

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL

ESTUDIO DE CASOS: LA FEMINIZACIÓN DOCENTE.

AUTORA:

ANDREA CASANOVA TAVÍO.

TUTORA:

CARMEN NIEVES PÉREZ SÁNCHEZ

CURSO ACADEMICO: 2020/2021

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado desarrollado como proyecto de investigación intenta analizar y constatar pruebas acerca de la feminización del trabajo docente, sobre todo en los ciclos de Educación Infantil, así como los roles y estereotipos de género que se sujetan alrededor de esta profesión. Con este objetivo, se realiza una revisión teórica de diferentes proyectos y autores que expanden los conocimientos previos sobre el tema a tratar, además de facilitar la tarea de relacionar los resultados y las diferentes hipótesis y objetivos con lo aprendido. Como instrumentos se han utilizado dos cuestionarios online distribuidos en un centro público de la capital de Tenerife, dirigidos a dos muestras diferentes: maestras y alumnas en prácticas.

Palabras clave: género, Educación Infantil, maestras, alumnas, roles y estereotipos.

ABSTRACT.

This End-of-Degree project developed as a research article tries to analyse and validate proofs regarding of the high percentage of women in the educational institution, especially on the early education, just like the gender roles and stereotypes surround this profession. With this aim, it have been made a theoretical revision of diverse projects and authors that spreads the previous knowledge about the topic. Furthermore, it facilitate the assignment to relate the results and the hypothesis of the project with the new information. As tools to accomplish this study, three online questionnaire have been delivered on a public school from Tenerife's capital, directed towards the preschool teachers and internship students.

Key words: gender, early education, teachers, internship students, roles and stereotypes.

INDICE.

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	2
3. Objetivos.....	7
4. Muestra.....	7
5. Metodología.....	8
6. Resultados	
- Resultados maestras.....	9
- Resultados alumnas.....	15
7. Discusión y conclusiones.....	22
8. Bibliografía.....	29
9. Anexos.....	32

• INTRODUCCIÓN

En el siguiente documento se detalla un Trabajo de Fin de Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil convertido, así mismo, en un proyecto de investigación que intenta dar respuesta a cuestiones de género en el ámbito profesional de la enseñanza. Para ello, se investigará a dos muestras pertenecientes a la comunidad educativa de un Centro de Enseñanza público de la capital tinerfeña, en este caso: las maestras del ciclo de Educación Infantil y las alumnas en prácticas de Grado o Máster del curso 2020/2021.

Las diferencias o estereotipos de género en el ámbito laboral, sobre todo en el de la enseñanza, se han estudiado desde la sociología en numerosas ocasiones. Como alumna y futura maestra, me parecía interesante abordar este tema desde una perspectiva objetiva, utilizando esta investigación para poder formarme y educarme en cuestiones de desigualdades, estereotipos y roles que, aún hoy en día, siguen guiando a la sociedad tanto en el ámbito personal como el profesional. Es por eso, que he creado este proyecto con el objetivo de reconocer realidades y saberlas contrastar con los diversos estudios, opiniones y datos que se pueden hallar hoy en día sobre la alta ocupación femenina en el ámbito de la enseñanza, sobre todo en aquellas etapas en las que el alumnado es de menor edad.

Para ello, en este proyecto de investigación se han planteado diferentes objetivos con el fin de plantear diferentes hipótesis que permitan afirmar o desmentir en función de las diferentes respuestas. Con el fin de poder observar todas las suposiciones que planteamos, se ha utilizado el cuestionario como forma de acceder a las opiniones de mujeres profesoras y alumnas en prácticas del ciclo de Educación Infantil. Así mismo, con el objetivo de comprender más la situación o el tema a investigar, se procedió, primeramente, a realizar una revisión bibliográfica sobre todos aquellos textos de interés a través de los cuales se observa, se interpreta o se intenta entender por qué la llegada de la mujer al mundo laboral va de mano de estereotipos y roles que se hacen latentes aún en la actualidad.

Para finalizar, se han obtenido y desplegado los datos haciendo un vaciado minucioso de las encuestas mencionadas anteriormente, donde se ha dado paso a continuación al análisis y las discusiones de esta investigación. Así mismo, se ha expuesto unas conclusiones, un apartado que recoge la bibliografía utilizada para el proyecto y los anexos, donde podemos encontrar gráficas y enlaces de interés.

- **MARCO TEÓRICO: LA FEMINIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE**

La elección de un grado universitario se basa teóricamente en una decisión individual que se hace hueco entre los valores personales, el contexto social en el que nos movemos y, además, está estrechamente relacionado con aquello que se espera o se desea conseguir con este. A finales del siglo XX -entre 1975 y 1980- los psicólogos sociales Ajzen y Fishbein sacan a relucir la “Teoría de la acción razonada” que sustenta esta misma idea. En su trabajo exponen que una elección es el fruto de la unión de factores personales (actitudes) y sociales (“normas subjetivas”) que hacen presión sobre las personas para dirigir o encaminar a esta misma. Con esta premisa se sobreentiende que, con cualquier toma de decisión -inconscientemente- se intenta complacer o cumplir con las expectativas de un entorno social específico y, por consiguiente, también con sus valores (Barquín, 1994).

Teniendo esto presente, la cuestión ahora es saber a qué se refieren estos autores cuando hacen alusión a estas “normas subjetivas”. En resumen y con palabras coloquiales, es aquel conjunto de valores e ideas que se han ido forjando con el paso del tiempo hasta la época en la que vivimos, que se han consolidado y que han calado hondo en el pensamiento de la sociedad actual. Son, por así decirlo, normas invisibles entrelazadas con la cultura. Están presentes, pero pasan desapercibidas. No se notan, no están escritas en un papel y muchas ni siquiera están cerca de la realidad...Pero, sin embargo, sí que guían subjetivamente nuestro camino. En conclusión, es todo aquello que es aceptable o no en la sociedad en la que se convive y que, de una manera u otra, se da por hecho que debe o que no debe ser así. En este trabajo, nos centraremos en “normas subjetivas” dirigidas específicamente al género y nos referiremos a ellas como “valores de género” o “estereotipos de género”.

Ahora, con toda esta información expuesta cabría abordar y relacionar estos conceptos con el objetivo que nos atañe: ¿por qué la profesión docente está mayormente ocupada por mujeres? Para ello, en primer lugar, sería preciso e interesante realizar una breve revisión sobre la aparición del trabajo femenino en el ámbito de la educación y cómo este fue desarrollándose en el panorama español. Las primeras huellas o cimientos con bases legales en España sobre la función del papel de las maestras se remontan a 1857, con la proclamación de la Ley de Instrucción Pública, o también conocida como Ley Moyano, donde se articuló la creación de las primeras Escuelas Normales femeninas (Mínguez, 2010). Estas escuelas eran las encargadas de formar a las docentes en materias necesarias para la educación de la época. Anteriormente, a finales de los años cuarenta del siglo XIX, aunque estas escuelas ya existían

institucionalmente en algunas provincias, no estaban regularizadas y se caracterizaban por su limitada o inexistente formación y competencia docente, la cual se resumía en la doctrina cristiana y las labores propias del género: costura y cuidado del hogar.

Esta ley articuló un currículo diferenciado por sexos ya que, moralmente, la mezcla de alumnado no concordaba con los valores o “normas subjetivas” de la sociedad de la época. Esto, por tanto, facilitó el acceso de las maestras a la escuela y a la profesión, así como también a la reafirmación de los estereotipos y/o roles de género. Entre las razones que podemos comprender que “facilitaron” esta incorporación al mundo laboral fueron:

1. La Ley de Instrucción Pública de 1857 decretó que era incompatible realizar el ejercicio docente en los centros públicos con, además, cualquier otro empleo que estuviera sustentado por los servicios públicos, así como dar clase en centros privados y/o ofrecer clases particulares. Por lo tanto, los maestros de la época entendieron que la profesión de magisterio era solo un empleo de paso.

2. La Ley de Moyano de 1857 también declaró que las maestras recibirían una cantidad un tercio menor que los salarios de sus compañeros. Esto atrajo a los ayuntamientos, pues obtenían más profesionales por un coste menor.

3. Sobre la época de los años cuarenta del siglo XIX, autores y pedagogos muy destacados y renombrados como el suizo Pestalozzi, fundamentaron y mostraron la idea de maestras igual a “madres concienciadas”, o lo que es lo mismo, que las maestras eran mujeres con la capacidad de llevar al aula cualidades supuestamente “innatas” en ellas, tales como: la intuición, la empatía o la simpatía. En aquella época, esto se tradujo en “una buena educación sin la precisión de preparación profesional específica” (Mínguez, 2010).

Entre 1909 y 1914, poco más de cincuenta años después de la publicación de la Ley Moyano, se hacen dos cambios importantes: el primero, es la creación de la Escuela Superior de Magisterio para los Maestros; y, respectivamente, la creación de las Escuelas Normales de Maestras, la cual dividía esta enseñanza en dos grados: enseñanza elemental y superior, con una duración de dos años cada uno. Tan solo cuatro años después, estos dos grados se unificaron. Además, se concentraron en 4 años de formación y este proporcionaba el acceso a la enseñanza pública por oposición. Entre los requisitos (para las mujeres) para cursar este grado se encontraban: realizar un examen tanto oral como escrito que probara las competencias en lectura, escritura, aritmética y métodos de enseñanza, y realizar un ejercicio práctico de la asignatura de labores.

