranjeras	
Apoyo a otro profesorado	
Sustitución a compañeras/os en ausencias de corta duración o por causas imprevistas	
Tareas de apoyo al programa de atención a la diversidad del centro	
Suplir las horas detraídas a los cargos directivos y al profesorado mayor de 60 años	
Cubrir posibles horas de descuento por coordinaciones	
Dinamizar y potenciar la utilización de los recursos didácticas	
Coordinar y dinamizar actividades de formación y colaboración con la familia u otros servicios	
Apoyo para la adaptación del alumnado a la Educación Infantil	
Otras (especificuelas):	

**07 ¿Cuántos años de experiencia docente posee?**

- De 1 a 3 años
- De 4 a 10 años
- De 11 a 15 años
- De 16 a 20 años
- Más de 21 años

**08 ¿Cuántos años lleva trabajando en este centro?**

- De 1 a 3 años
- De 4 a 10 años
- De 11 a 15 años
- De 16 a 20 años
- Más de 21 años

**09 ¿Cuál es su situación administrativa actual?**

- Definitivo
- Provisional
- Interino fijo
- Interino sustituto

**10 Sexo**

- Femenino
- Masculino

**11 Señale el intervalo que se corresponda con su edad**

- De 25 a 30 años
- De 31 a 40 años
- De 41 a 50 años
- De 51 a 60 años
- 61 años o más

**12 ¿Cuál es el nombre de su centro?**

**13 La jornada de su centro es:**

- Partida
- Continua

**14 ¿Cuál es la titulación académica máxima que posee?**

- Doctor/a
- Licenciada/o
- Diplomada/o
- Otra (¿Cuál?):

**15 ¿Está afiliado a algún sindicato?**

- Sí
- No

**16 Si está afiliado, podría señalar la afirmación que más se aproxima a su participación en el sindicato**

- Ocupo un puesto de responsabilidad dentro de la organización del sindicato.
- Participo activamente como un/a afiliado/a de base.
- Participo sólo en las votaciones.
- No participo.
- Otra, ¿cuál?

**17 ¿Está integrado en algún Movimiento de Renovación Pedagógica, colectivo de profesorado, grupo estable o grupo de formación en su propio centro?**

- Sí
- No

**18 En caso afirmativo, podría señalar la sentencia que más se aproxima a su participación en el Movimiento de Renovación Pedagógica (Mrps), colectivo de profesorado, grupo estable o grupo de formación en su propio centro**

- Participo en la organización del mrps, colectivo de profesorado....
- Participo en las actividades organizadas por el mrps, colectivo de profesorado...
- Otra, ¿cuál?

**19 Actualmente, ¿desempeña alguna de las siguientes funciones en su centro (señalar más de una si procede)?**

- Director/a
- Vicedirector/a
- Jefa/e de estudios
- Secretaria/o
- Coordinador/a de ciclo
- Coordinador/a de formación
- Miembro del Consejo Escolar
- Tutor/a
- Otras

**20 Señale, si en algún momento de su carrera docente ha desempeñado las siguientes funciones (señalar más de una si procede)**

- Director/a
- Vicedirector/a
- Jefa/e de estudios
- Secretaria/o
- Coordinador/a de ciclo
- Coordinador/a de formación
- Miembro del Consejo Escolar
- Tutor/a
- Otras

**21 Aproximadamente, ¿cuántos alumnos y alumnas tiene por aula?**

.....

.....

.....

**22 Valorando de forma global al alumnado que tiene en su clase, indique el grado en que presentan**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Desajuste en el aprendizaje con respecto al nivel escolar que ocupan				
Problemas de disciplina y comportamiento				
Otros (¿Cuáles?)				

**23 ¿En su clase hay alumnado extranjero?**

- Sí
- No

**24 En caso afirmativo, podría indicar su procedencia y cantidad:**

- África                      ¿Cuántos? .....
- Asia                            ¿Cuántos? .....
- Europa                        ¿Cuántos? .....
- Latinoamérica            ¿Cuántos? .....
- Norteamérica              ¿Cuántos? .....