En contraposición, aunque estas instituciones supusieron un continuo acierto en cuanto a la fórmula de ascenso en la escala social -sobre todo para las mujeres de las clases sociales más favorecidas-, estas instituciones y las maestras tuvieron que hacer frente a grandes inconvenientes como, por ejemplo: el incremento de los gastos que supondría para el Estado, el peligro de la moralidad de las mujeres al permanecer en instituciones no religiosas y, sobre todo, al problema que supondría el traslado de las mujeres de las tareas del hogar y de crianza, al estar muchas de ellas casadas y con hijos (Virginia Cano, 2018). Por tanto, como bien afirma Cortada (2000) en su obra, el camino de las mujeres a la profesión pública como docentes no fue un privilegio sino un verdadero logro profesional.

Con la caída en España de la Dictadura de Primo de Rivera y la instauración de la Segunda República, en 1931, se unificaron las Escuelas Normales y se establecieron como Centros Específicos de Formación Profesional del Magisterio Primario en régimen de coeducación. Esto proporcionaba a las mujeres prestigio, merecedoras de estima y de reconocimiento social. Durante la II República, además, se intentó apoyar a la dignificación del papel de la docente con diferentes reformas, entre ellas la subida e igualación del salario base de estas.

A continuación, durante la Guerra Civil, entre 1936 y 1939, y con el establecimiento de la Dictadura de Francisco Franco, hasta 1975 con la muerte de éste, el objetivo era exterminar todo atisbo del modelo de mujer moderna y trabajadora que se había propagado, y que hacía tambalearse al modelo de mujer tradicional que se pretendía en la época del franquismo. Por ello, durante esta época en España, las Escuelas Normales y los estudios de Magisterio sufrieron un alto grado de abandono y olvido. En 1945, se promulga la Ley de Educación Primaria, que volvía a separar la formación del profesorado por sexos creándose de nuevo Escuelas de Magisterio masculinas y femeninas. Esta ley cargó a las escuelas de una fuerte tradición pedagógica nacional y, como datos interesantes y que merecen la pena destacar: en primer lugar, se prohibió a la población masculina encargarse de la Educación Infantil y, seguidamente, solo a partir de 1968, las maestras por fin dejaron de examinarse de la asignatura de “Labores”. Otros cuarenta y cinco años después, en 1970 con la publicación de la Ley General de Educación (LGE) se crean las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica, que es donde se asientan los cimientos de los estudios de Magisterio que cursamos actualmente.

Como vemos, la formación y el panorama histórico de las maestras en España fluctúa entre períodos, cargados por las normas sociales o valores de la época. Peleando por un

reconocimiento en cuanto a la profesionalidad de la mujer en el contexto laboral que se ve sometido, en numerosas ocasiones, por la moral tradicional que azotaba al país. Como conclusión, observamos que la concepción de la maestra en un principio está ampliamente relacionada y que cohabita con el concepto de madre o cuidadora, sin demasiada formación profesional o pedagógica y que suponía una fácil y rápida incorporación y acceso al mundo laboral. Por lo tanto, todos estos elementos podrían “explicar” la alta ocupación femenina en cuanto a la actualidad, pues las mujeres se dedicaron a “ocupar” el espacio que se les “iba dando”. En otras palabras, Sonsoles San Román (2010) lo resume muy bien y es que “las maestras siguen asumiendo en líneas generales los límites impuestos por la sociedad a la condición femenina y terminan por dirigir sus expectativas hacia las parcelas laborales en las cuales saben que serán bien recibidas” (p. 385). Vemos, como también los pensamientos y valores de la época han conseguido rebasar la barrera del tiempo hasta nuestros días pues, en numerosos estudios, se afirma que se mantiene constante la idea o concepción generalizada sobre las presuntas capacidades innatas de las mujeres para ejercer actividades y/o trabajos relacionados con el cuidado, respaldado por los mismos estereotipos femeninos de aquella época: mayor paciencia, empatía, dulzura y amor al prójimo.

Teóricamente, se observa de manera colectiva y desde fuera, el trabajo de ser maestra como “fácil”, puesto que lo que se precisa está más bien relacionado con la voluntad y el carácter de la docente o, dicho con otras palabras, a las características intrínsecas, invariables e irremplazables que se confieren al nacer mujer, antes que una buena cualificación teórico-práctica. Por lo tanto, no resulta descabellado pensar que el “comienzo” de la relación de las mujeres hacia el empleo hubiera estado enfocado más bien hacia oficios en los que se tengan que ejercer labores iguales o similares a las consideradas típicas del espacio familiar. De esta manera, estos valores de género apoyan a la subordinación de las mujeres al rol de madre y cuidadora. El patrón y los estereotipos están tan pre impuestos en la sociedad que supone una tarea difícil destruirlos, y más aún ser conscientes de la realidad que esto supone: que nuestras vidas están orientadas por ellos. Para concluir, por lo tanto, podríamos afirmar que la decisión individual posiblemente esté ligada a dos factores que son interdependientes: por un lado, la representación de los colectivos que representan ciertas funciones y roles profesionales y, por otro lado, que la socialización basada en los valores de género determina en gran medida la elección de estudios.

Teniendo esto en mente, es fundamental conocer los datos estadísticos sobre la profesión docente en España. En primer lugar, se recoge en el documento “Alumnado de nuevo ingreso

por área de conocimiento, grado y curso” emitido por la Unidad de Igualdad de Género de la Universidad de La Laguna que, durante el curso 2017/2018, hubo 180 nuevas matrículas en el Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil, de las cuales 168 fueron de mujeres y solo 12 de hombres. Como dato, el mayor número de matrículas de hombres que consta en este documento, citado anteriormente, fueron 20 matrículas de hombres de 188 en total durante el curso 2014/2015. En segundo lugar, los datos encontrados sobre la ocupación docente en España señalan que: el porcentaje de mujeres en todo el territorio español como profesorado en centros de Educación Infantil es del 97,7%, teniendo en cuenta centros tanto de carácter público como privado. Y, específicamente, en Canarias, se encuentra que el porcentaje de maestras en el Ciclo de Educación Infantil es del 97,9%, también teniendo en cuenta centros públicos y privados. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)

Para finalizar, me gustaría hacer una breve reflexión con una frase recogida en la revista EL PAÍS (2021), donde mencionan que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico hace referencia a que cada vez hay menos niños y niñas expuestos a maestros hombres, sobre todo en la etapa de infantil y primaria. Y que, por lo tanto, esto ocasiona un bucle atemporal que hace que se reproduzcan estos estereotipos entre género y trabajo tan evidentes y marcados en la sociedad actual (Silió, 2017). Por consiguiente, cabría preguntarse, ¿por qué se genera una gran movilización para avivar vocaciones femeninas en las ramas técnicas y científicas donde las mujeres brillan por su ausencia, pero no al revés? El problema se convierte en desigualdad cuando resulta que las opciones elegidas por las mujeres están peor situadas en el mercado de trabajo (Torre Fernández, 2011). Vivimos en un sistema patriarcal donde no es que se avive menos vocación de las mujeres por las ciencias, sino que existe un mercado laboral que dificulta la conciliación, pues las mujeres encuentran y encontrarían ocupaciones donde el tiempo necesario que dedican a los cuidados y tareas, tanto personales como familiares, no está representado. Por tanto y, en consecuencia, en pleno siglo XXI, todavía se hace imprescindible la tarea que presupone la revisión del papel de maestra en el contexto social y, además, empezar a considerar que “las cualificaciones interpersonales que han sido consideradas por nuestra cultura como rasgos femeninos (cooperación, sensibilidad hacia los demás, acogida...) deben ser contemplados como cualidades universales, humanas - disponibles, válidas y necesarias para todos” (Maher y Rathbone, 1989, p. 95).

- **OBJETIVOS DEL ESTUDIO:**

Analizar cómo influyen los roles y/o estereotipos de género impuestos por la sociedad en el ámbito de la profesión docente.

Objetivos específicos:

1. Conocer las motivaciones en cuanto a la elección de la profesión docente y, así también poner de manifiesto si existen o no diferencias en cuanto a la diferencia generacional.
2. Interpretar lo que las profesionales docentes piensan que son las características óptimas para ejercer la profesión docente y saber si estas se inclinan más hacia el concepto de “cuidado” sustentado por los roles de género, o a la profesionalización laboral.
3. Contrastar las opiniones que presentan sobre su papel como maestras en una sociedad donde su trabajo sufre una gran brecha en cuanto al género.
4. Estudiar las realidades, pensamientos y conocimientos que poseen, de forma generalizada, en cuanto a la relación estereotipos de género y profesión docente y contemplar si existen diferencias o no en cuanto a la diferencia generacional y el nivel de estudios alcanzado.

Esta investigación busca afirmar o desmentir las siguientes **hipótesis**:

Hipótesis 1: Existen diferencias generacionales a la hora de haber elegido Magisterio Infantil como profesión, pues en la actualidad hay muchas más opciones.

Hipótesis 2: Las maestras se decantan por características y funciones docentes más cercanas al concepto de cuidado que las alumnas en prácticas.

Hipótesis 3: Las alumnas en prácticas se han sentido más infravaloradas a la hora de decidir su trayectoria laboral como futura docente que las maestras, pues en la actualidad hay muchas más opciones.

Hipótesis 4: Las alumnas en prácticas se muestran más receptivas a la hora de entender las razones por las que el género masculino se aleja de la profesión docente en edades tempranas debido a que poseen más cualificación al respecto.

- **MUESTRA.**

El centro elegido y el cual someteremos a esta investigación es de carácter público, ubicado en la zona centro de la capital de Tenerife. En este centro se cuenta con una amplia diversidad generacional en cuanto a las edades de las maestras y, además, en el momento en el que se realiza este proyecto cuentan también con alumnas cursando el último año del Grado de Maestro en Educación Infantil o de Máster de la Universidad de La Laguna.

Como datos que nos ha facilitado el centro y que pueden ser de interés a la hora de analizar los resultados de esta investigación, sabemos que: el número de docentes en la etapa de Educación Infantil es de 11 profesionales -entre tutoras, especialistas y docentes de apoyo educativo- de los cuales 10 son maestras. En cuanto a las alumnas en prácticas, sabemos que cuentan en el centro con 10 alumnas en total, 7 de ellas forman parte del Prácticum II del Grado y 3 de Prácticum del Máster. Por lo tanto, la muestra elegida para llevar a cabo este proyecto, y que se someterá al cuestionario son: las maestras y las alumnas en prácticas pertenecientes al ciclo de Educación Infantil.

- **METODOLOGÍA.**

Para realizar esta investigación empírica se llevará a cabo una metodología de carácter cuantitativa. Este proyecto tiene como herramientas principales dos cuestionarios, los cuales constan de preguntas abiertas y cerradas. Estos dos cuestionarios online estarán dirigidos a su vez, y como hemos mencionado anteriormente, a dos tipos de sujetos de investigación. Como ya hemos señalado, la muestra se compone de: en primer lugar, las maestras de Infantil pertenecientes al centro público ubicado en la capital tinerfeña; y, en segundo lugar, a las alumnas en prácticas que cursan actualmente el grado de Magisterio Infantil en la Universidad de La Laguna, o algún estudio de Máster complementario, y que están realizando en el mismo centro el Prácticum correspondiente. Los dos cuestionarios se integran con la siguiente estructura:

Los cuestionarios constan ambos de 18 preguntas y se presentan estructurados con el mismo guion: en primer lugar, datos personales que nos servirán de ayuda para hacer un mejor desprendimiento de la información en cuanto a edad y niveles de estudio. Seguidamente, encontraremos preguntas más abiertas y de reflexión intrapersonal, que se sumergen en las experiencias, expectativas y opiniones sobre la vida y funciones de una maestra, dejando entrever algunos matices sobre los roles o estereotipos de género que ellas mismas poseen sobre su propia profesión. Y, por último, se formulan preguntas dirigidas al tema que nos ocupa: la

alta ocupación femenina y la escasa masculina en las aulas de Educación Infantil y sus convicciones al respecto. El enlace de ambos cuestionarios se podrá encontrar en *Anexos I*.

- **RESULTADOS.**

RESULTADOS MAESTRAS.

Sección I: Datos demográficos y profesionales.

Pregunta 1. Edad.

Los datos obtenidos en cuanto a la primera pregunta muestran que la mayoría de las edades comprendidas por las maestras es de entre 50-65 años o más (50%). Seguido de maestras con edades comprendidas entre 30-49 años (30%) y, por último, las maestras de entre 21-29 años de edad (20%). (Gráfico 1)

Pregunta 2 y 3. Estudios y responsabilidad en el centro.

En la mayoría de las docentes, el nivel más alto de estudios que ha alcanzado son los estudios de Grado (70%), en contraposición con aquellas que han alcanzado estudios de Máster (30%) (Gráfico 2). Estos porcentajes (70% y 30%) se corresponden también con la situación correspondiente de cada docente en el centro, siendo la mayoría de ellas tutoras (Gráfico 3)

Interconectando estas preguntas, haciendo una revisión individual de las respuestas, encontramos que, entre las tutoras, solo 2 de ellas han alcanzado los estudios de Máster, siendo pertenecientes a las edades comprendidas entre 21-29 años y 50-65 años o más. Por otro lado, la única especialista del centro que también ha alcanzado estudios de Máster, también se corresponde con el rango de edad de entre 21-29 años.

Sección II: Trayectoria laboral como Maestra de Educación Infantil.

Pregunta 4. Experiencia laboral.

En el centro podemos encontrar que la mayoría de las docentes llevan en el sector de la Educación Infantil entre 20 y 30 años (40%), quedando por debajo aquellas maestras que han ejercido la profesión entre 1 y 10 años (30%); a continuación, las que llevan más de 30 años de docencia (20%); y, por último, aquellas que han ejercido entre 10 y 20 años (10%). (Gráfico 4)

Pregunta 5 y 6. Elección.

Estas preguntas se encuentran interconectadas, pues primeramente se pregunta si ejercer en la etapa de Educación Infantil fue su primera opción donde, entre los resultados, encontramos un

porcentaje del 60% que afirma que Magisterio Infantil fue su primera opción, siendo este la mayoría de la muestra y, en contraposición, un 40% que ha señalado que Magisterio Infantil no fue su primera opción.

¿Magisterio Infantil fue tu primera opción?
10 respuestas

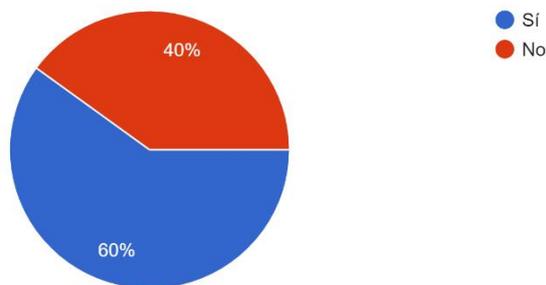


Gráfico 5. Elección del Grado de Maestro en Educación Infantil.

La pregunta 6, como hemos dicho anteriormente, está relacionada con la anterior puesto que para mí, como investigadora, era de interés saber los motivos (positivos o negativos) por los cuales se habían decantado por esta profesión. Esta pregunta solo tuvo respuestas que las maestras remarcan como positivas, y entre las más repetidas encontramos: la edad de los estudiantes, su inocencia y su amor por ellos y que, además, la cantidad de plazas en las oposiciones que se ofrecían para esta etapa era mucho mayor. A destacar, existen respuestas diferentes como:

- **Respuesta 1:** “La vocación”
- **Respuesta 2:** “El deseo de compartir conocimientos”
- **Respuesta 3:** “La experiencia de las prácticas y el dar con grandes profesionales durante el desarrollo de las mismas”

Pregunta 7. Funciones.

En esta pregunta, entre las opciones dadas sobre las funciones como maestras de Infantil, las respuestas seleccionadas fueron bastante heterogéneas, habiendo multitud de respuestas con el mismo porcentaje teniendo en cuenta que cada maestra solo podía seleccionar una de ella. Por tanto, los porcentajes se reparten de la siguiente manera: Ser mentor, guía o ejemplo para los estudiantes (20%); Crear vínculos de afecto y cuidar del alumnado (20%); Desafíos y nuevas experiencias cada día (20%); Aprendizaje constante (20%); El trabajo cooperativo con el

personal docente y otros miembros de la comunidad educativa (10%); y Otras (10%), donde la encuestada opinó: *“Considero que la etapa de infantil es como un lienzo en blanco, que al final ves un buen producto. Además, eres importante para los alumnos y sus familias creando un vínculo muy especial”*. (Gráfico 6).

Pregunta 8: Habilidades, cualidades o características de una buena maestra.

De esta pregunta, cabe destacar que las docentes podían elegir 3 de las habilidades o cualidades propuestas en la encuesta. Como resultados, aunque destacan las cualidades de “Cariñosa” (9 respuestas); “Paciente” (6 respuestas); y, “Creativa” (4 respuestas), todas las demás opciones han sido seleccionadas, aunque sea una vez, salvo la opción de “Diplomática”. Vemos empatando en puntos “Observadora” y “Disciplinada” (3 respuestas); “Innovadora” y “Empática” (2 respuestas); y, “Curiosa” y “Responsable” (1 punto).

De estas habilidades/cualidades/características elige las 3 que creas más importantes que debe tener una buena maestra de Educación Infantil.

10 respuestas

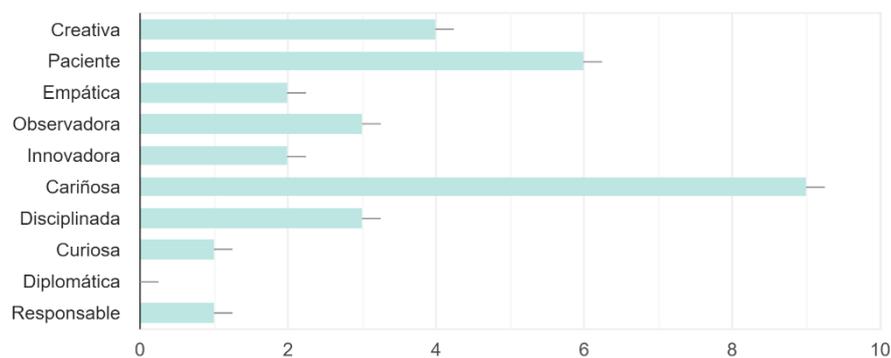


Gráfico 7. Características de una buena maestra.