**25 ¿Tiene en su aula alumnado de integración?**

- Sí
- No

**26 Si tiene en su clase algún alumnado de integración, podría indicar el tipo de adaptaciones curriculares que demandan sus necesidades educativas especiales:**

- Adaptación curricular poco significativa
- Adaptación curricular significativa
- Adaptación curricular muy significativa

**Con las siguientes preguntas intentamos acercarnos a las tareas que usted realiza como docente**

**27 Se enumeran, a continuación, una serie de actividades que puede ejercer un profesor o una profesora. Se trata de que ante cada una de ellas usted exprese una serie de juicios para describir cómo es su trabajo actualmente. (Si la frecuencia temporal que se indica en la última columna no se ajusta al tiempo que usted emplea para realizar la tarea, anote al margen la frecuencia que según usted corresponda)**

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual

**ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA**

**A) Preparación previa al desarrollo de la enseñanza**

1. Recordar o aprender nuevos contenidos
2. Planificar actividades metodológicas experiencias de observación, de laboratorio...
3. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos.
4. Repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor.
5. Otros: (Especifíquelos):

*Continúa en pág. siguiente*

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual
<b>B) Enseñanza al alumnado</b>								
6. Explicar oralmente, demostrar, sintetizar, etc.								
7. Detectar las ideas previas del alumnado.								
8. Dialogar con el alumnado, discutir sobre los contenidos, etc.								
9. Otras: (Especifíquelas):								
<b>C) Actividades orientadoras del trabajo del alumnado</b>								
10. Dar instrucciones de cómo ha de realizar el alumnado una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc.								
11. Dar instrucciones sobre cómo utilizar instrumentos, aparatos, materiales, etc.								
12. Organizar y guiar grupos de trabajo.								
13. Organizar el espacio, disponer los materiales de laboratorio u otros, etc.								
14. Otras: (Especifíquelos):								
<b>D) Actividades extraescolares</b>								
15. Acompañar al alumnado en salidas, excursiones, visitas a museos, etc.								
16. Organizar talleres y otras actividades.								
17. Preparar sesiones de cine, audiciones, funciones de teatro, etc.								
18. Otras: (Especifíquelas):								
<b>E) Actividades de evaluación</b>								
19. Elaborar pruebas, controles, etc.								
20. Corregir exámenes, ejercicios, cuadernos, etc.								
21. Discutir los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc. con el equipo de profesoras/es y con el alumnado.								
22. Pasar las calificaciones a los registros o expedientes del alumnado.								
23. Otras: (Especifíquelas):								
<b>ACTIVIDADES DE SUPERVISIÓN</b>								
24. Organizar las entradas y salidas del aula y del centro.								
25. Realizar turnos de recreo, etc.								
26. Cubrir las ausencias del profesorado.								
27. Otras: (Especifíquelas):								

Continúa en pág. siguiente

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual
<b>ATENCIÓN PERSONAL Y TUTORÍA AL ALUMNO</b>								
28. Comentar con el alumnado sus problemas personales (relativos a amigos, familia, etc.) no relacionados con las clases								
29. Tratar dificultades que tengan el alumnado ocasionadas por sus estudios con otros profesores o con usted mismo.								
30. Aclarar y resolver problemas del grupo, conflictos entre el alumnado, etc.								
31. Hablar con los padres sobre la marcha académica y comportamiento de sus hijos.								
32. Organizar juegos en los recreos.								
33. Dar orientaciones sobre la ESO al alumnado o a sus padres.								
34. Otras: (Especifíquelas):								
<b>ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO</b>								
35. Realizar las funciones de la Jefatura de Estudios, coordinador de área, ciclos, etc.								
36. Asistir a reuniones con profesores del ciclo.								
37. Asistir a reuniones con el Director; Jefe de Estudios, etc.								
38. Asistir a reuniones de Claustro, Consejo Escolar, etc.								
39. Asistir a reuniones con profesorado de apoyo a las n.e.e y miembros del EOEJ de zona o específicos.								
40. Asistir a las reuniones de Zona (Calidad Educativa).								
41. Contactar con la Administración para resolver trámites administrativos, etc.								
42. Confeccionar horarios, seleccionar libros de texto, materiales, etc.								
43. Otras: (Especifíquelas):								
<b>TAREAS MECÁNICAS</b>								
44. Pasar lista en clase.								
45. Llevar el registro de biblioteca.								
46. Contestar cartas, oficios, etc.								
47. Hacer fotocopias, pasar a máquina, etc.								
48. Reparar materiales, instrumentos, etc.								
49. Otras: (Especifíquelas):								