Pregunta 9 y 10. Dificultades del trabajo docente.

La respuesta a la pregunta 8: *“¿Crees que el trabajo de ser maestra de Infantil es difícil?”*, es contundente, el 90% de las maestras afirma que sí, frente solo al 10% que asegura que no lo es (Gráfico 8). En cuanto a la pregunta 9, el porqué de esta afirmación, la respuesta de la mayoría de las maestras con un 66,7% de respuestas ha sido “Tener en cuenta las necesidades específicas de cada alumno o alumna”. Seguidamente, empatan a puntos: “La planificación y organización constante” (11,1%); “Motivar al alumnado y mantener vivo el interés” (11,1%) y “Otra” (11,1%) siendo la respuesta del usuario: *“No poder atender a todos cuando tienes niños con necesidades educativas especiales”*. El 11,1% sobrante de la muestra es debido a que la maestra

que contestó que no era difícil la profesión de maestra en la etapa de Educación Infantil no debía contestar esta pregunta.

En caso afirmativo, entre estas opciones, elige la que creas que esté más cerca del por qué.

9 respuestas



Gráfico 9. Dificultad y su por qué.

Pregunta 11 y 12. Infravaloración del trabajo docente.

Como respuesta mayoritaria a la pregunta 10: “¿Alguna vez has sentido que el trabajo de maestra está infravalorado?”, con el 60% del total, las maestras admiten que su trabajo ha sido infravalorado y, además, en muchas ocasiones; a continuación, el 30% de las maestras afirman que también se han sentido infravaloradas en su profesión pero, en esta ocasión, solo alguna vez; y solo el 10% nunca ha sentido que infravaloran su trabajo.

¿Alguna vez has sentido que el trabajo de maestra está infravalorado?

10 respuestas

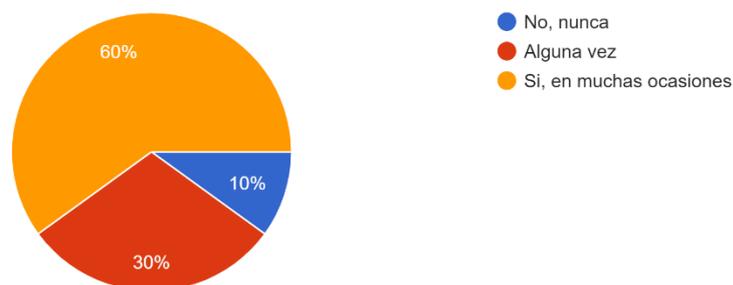


Gráfico 10. Infravaloración del trabajo de maestra de Educación Infantil.

En relación con esta pregunta, decidí crear un espacio para que, de forma opcional, las maestras contaran sus experiencias si, efectivamente, se habían sentido infravaloradas en algún momento de su carrera profesional. De las 10 maestras, solo contestaron 3 y estas fueron sus respuestas:

- **Respuesta 1:** *“No se da respuesta a los problemas reales del aula como es la ratio elevada y, lamentablemente, cada vez hay más niños y niñas con problemas para los que no estamos preparados. No se pueden atender bien ni a esos alumnos ni a los demás.”*
- **Respuesta 2:** *“Es curioso, me he sentido muy valorada por parte de las familias. En cambio, en algunas ocasiones, he estado infravalorada por algunos compañeros”*
- **Respuesta 3:** *“Al trabajar con un alumnado de esas edades se considera más un cuidado y un juego y no se ve todo el trabajo que hay detrás de tipo organizativo y planificador: recursos materiales, adaptando el aprendizaje al nivel del alumnado y dando una enseñanza adecuada a su nivel”*

Entre las respuestas proporcionadas por las maestras podemos entrever que: en primer lugar, se sienten infravaloradas en el contexto administrativo, que las desampara al “masificar” las aulas y que, además, no cuentan con ninguna ayuda o formación extra en cuanto a las Necesidades Educativas Especiales (NEE). En segundo lugar, en el contexto profesional por sus compañeros de profesión, aunque en la respuesta no especifica si solo se trata del género masculino, de si son compañeros específicamente de Educación Infantil o de la comunidad docente en general. Y, por último, en cuanto al contexto social, pues hace referencia a las personas externas a la profesión docente que pueden no llegar a conocer la dinámica o las distintas funciones de la enseñanza.

Sección III: Ocupación docente.

Pregunta 13. Ocupación masculina en el trabajo docente.

De las maestras encuestadas, el 90% afirma que sí que ha pensado en la poca ocupación masculina en el terreno de la educación frente a un 10% que afirma que nunca lo ha hecho. De ese 90%, el 60% afirma haberlo pensado en numerosas ocasiones y el 30% solo en alguna ocasión y, además, siendo este un tema que no les preocupa especialmente. (Gráfico 11)

Preguntas 14 y 15. Compañeros hombres en Educación Infantil.

La respuesta mayoritaria a ambas preguntas: es decir, si tenían compañeros varones en el transcurso de su formación como maestras y, por otro lado, si han tenido durante su ejercicio profesional es clara: si han tenido pero muy pocos (Gráfico 12). En la pregunta 13, que hace referencia a los compañeros varones durante la formación, afirman con un 50% que sí han tenido compañeros, pero se iguala sumando las demás respuestas: “No” (10%) y “Muy pocos” (40%). En cuanto a la presencia de varones durante su ejercicio profesional encontramos

también que han tenido compañeros, pero estos han sido menos de 5 (70%) o que, directamente, no han tenido (30%). (Gráfico 13)

Pregunta 16. Calificación del trabajo de un maestro de Educación Infantil.

A la hora de preguntar a las maestras si un hombre ejercería mejor/peor/igual la docencia en la etapa de Educación Infantil que una maestra, el resultado es hegemónico. Las maestras tienen claro, con un 100% de porcentaje, que los maestros ejercen o ejercerían igual el trabajo de docente de Educación Infantil que las maestras. (Gráfico 14)

Pregunta 17. Práctica y políticas de discriminación positiva.

En cuanto a la opinión de las maestras en lo referente a políticas que favorezcan la incorporación de hombres al ámbito docente en la etapa de Educación Infantil, se muestran opiniones diversas: la mayoría de las maestras afirma que no es importante implementar estas políticas dado que el trabajo en Educación Infantil debe surgir desde la propia vocación en el género masculino (60%); seguidamente, encontramos que al 30% de la muestra si le gustaría ampliar los horizontes del trabajo docente al género masculino; y solo el 10% opina que daría igual implementar estas políticas, porque si los hombres no acuden a estas edades tan tempranas “*por algo será*”.

En Finlandia, se implantaron prácticas y políticas de discriminación positiva que favorece la incorporación de varones al entorno docente con el...do masculino se acercara a la Educación Infantil?
10 respuestas



Gráfico 15. Prácticas y políticas de discriminación positiva.

Pregunta 18. Importancia de referentes masculinos en edades tempranas.

Como pregunta final del cuestionario, a la hora de decidir si es importante o no que el alumnado de estas edades tenga referentes masculinos, las maestras por mayoría han votado que, en efecto, es importante (80%); frente solo al 20% que no lo considera importante. (Gráfico 16)

¿Crees que es importante para el alumnado tener también referentes masculinos en estas edades tan tempranas?

10 respuestas

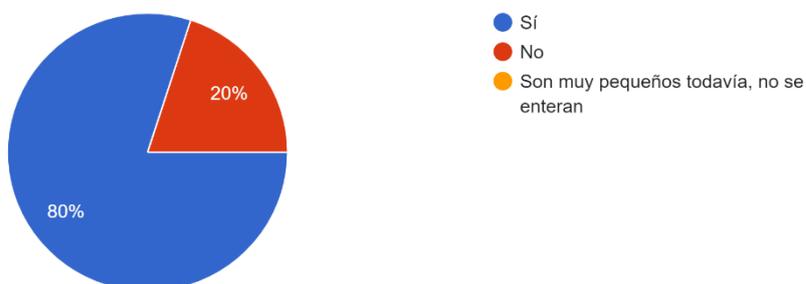


Gráfico 16. Referentes masculinos.

RESULTADOS ALUMNAS.

Sección I: Datos demográficos y profesionales.

Pregunta 1. Prácticum correspondiente.

La muestra correspondiente señala que el 70% de las alumnas en prácticas son pertenecientes al Grado de Maestra en Educación Infantil y, solo el 30%, son las pertenecientes a la formación de Máster. (Gráfico 1)

Pregunta 2. Edad.

En los datos obtenidos en cuanto a la segunda pregunta se observa un resultado hegemónico, pues el 100% de la muestra es perteneciente al rango de edad entre 20-25 años. (Gráfico 2)

Pregunta 3. Titulaciones previas.

Se muestra entre las respuestas de las alumnas que solo el 30% ha cursado alguna titulación universitaria previamente (30%) y que, la mayoría de las encuestadas, se encuentran cursando su primer grado universitario (70%). (Gráfico 3)

Pregunta 4. Formación posterior.

Entre las encuestadas se observa un pronóstico positivo de que seguirán formándose como maestras para el futuro (60%), aunque algunas de ellas aún no lo tienen claro (40%). (Gráfico 4)

Sección II: Futuro laboral como Maestra de Educación Infantil.

Pregunta 5 y 6. Elección.

Estas preguntas, al igual que con las maestras, se encuentran interconectadas pues, primeramente, se pregunta si el Grado de Maestra de la etapa de Educación Infantil fue su primera opción donde, entre los resultados, encontramos un porcentaje del 60% que afirma que Magisterio Infantil no fue su primera elección, siendo este la mayoría de la muestra y, en contraposición, un 40% que ha señalado que Magisterio Infantil si fue su primera elección.

¿Magisterio Infantil fue tu primera opción?
10 respuestas

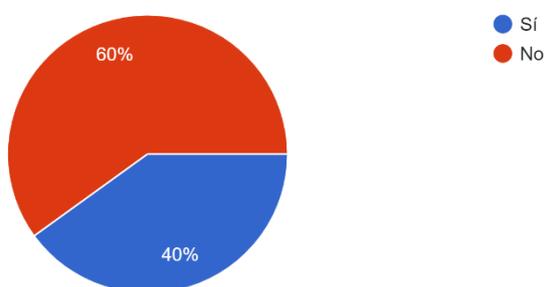


Gráfico 5. Elección del Grado de Maestra en Educación Infantil.

La pregunta 6, está relacionada con la anterior pues me resultaba interesante tener un conocimiento más amplio acerca de los motivos (positivos o negativos) por los cuales se habían decantado por esta profesión. Esta pregunta solo tuvo respuestas que las alumnas remarcaban como positivas, y entre las más repetidas encontramos: la vocación y la preferencia de edad del alumnado, aquí encontramos algunos ejemplos y respuestas de interés:

- **Respuesta 1:** *“Personalmente, fue la vocación hacia esta profesión, y la necesidad observada de crear un mundo mejor. Por ello, comenzando a educar a los más pequeños y pequeñas considero que se podría mejorar esta situación.”*
- **Respuesta 2:** *“Mi vocación por educar a los más pequeños (ya había dado clases a esta etapa de forma informal)”*
- **Respuesta 3:** *“Siempre me llamo la atención la profesión docente, y a la hora de decidir qué grado de magisterio elegir, me decanté por Infantil porque son con lo que me siento más cómoda y afín”*

- **Respuesta 4:** “*Mi maestra de infantil.*”

Esta última respuesta, es la única que no hace referencia a ninguno de los motivos señalados anteriormente como repetidos, sino que más bien hace referencia a experiencias pasadas de la propia alumna en su propia etapa de Infantil.

Pregunta 7. Funciones.

En esta pregunta, entre las opciones dadas sobre las funciones como maestras de Infantil, las respuestas seleccionadas por las alumnas en prácticas fueron bastante homogéneas, teniendo en cuenta solo podía seleccionar una de ella. Los porcentajes se reparten de la siguiente manera: Desafíos y nuevas experiencias cada día (50%); Ser mentor, guía o ejemplo para los estudiantes (30%); y, empatados en porcentaje: Crear vínculos de afecto y cuidar del alumnado (10%) y Aprendizaje constante (10%).

Entre estas opciones, elige la que más te guste de tu función como futura maestra de la etapa de infantil. (Solo puedes elegir 1)

10 respuestas

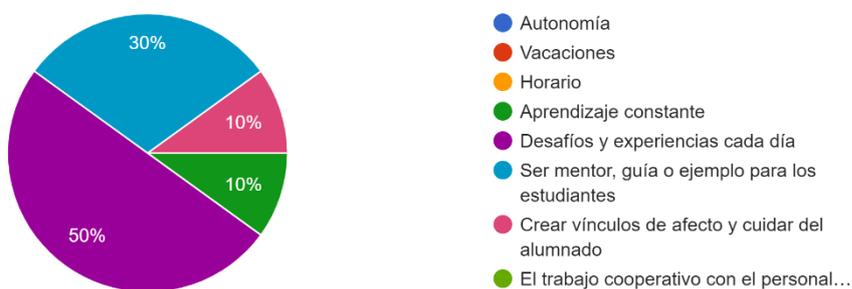


Gráfico 6. Funciones como futura maestra.

Pregunta 8: Habilidades, cualidades o características de una buena maestra.

De esta pregunta, cabe destacar que las alumnas en prácticas podían elegir 3 de las habilidades o cualidades propuestas en la encuesta. Como resultados, destacan sobre las demás las cualidades: “Paciente” (9 respuestas); “Cariñosa” (7 respuestas); y, “Observadora” (6 respuestas).

De estas habilidades/cualidades/características, elige las 3 que creas más importantes que debe tener una buena maestra de Educación Infantil.

10 respuestas

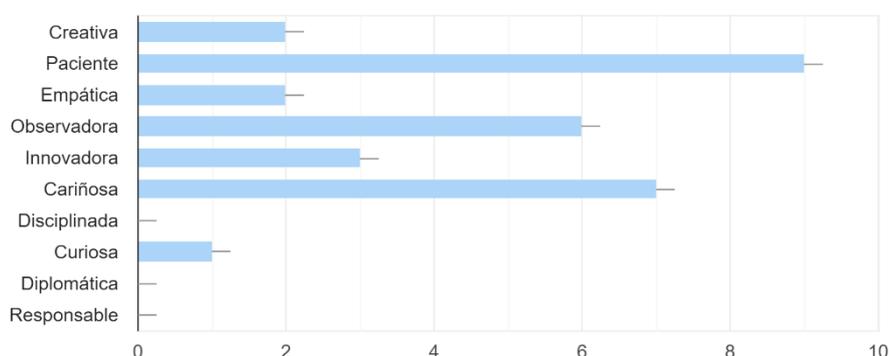


Gráfico 7. Características de una buena maestra.

Pregunta 9 y 10. Dificultades del trabajo docente.

La respuesta a la pregunta 8: “¿Crees que el trabajo de ser maestra de Infantil es difícil?”, es contundente y hegemónica, el 100% de las alumnas en prácticas afirman que, en efecto, ser maestra es un trabajo difícil (Gráfico 8). En cuanto a la pregunta 9, el porqué de esta afirmación, la respuesta de la mayoría de las maestras con un 60% de las respuestas ha sido “*Tener en cuenta las necesidades específicas de cada alumno o alumna*”. Seguidamente, encontramos un caso curioso, donde en la casilla de “Otra” (30%) todas las alumnas en prácticas que la han seleccionado han declarado que “Todas” las funciones se acercan al porqué de la dificultad del trabajo como maestra. Por último, el 10% restante se corresponde con “*La planificación y organización constante*”.

En caso afirmativo, entre estas opciones, elige la que creas que esté más cerca del por qué.

10 respuestas

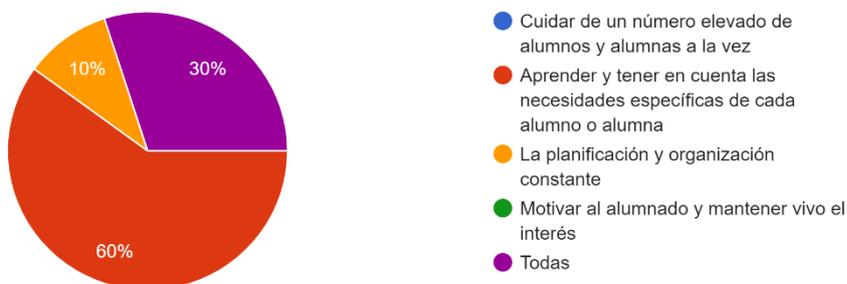


Gráfico 9. Dificultad y su por qué.

Pregunta 11 y 12. Infravaloración del trabajo docente.

Como en el caso anterior, las alumnas en prácticas se declaran en completo acuerdo al manifestar con el 100% de porcentaje de la muestra ha sentido infravalorada su decisión de ser maestra de Educación Infantil y que, además, se ha repetido en numerosas ocasiones. (Gráfico 10)

En relación con esta pregunta decidí crear un espacio para que, de forma opcional, las futuras maestras contaran sus experiencias si, efectivamente, se habían sentido infravaloradas en algún momento de su elección profesional. De las 10 alumnas en prácticas, solo contestaron 3 y estas fueron sus respuestas:

- **Respuesta 1:** *“La típica broma de que solo aprendo a hacer collares de macarrones o a pintar dentro de la línea”*
- **Respuesta 2:** *“Me dijeron: ¿Vas a estudiar infantil? Te vas a pasar el día haciendo collares de macarrones. Que era preferible hacer Educación Primaria. Ojalá hubiera dicho que con los collares de macarrones se trabaja la motricidad fina, y que la etapa Educación Infantil es muy bonita.”*
- **Respuesta 3:** *“En el instituto una profesora me dijo que para ser profesora que estudiara una carrera “de verdad” (tipo geografía, filología, matemáticas, etc.) y luego hiciera el máster para dar clases. Además, en la sociedad en general se escuchan muchos chistes sobre que solo pintamos, hacemos collares de macarrones y limpiamos mocos”*

Entre las respuestas proporcionadas por las alumnas en prácticas podemos entrever que, de forma generalizada, se sienten infravaloradas en cuanto a lo que el contexto social tiene ideado como “ser maestra de Infantil”, dejando de lado las funciones importantes que tiene la educación temprana en la sociedad. En varias de las respuestas podemos vislumbrar cómo, en ocasiones, el Grado de Maestra de Educación Infantil no posee el respeto que debería, incluso no considerándose *“una carrera de verdad”*, donde se proyecta la idea generalizada de que lo que se hace en el aula con el alumnado de estas edades es lo que se estudia durante los años en la Universidad.