Continúa en pág. siguiente

Actividades realizadas por el profesorado	¿Se realiza individualmente o con otros?		¿Se realiza en el centro o fuera de él?		Frecuencia con que se realiza			
	Ind.	Con otro	Dentro	Fuera	Diario	Semanal	Quincenal	Mensual
<b>ACTIVIDADES DE FORMACIÓN</b>								
50. Leer libros o revistas profesionales, sin relación con la preparación inmediata de las clases.								
51. Asistir a conferencias, debates, etc. sobre temas profesionales.								
52. Asistir a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc.								
53. Asistir a seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.								
54. Realizar estudios universitarios.								
55. Otras: (Especifíquelas)								
<b>ACTIVIDADES CULTURALES PERSONALES</b>								
56. Realizar actividades culturales: música, cine, etc.								
57. Leer: periódicos, libros, etc.								
58. Realizar deportes.								
59. Otras: (Especifíquelas):								

**28 En el trayecto de su domicilio al trabajo, ¿cuánto tiempo emplea?**

- menos de 15 minutos
- entre 15 y 30 minutos
- entre 30 y 60 minutos
- más de 1 hora

**29 ¿Cuántas veces, en un día, va de su domicilio al trabajo?**

- 1 vez
- 2 veces
- 3 o más veces

**30 Usualmente, dónde almuerza:**

- en el centro
- en su casa
- en otro lugar

**En este apartado, nos gustaría conocer las actividades que usted realiza en su tiempo personal, para así poder tener una aproximación más completa a la interacción que se produce entre su vida y su trabajo**

**31 Por favor, indique la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades. En la última columna señale quién es, habitualmente, la persona responsable de realizar esa actividad:**

Actividad realizada	Diariamente	2-3 veces a semana	Los fines de semana	Nunca	Persona responsable: Usted (1), Mi compañero (2) Otro/a (3)
Cuidado de los niños					
Cuidado de los mayores					
Limpieza del hogar					
Lavar/tender/planchar la ropa					
Cocinar					
Reparaciones de la casa					
Contabilidad familiar					
Compras corrientes (Alimentos, productos de limpieza,...)					
Otras compras (electrodomésticos, ropa,...)					
Otras (específíquelas):					

**32 ¿Su trabajo docente es compatible con las siguientes actividades?**

	Sí	No
Familia		
Necesidades esenciales (descansar, dormir,...)		
Actividades culturales (teatro, cine,...)		
Relaciones sociales (reuniones con los amigos, salir a tomar algo,...)		
Realizar actividades deportivas, pasear, hobbies...		
Oír la radio, ver la televisión...		
Leer literatura.		
Leer libros o revistas sobre temas educativos.		
Su formación y actualización docente		
Otras (¿Cuáles?)		

**33 ¿Cuál es su estado civil?**

- Soltera/o
- Con pareja estable
- Otro

**34 ¿Tiene usted hijas/os?**

- Sí
- No

**35 En caso afirmativo, ¿Cuántos años tiene/n?**

- Primer hijo/a: .....
- Segundo/a: .....
- Tercera/o: .....
- Cuarta/o: .....
- Quinta/o: .....
- Otros: .....

**36 ¿Convive usted con familiares mayores?**

- Sí
- No

**37 En caso afirmativo, la convivencia es:**

- permanente
- a tiempo parcial

**Con las preguntas que siguen nos interesa que usted describa el proceso de toma de decisiones de su centro. No conteste en función de lo que cabría esperar sino de lo que realmente ocurre en su centro. Recuerde, no hay preguntas incorrectas.**