Sección III: Ocupación docente.

Pregunta 13. Ocupación masculina en el trabajo docente.

De las alumnas en prácticas encuestadas, el 60% afirma que sí que ha pensado en la poca ocupación masculina en el terreno de la educación en la infancia frente a un 40% que afirma que lo ha pensado en alguna ocasión, pero que no le preocupa. (Gráfico 11)

Pregunta 14. Compañeros hombres en Educación Infantil.

La respuesta mayoritaria y absoluta a esta pregunta, con un 100% del porcentaje total, es que las alumnas de prácticas tanto de Grado como de Máster han tenido compañeros en el aula, pero que estos no han superado la cifra de 10 hombres. (Gráfico 12)

Pregunta 15. Calificación del trabajo de un maestro de Educación Infantil.

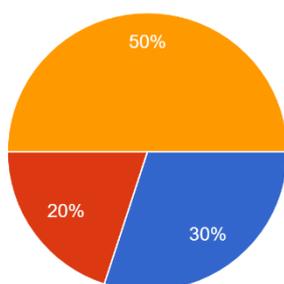
A la hora de preguntar a las futuras maestras si un hombre ejercería y/o ejerce mejor/peor/igual la docencia en la etapa de Educación Infantil que una maestra, el resultado es hegemónico. Las alumnas tienen claro, también con un 100% de porcentaje, que los maestros ejercen o ejercerían igual el trabajo de docente de Educación Infantil que las maestras. (Gráfico 13)

Pregunta 16. Práctica y políticas de discriminación positiva.

En cuanto a la opinión de las futuras maestras en lo referente a políticas que favorezcan la incorporación de hombres al ámbito docente en la etapa de Educación Infantil, se muestran opiniones diversas: la mayoría de las alumnas afirma que da igual llevar a cabo estas políticas y que cada uno “*elige lo que quiere*” y que si los hombres no acuden a estas edades tan tempranas “*por algo será*” (60%). Seguidamente, encontramos que al 30% de la muestra si le gustaría ampliar los horizontes del trabajo docente al género masculino; y solo el 10% opina que no les gustaría que se llevaran a cabo estas políticas positivas porque la vocación y la motivación es lo que mueve al docente.

En Finlandia, se implantaron prácticas y políticas de discriminación positiva que favorece la incorporación de varones al entorno docente con el...do masculino se acercara a la Educación Infantil?

10 respuestas



- Sí, me gustaría porque considero importante la incorporación de varones que den otra perspectiva al alumnado
- No, porque pienso que los hombres son los que deberían tener la vocación y motivación propia de acudir a estas etapas
- Creo que da igual, que cada uno elija lo que quiera. Si los hombres no eligen la Educación Infantil por algo será.

Gráfico 14. Prácticas y políticas de discriminación positiva.

Pregunta 17. Importancia de referentes masculinos en edades tempranas.

A la hora de decidir si es importante o no que el alumnado de estas edades tenga referentes masculinos, las futuras maestras por mayoría han votado que, en efecto, es importante (90%) frente solo al 10% que no lo considera así. (Gráfico 15)

Pregunta 18. Información del Grado sobre roles y estereotipos de género.

Como última pregunta del cuestionario, como alumnas que están a punto de finalizar sus estudios o que han finalizado sus estudios en el Grado de Maestra en Educación Infantil, me parecía importante preguntar cuanta información acerca de perspectivas y roles de género habían aprendido durante su paso por la ULL, entre las respuestas encontramos, como respuesta mayoritaria, que han recibido poca información (50%), muy poca (40%) o ninguna/nada (10%) de información durante los años del Grado.

Por último, ¿Qué cantidad de información consideras que se imparte en el Grado de Maestra en Educación Infantil acerca de los estereotipos y roles de género?

10 respuestas

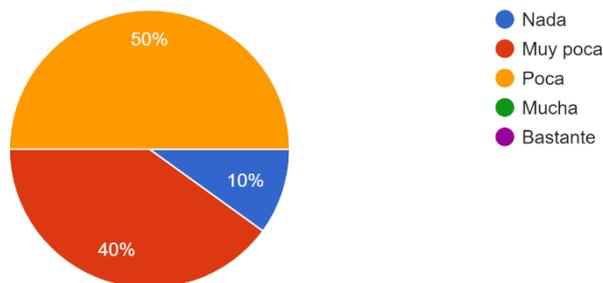


Gráfico 16. Cantidad de información recibida en cuestiones de género durante el Grado.

- **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

Teniendo en cuenta los diferentes objetivos e hipótesis de este proyecto nos aventuramos, a continuación, a abordar la síntesis de ideas y datos de las encuestadas. Es de especial interés como investigadora recalcar que la intención de estas encuestas era que se pudieran contrastar las discusiones de los resultados en conjunto pues, teniendo en cuenta que, salvo algunas preguntas, ambas encuestas fueron estructuradas siguiendo el mismo patrón y los mismos objetivos, ambas muestras pueden dar información adicional y con diferentes contrastes y matices generacionales sobre lo que el tema de la investigación nos atañe: la alta feminización de la profesión docente.

El primer objetivo/hipótesis planteada para este proyecto fue poner de manifiesto las cuestiones motivacionales que llevaron a estas mujeres a elegir la profesión de maestra de Educación Infantil y, además, subrayar si existían o no diferencias en cuanto a la generación en la que se encontraban.

Como podemos observar en los resultados anteriormente descritos, existen diferencias significativas a la hora de elegir la profesión docente entre las maestras y las alumnas. Vemos como en el caso de las maestras la mayoría de la muestra afirma con un 60% que, efectivamente, ser maestra fue su primera opción; y, por otro lado, en las encuestas de las alumnas en prácticas, vemos como el resultado se invierte, consolidando también con un 60% del total que la enseñanza de la Educación Infantil no fue su primera opción. En el caso de las maestras, esto podría relacionarse con la teoría de Sonsoles San Román (2008), donde afirma que las docentes siguen escogiendo, de forma generalizada, lo que en la sociedad está impuesto como femenino y centran sus intereses hacia aquellos terrenos en donde se sentirán más cómodas y arropadas. La mayoría de las maestras forman parte de la enseñanza desde hace veinte, treinta o más años pudiendo verse su decisión afectada por lo que en ese momento estaba más normalizado y visible, las mujeres ocupando espacios de mujeres. En la actualidad, aunque se siguen repitiendo estos patrones, existen muchas políticas positivas que refuerzan la inclusión del género femenino en trabajos o Grados encerrados bajo el acrónimo anglosajón STEM, es decir, enseñanzas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Sciences, Technology, Engineering and Mathematics) como, por ejemplo, la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (LOIEMH)* y, además, escritos donde el actual gobierno socialista español afirma en su Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 (2018) que tiene previsto seguir avanzando en cuanto a la legislación relacionada

con la igualdad de trato, salario y de oportunidades entre hombres y mujeres. Todo esto, se relaciona con el 60% negativo de las alumnas en prácticas hacia la pregunta de si la Educación Infantil fue su primera opción, pues posiblemente, gracias a toda esta visibilidad de la mujer trabajadora en diferentes ámbitos, y no solo a aquel al que se le ha visto relacionada de forma constante desde su inicio en el mundo laboral, ha logrado empoderar sus decisiones y, al menos, hacer plantearse a las mujeres a que otros ámbitos les gustaría guiar su crecimiento profesional.

Seguidamente, teniendo en cuenta el mismo objetivo, nos planteamos si existen diferencias entre estos dos grupos en cuanto a los motivos, tanto positivos como negativos, que encaminaron su dirección a la profesión. Entre los motivos, como ya hemos visto, en ambas muestras se repite el mismo patrón: afirmar que los motivos de su elección fueron positivos y entre ellos destaca la edad del alumnado y la vocación:

Respuesta 1 (Maestra): *“Me gustaban mucho los niños pequeños [...]”*

Respuesta 2 (Maestra): *“La espontaneidad de los niños de estas edades, su inocencia y mi amor por los niños”*

Respuesta 3 (Maestra): *“En positivo, la vocación”*

Respuesta 3 (Alumna en prácticas): *“Personalmente, fue la vocación hacia esta profesión, y la necesidad observada de crear un mundo mejor. Por ello, comenzando a educar a los más pequeños y pequeñas considero que se podría mejorar esta situación”*

Respuesta 4 (Alumna en prácticas): *“Mi vocación por educar a los más pequeños (ya había dado clases a esta etapa de forma informal)”*

Respuesta 5 (Alumna en prácticas): *“El que me gusten los niños y mi vocación por enseñar”*

Sería interesante abordar en este punto ¿qué es la vocación y por qué las maestras la utilizan de forma tan generalizada? Según la Real Academia Española, la vocación es la “inclinación de una persona a un estado, una profesión o una carrera”. Hansen (2001) describe la vocación como “una forma de servicio público que, además, aporta una realización personal duradera a los que lo proporcionan”. Existen teorías, como la de Ferrero (1994), que defienden que la vocación se modela a partir de factores externos, de tal manera que la influencia del entorno social es la responsable de configurarla, pudiéndose hablar de vocaciones por contagio, sublimación, vocaciones inducidas y vocaciones por intereses. Por lo tanto, se podría afirmar que el género es un factor relacionado con la vocación docente y que esto ha desembocado, por ejemplo, en que ciertos grados universitarios o espacios profesionales se determinen como

femeninos y masculinos (Del Pino, 2019). Sería de especial interés abordar esta cuestión en otro proyecto de investigación para comprobar o certificar si, en esta ocasión, la muestra hace referencia a esta vocación como una distinción en cuanto a roles y estereotipos de género. Por lo tanto, podemos afirmar la *H1: Existen diferencias generacionales a la hora de haber elegido Magisterio Infantil como profesión*, haciendo referencia al pequeño matiz de que si existen esas diferencias en el ámbito cuantitativo, es decir, las alumnas en prácticas no sopesaban la Educación Infantil como primera opción mientras que las maestras sí pero, a la hora de exponer sus motivos, estos no sufren ninguna diferencia significativa pues ambas muestras hacen referencias a los mismos conceptos o razones, además, de manera positiva.