**38 Señale que órgano decide en su centro con respecto a (marcar sólo dos opciones)**

Decisiones que se toman en el centro	Inspc.	Orient.	Equipo educativo	Equipo de ciclo	CCP	Claustro	Consejo escolar	Equipo directivo	El profesor (indiv.)
La decisión de asignar a los profesores a los diversos grupos de alumnos.									
Decisiones acerca de qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.									
La decisión de realizar cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.									
Decisiones relativas a la asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.									
La decisión de solicitar profesores de apoyo.									
Decidir qué temas tratar en el Claustro de Profesores.									
Decidir cuando tratar los temas en el Claustro.									
Decidir sobre la mejor forma de abordar un problema serio de disciplina.									
La decisión de agrupar a los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.									
La decisión de realizar una unidad didáctica que desarrolle un tema transversal (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).									
Decisiones acerca del establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes,...) por alumnos y los profesores.									
Las decisiones con respecto a la programación de las áreas.									
Decidir qué criterios de evaluación y promoción se van a utilizar.									
La decisión sobre las medidas de atención a la diversidad que se van a desarrollar en el centro.									
Decidir los criterios generales sobre materiales curriculares y recursos a utilizar en el aula.									
Decisiones acerca de la convivencia en el centro.									
Decisiones sobre el plan de acción tutorial.									

**39 Con respecto a los órganos colegiados especificados en las columnas de la siguiente tabla, indique la forma en que generalmente se toman las decisiones en su centro . Si usted no pertenece a alguno de éstos, señale la forma que usted cree habitual. Para contestar correctamente a esta pregunta usted debe marcar una de las cinco posibilidades (presentes en las filas) que se le ofrecen para cada órgano de su centro (recogido en las columnas):**

	Equipo educativo	Equipo de ciclo	CCP	Claustro	Consejo escolar	Equipo directivo	Otros ¿cuáles?
Normalmente realizamos votaciones para elegir que opción tomar:							
Casi siempre, las decisiones las toma una persona o un grupo concreto .							
Normalmente solemos adoptar una decisión cuando todas y todos estamos de acuerdo.							
Generalmente dejamos la toma de decisiones a la persona o personas que están al cargo del grupo (directoría, coordinadora,...).							
Otras (Especificar)							

**40 Con respecto a las reuniones que se desarrollan en cada uno de los siguientes órganos , indique la forma en que generalmente suelen debatirse las decisiones . Si usted no pertenece a alguno de éstos, señale la forma que usted cree habitual. Para contestar correctamente a esta pregunta usted debe marcar una de las cinco posibilidades (presentes en las filas) que se le ofrecen para cada órgano de su centro (recogido en las columnas):**

	Equipo educativo	Equipo de ciclo	CCP	Claustro	Consejo escolar	Equipo directivo	Otros ¿cuáles?
Generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones.							
Normalmente, al llegar el momento de tomar alguna decisión cada grupo suele presentar su propuesta.							
Si una propuesta genera crispación o malestar, generalmente, solemos descartarla.							
Casi siempre, adoptamos las propuestas que presenta la persona responsable del grupo pues no suelen plantearse otras							
Otras (Especificar):							

**41 De entre los siguientes criterios, indique los dos que ejercen una mayor influencia sobre usted a la hora de tomar cada una de las decisiones que afectan a su aula:**

Decisión	Sus criterios	Los criterios del ciclo	Los criterios del nivel	Los criterios del PEC y del PCC	Los criterios del material o de los libros de texto	Los criterios de otros/
<b>A) FINALIDAD Y METAS</b>						
1. Cuando toma una decisión con respecto a la finalidad y a las metas generales que guían su trabajo en el aula, decide según:						
2. Con respecto a los objetivos concretos que se plantean para un curso concreto, decide según:						
<b>B) CONTENIDOS</b>						
3. Con respecto a la selección de los contenidos que trabaja en el aula, decide según:						
4. Con respecto a la organización (en Unidades Didácticas, temas, proyectos) en función a la cual organiza los contenidos en su aula, decide según:						
5. Con respecto al orden secuencial que siguen los contenidos en su aula, decide según:						
<b>C) METODOLOGÍA</b>						
6. A la hora de escoger una determinada estrategia de enseñanza, decide según:						
7. Con respecto al material que utiliza habitualmente en el aula, decide según:						
8. A la hora de formar grupos en el aula, decide según:						
9. Cuando organiza el espacio en el aula, decide según:						
10. Cuando organiza el tiempo en su aula, decide según:						
<b>D) EVALUACIÓN</b>						
11. Con respecto a los contenidos a evaluar, decide según:						
12. Con respecto a los criterios para realizar las evaluaciones, decide según:						
13. A la hora de seleccionar un instrumento de evaluación, decide según:						

**A través de las siguientes preguntas nos gustaría conocer el tipo de relaciones de trabajo que se establecen entre el profesorado de su centro**

**42 Lea atentamente cada una de las siguientes afirmaciones y señale la que se corresponde mejor con el tipo de diálogo que se establece entre los docentes de su centro (marcar una única opción)**

- El profesorado evita hablar acerca de cómo enseña en el aula.
- El profesorado habla acerca de los alumnos (sus características, fallos y trasfondo familiar y social), de ellos mismo (su vida familiar y social), de otros profesores (sus características y fallos), o de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas, más que acerca de cómo enseña en el aula.
- El profesorado habla acerca de su experiencia de enseñanza en el aula más que acerca de sus alumnos, otros compañeros o ellos mismos.
- El profesorado habla frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula, intercambiando ideas útiles para la práctica.

**43 Con respecto a la planificación que realiza el profesorado, indique la afirmación que corresponda con la realidad de su centro (marcar una única opción):**

- Cada profesor/a planifica individualmente su enseñanza. Cuando se llega a acuerdos, éstos tienen que ver con temas muy específicos no relacionados directamente con la enseñanza (horarios, libros de texto, normas de convivencia: dónde se puede fumar, cuándo tomar café).
- El profesorado forma grupos de trabajo sólo para abordar problemas inmediatos; una vez resuelto el problema el grupo se disuelve.
- El profesorado planifica conjuntamente la enseñanza. Sin embargo, no siempre se lleva a la práctica lo planificado.
- El profesorado planifica, prepara y evalúa juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza; intercambian ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de los temas o unidades didácticas que van a enseñar y el orden en que van a hacerlo. Los acuerdos se llevan generalmente a la práctica.

**44 De las siguientes situaciones, señale aquella que refleje mejor el ambiente de su centro (marcar una única opción)**

- Cada profesor/a enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel, etc.), o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula.
- Cuando un/a profesor/a entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula.
- Es una práctica esporádica que un/a profesor/a vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero.
- Es una práctica habitual que un/a profesor/a vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero, y le haga comentarios valorativos, útiles para mejorar su enseñanza.

**45 Con respecto a las consultas y a los consejos entre los docentes, indique que afirmación se acerca más a lo que sucede en su centro (marcar una única opción)**

- El profesorado nunca pide ayuda ni aconseja a otras/os compañeras/os en cuanto a contenidos, métodos o materiales de enseñanza.
- Un/a profesor/a solamente aconseja a otra/o acerca de contenidos, métodos o materiales de enseñanza cuando se le pide expresamente.
- El profesorado se ayuda entre sí, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos.
- El profesorado se enseña entre sí con mucha frecuencia nuevas ideas y prácticas de enseñanza en el aula.

## Para concluir, en este último apartado indagamos sobre su satisfacción con respecto al puesto docente

### 46 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
El entorno laboral físico.					
Su sueldo.					
Su seguridad laboral.					
La aceptación social de su profesión.					
Las oportunidades de promocionar .					
Sus horas de trabajo.					
Otros (especificuelos):					

### 47 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
Las relaciones laborales entre la dirección y el claustro de su escuela.					
La forma en que se dirige su centro.					
La libertad para elegir su método de trabajo.					
La política de formación y promoción del profesorado de la Consejería de Educación.					
La política de gestión de los centros educativos de la Consejería de Educación.					
La política curricular de la Consejería de Educación.					
La Inspección Educativa.					
El apoyo pedagógico recibido (orientador, equipos psicopedagógicos...).					
Sus colegas.					
El trabajo en equipo con sus compañeros.					
Otros (especificuelos):					

#### 48 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
La participación de padres y madres en el proceso educativo de sus hijos/os.					
La participación del alumnado en el centro y/o aula.					
Su relación con el alumnado.					
El rendimiento académico de su alumnado.					
Otros (especificuelos):					

#### 49 Indique su grado de satisfacción personal y profesional con respecto a

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Ns/Nc
El reconocimiento que obtiene de su trabajo en su centro.					
La cantidad de responsabilidad que ostenta.					
La oportunidad de utilizar sus habilidades.					
La atención prestada a sus sugerencias.					
La diversidad de su trabajo.					
La formación continua recibida.					
Los contenidos curriculares que imparte.					
La metodología que utiliza en sus clases.					
Otros (especificuelos):					

**MUCHAS GRACIAS  
POR SU INESTIMABLE COLABORACIÓN**