Como segunda hipótesis a desarrollar (*Las maestras se decantan por características y funciones docentes más cercanas al concepto de cuidado que las alumnas en prácticas*) haremos especial hincapié en las preguntas 7, 8 y 10 del cuestionario, que fueron ideadas y redactadas con el objetivo de poder interpretar las diferentes visiones y realidades de las maestras y de las alumnas. En el apartado anterior, vemos que las opiniones de las maestras se encuentran más divididas en cuanto a las preguntas 7 y 8, que tienen que ver con las funciones y características de una buena maestra. Como apreciamos en los diferentes gráficos (Gráfico 6 y Gráfico 7) las respuestas de esta muestra son bastante heterogéneas, las maestras no se decantan por una función o por unas características concretas sino que, al revés, defienden que las funciones de preferencia son variadas y que las características para ser una buena maestra son diversas y, como hemos dicho anteriormente, aunque las características elegidas por la mayoría si son aquellas que se sobre acogen al término de <<cuidado>> : Cariñosa, Paciente y Creativa, vemos que también han elegido aunque sea en una ocasión las demás cualidades, excepto una (Diplomática). Por otro lado, las alumnas en prácticas, sí que se muestran más dirigidas a unanimidad. Además de que sus respuestas mayoritarias cumplen perfectamente los requisitos para englobarlas en el término también de <<cuidado>> (Paciente, Cariñosa y Observadora) al observar su gráfica con mayor detenimiento vemos como aquellas cualidades que fueron escritas con intención de crear disyuntiva y las que más se alejaban del papel de cuidadoras no han sido elegidas por las futuras maestras ni si quiera en una ocasión como son: Disciplinada, Diplomática o Responsable. Por otro lado, en cuanto a las funciones, vemos como para las alumnas es más evidente qué función o funciones les gusta más de su profesión, pues la mitad de la muestra declara que los desafíos y las experiencias que cada día se tienen en el aula están por encima de cualquier otra. Como dato curioso a comparar, observamos que en ambas muestras la respuesta correspondiente con “*Crear vínculos de afecto y cuidar del alumnado*”

que fue colocada en el cuestionario también de forma estratégica, para saber si ambas se decantaban por ella, ha obtenido un porcentaje bastante bajo entre las maestras y las alumnas, 10% y 20% de votos correspondientemente.

Por último, sería interesante analizar las respuestas respectivas en cuanto a las dificultades que ambas encuentran como maestras o futuras maestras. Es importante destacar que las encuestadas coinciden con un 60% y un 66,7% de los votos que lo más difícil de la profesión docente es, efectivamente, “*Tener en cuenta las necesidades específicas de cada alumno o alumna*”. Lo interesante a destacar de estas respuestas es que, en el caso de las alumnas, un 30% de las encuestadas hace alusión también al concepto estratégico de “cuidar” de una amplia ratio de alumnado, al decidir que todas las funciones expuestas por la investigadora se caracterizan de dificultad en un aula de infantil, caso que no pasa en las maestras. Por tanto, teniendo en cuenta y comparando todos los resultados obtenidos, debemos desmentir la H2 pues, como vemos, las alumnas en casi todas las respuestas se dirigen más hacia un espectro caracterizado por el cuidado. ¿Será que, como Maher y Rathbone (1989), afirman y comentamos en la revisión teórica, estas alumnas están encarnando estas cualidades como “buenas para la docencia”, sin tener en cuenta las diferencias de género que la sociedad impone a estas características? Es decir, que son cualidades que todo maestro o maestra debe tener, independientemente de cuál sea el género con el que se identifique, y que estas son “[...] *válidas y necesarias para todos*” (Maher y Rathbone, 1989). Diversos estudios afirman (López-Zafra et al, 2008) que las mujeres se sienten más empoderadas en los cargos donde ejercen de líder según más masculinizadas sean sus conductas, pero ¿será que estamos aprendiendo a que las cualidades que nos han asignado y perseguido durante toda la vida como mujeres son también igual de válida para liderar o para, sencillamente, llevar a cabo una profesión de la manera más exitosa posible?

Dando respuesta a la tercera hipótesis de este proyecto, y teniendo en cuenta los resultados de ambas muestras, podemos afirmar H3: las alumnas se sienten o han sentido más infravaloradas a la hora de decidir su trayectoria profesional que las maestras. En el apartado anterior, pudimos observar cómo ambas encuestadas afirmaban sentirse o haberse sentido infravaloradas como maestras o futuras maestras pero, comparando ambas, podemos percatarnos de que las alumnas sienten su decisión cuestionada en repetidas ocasiones, pues el 100% de la muestra así lo ha querido reflejar frente al 60% de casos de la muestra de las maestras. Cuando entramos más en detalle a las respuestas que, voluntariamente, han querido ofrecernos las alumnas en prácticas del centro, efectivamente podemos apreciar cómo se observa y se refleja el papel de la maestra

de Educación Infantil en la sociedad. Como hemos comentado anteriormente, el rol de maestra se embotella desde una perspectiva hiper simplista, donde se intentan desacreditar las desigualdades desde posiciones banales, como bien reflejan las alumnas, la mofa de la elección cae en pozos profundos donde se interpreta que lo que se realiza en las aulas con el alumnado de estas edades es aquello a lo que se dedican a enseñar en las aulas universitarias, dejando en evidencia la escasa consideración de las capacidades intelectuales de los y las docentes y, además, de que esta profesión carece de ambiciones, responsabilidades y/o compromisos.

El profesorado, de todos los cursos, tiene un papel decisivo dentro de la sociedad pues, después de la familia, son aquellas personas que nos ayudan a aprender y a crecer personal y profesionalmente, siendo importantes a lo largo de la vida escolar y, en numerosas ocasiones, dejando una gran influencia sobre el alumnado. Por ello, se hace cada vez más latente la necesidad de sensibilización social hacia la profesión docente y, sobre todo, a aquellos sectores feminizados, como es la Educación Infantil. En la actualidad, no existen asignaturas que divulguen temas como la coeducación o la perspectiva de género ni en las escuelas ni en las titulaciones universitarias. Por esta razón, es imprescindible la tarea de poder educar a los menores desde perspectivas feministas alejadas de los roles y estereotipos que se hacen camino en la sociedad, pudiendo despertar así una mirada más crítica sobre las formas psicosociales de entender y atender a la infancia (Gil Lacruz, 2008).

Por último, las respuestas a la última sección del cuestionario, tanto de las alumnas como de las maestras, y que se relacionan directamente con la H4 son bastante homogéneas. Por tanto, en esta ocasión, tampoco podríamos afirmar la H4 y corroborar que, en efecto, las alumnas tienen una percepción más amplia en cuanto a temas de género, roles, estereotipos y feminización del trabajo docente de la etapa de Infantil. Aunque, aun así y aunque no sea concluyente, las alumnas se muestran más tolerantes en cuanto a la lejanía del género masculino hacia esta profesión, pues aceptan que si estos no se acercan a las edades más tempranas “*por algo será*” y que cada uno “*elige lo que quiere*”, mientras que las maestras afirman que la vocación docente es lo más importante. Como vemos, estas decisiones individuales también están condicionadas por los estereotipos de género pues, realmente estas respuestas evidencian la falta de conocimientos sobre el tema y llama especialmente la atención que sean alumnas ya con años de estudio en el Grado.

Dentro de esta sección se encuentran algunas disyuntivas, pues tanto alumnas como maestras a pesar de no contar con muchos compañeros varones durante el Grado o su trayectoria laboral

en un centro; además de afirmar que la mayoría de ambas muestras han pensado alguna o muchas veces en la baja ocupación masculina que existe en el sector; y, además, de reconocer que es importante para los menores tener referentes masculinos en el aula, solo el 30% de ambas muestras está a favor de políticas de discriminación positiva con el objetivo común de acercar a los hombres a la Educación Infantil. El resultado de esta hipótesis podría relacionarse con todos y cada uno de los argumentos presentados anteriormente, tanto en la revisión teórica como en esta discusión, pero sobre todo con la falta de educación y sensibilización en cuanto a la desigualdad de género que presenta la sociedad actual y, más aún, en estos estudios y profesiones que se encuentra en completa minoría de personas del género masculino pues podemos advertir que, volviendo a los resultados de la sección tres, las alumnas respondieron por mayoría que durante los años que habían cursado en la ULL habían recibido poca o muy poca formación acerca de temas relacionados con el género, la feminización, los estereotipos y los roles que rodean a las mujeres en cuanto a la elección de un proyecto de vida profesional.

Por tanto, visto lo aprendido en este proyecto, me gustaría concluir recordando la importancia de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos de la sociedad, no solo en la rama educacional. Según Gamba (2008) esta perspectiva significa, por un lado, aprender a distinguir e inspeccionar las relaciones de poder entre géneros, normalmente acogedoras para los varones como grupo social y excluyentes para las mujeres. Por otro lado, reconocer que dichas relaciones han sido construidas social e históricamente y son intrínsecas de las personas; y, por último, que estas traspasan toda la estructura social de clase, etnia, elección sexual y religión. Se determina que la formación en género e igualdad en educación, sobre todo la superior, es importante puesto que da herramientas al alumnado para interpretar la realidad social derribando marcos de injusticia y siendo capaces, de manera colectiva, de presentar una visión más crítica y una actitud transformadora hacía la igualdad, luchando por un entorno más equitativo y humano (Trinidad Donoso-Vázquez y Anna Velasco-Martínez, 2013).

“Se hace necesaria la introducción de una perspectiva, transformadora, de género, es decir, aquella que, partiendo de un diagnóstico de las relaciones de género existentes, pretende recrearlas de modo más equitativo e igualitario para mujeres y varones como resultado de un proceso sostenido de cambio social” (López, 2007, p.27)

- **BIBLIOGRAFÍA.**

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1991). *The theory of planned behavior*. Chicago: Dorsey.
- Barquín, J. y Melero, M.A. (1994). Feminización y profesión docente: Internalización sexista del trabajo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 22, 25-34. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/59599>
- Cano, V. (2018). “*LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO DESDE 1970*”. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de La Laguna: Tenerife.
- Cortada, E. (2000). El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concepción o logro profesional? *Historia social*, (38), 35-56.
- Donoso-Vázquez, T., Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17 (1), pp. 71-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350006>
- Ferrero, J. (1998). *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/7820/44/L-G-0003782044-0002328916.pdf>
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Recuperado de: <http://www.mujaeresenred.net/spip.php?article1395>
- Gil Lacruz, M. (2008). Género y educación: comentario al ensayo de Acker. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 12 (12), 103-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3005732>
- Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Baetica
- Hansen, D. (2001): *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2007). Boletín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Madrid: Cruz Roja.

- López-Zafra, E., García-Retamero, R., Diekman, A., y Eagly, A. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 213-219. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233490485_Dinamica_de_estereotipos_de_genero_y_poder_un_estudio_transcultural_Dynamics_of_gender_stereotypes_and_power_A_cross-cultural_study
- Maher, F. y Rathbone, C. (1989). LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA TEORIA FEMINISTA: ALGUNAS IMPLICACIONES PRACTICAS. *Revista de Educación, Mujer y educación* (290), 93-112. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1989/re290/re290-06.html>
- Mínguez, R. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Arenal: Revista de historia de las mujeres*, 17 (1), 101-123. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1466>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Datos y cifras: Curso escolar 2019-2020. Madrid: Omagraf. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20192020/ensenanza-estadisticas/23109>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- San Román, S. (2010). LA FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN: IDENTIDAD DE GÉNERO DE LAS MAESTRAS. *Revista de Sociología de la Educación*, 3 (3), 376-387. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655776>
- Silió, E. (2017). Día del Maestro: cada vez hay menos profesores varones. *EL PAÍS*. Recuperado de: https://elpais.com/politica/2017/11/27/actualidad/1511763591_005291.html
- Pino de la Fuente, M del., Fernández Alonso, M. (2019). La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio: Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de

Antequera. *Revista de estudios regionales*, 2 (114), 119-146. Recuperado de: <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2564.pdf>

- Torre Fernández, M. (2011). *Towards les segregation?: a study of women's occupational mobility in the U.S labor market*. (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
- Unidad de Igualdad de Género. (2018). “*Alumnado de nuevo ingreso por área de conocimiento, grado y curso 2013-2018*”. Universidad de La Laguna: Tenerife.

- **ANEXOS.**

- *Anexo I. Cuestionarios.*

Cuestionario para las alumnas en prácticas del Grado de Maestra en Educación Infantil:

<https://docs.google.com/forms/d/1JSj0fFRfakM4VyFVHfv9yNvz3-3SRP6XzVYBawmrXuU/edit>

Cuestionario para las maestras de Educación Infantil del CEIP San Fernando - Duggi:

https://docs.google.com/forms/d/1A6IE7Z3yYPgPq5IeemQDMZX_EAqEhNN7w5Q97pjaBb8/edit

- *Anexo II. Gráficos de los resultados de las maestras.*

Gráfico 1.

Edad:

10 respuestas

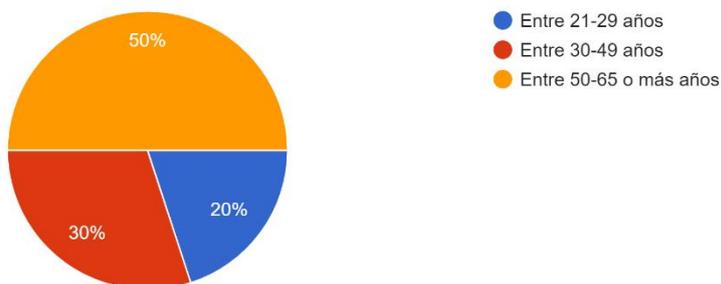


Gráfico 2.

Nivel más alto de estudios que he alcanzado:

10 respuestas

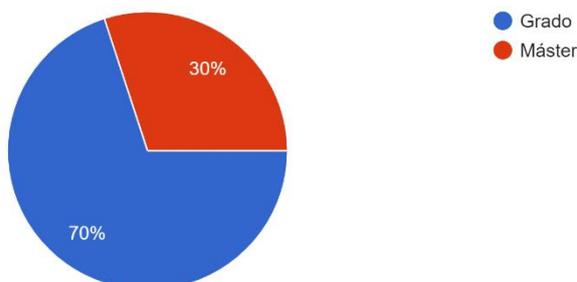


Gráfico 3.

Marque la casilla correspondiente a su situación en el centro
10 respuestas

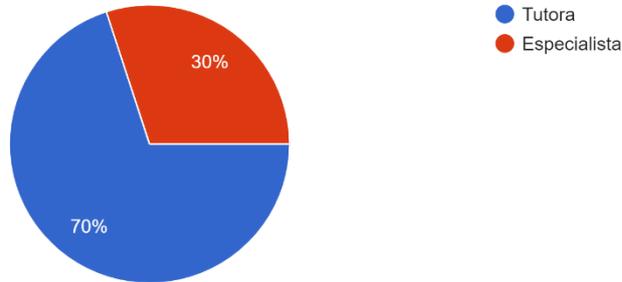


Gráfico 4.

¿Cuántos años has ejercido como maestra en la etapa de Infantil?
10 respuestas

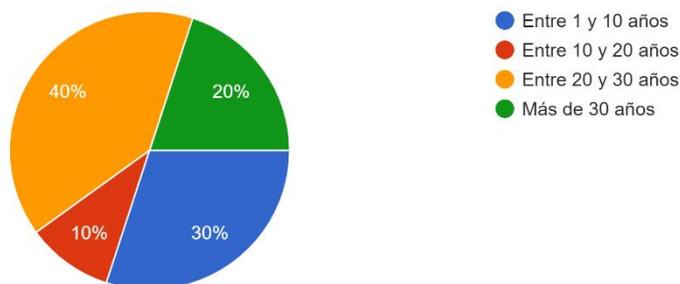


Gráfico 6.

Entre estas opciones/afirmaciones, elige la que más te guste de tu función como maestra de la etapa de Infantil. (Solo puedes elegir 1)
10 respuestas

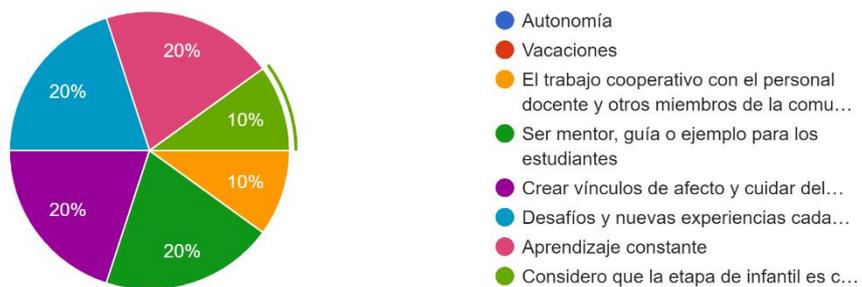


Gráfico 8.

¿Crees que el trabajo de ser maestra de Infantil es difícil?
10 respuestas

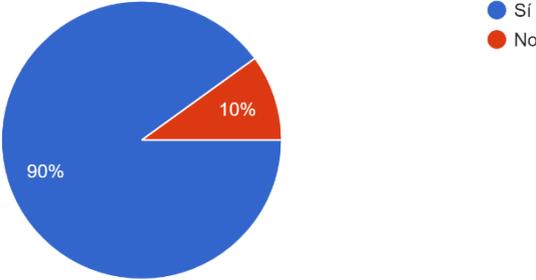


Gráfico 11.

¿Alguna vez has sentido que el trabajo de maestra está infravalorado?
10 respuestas

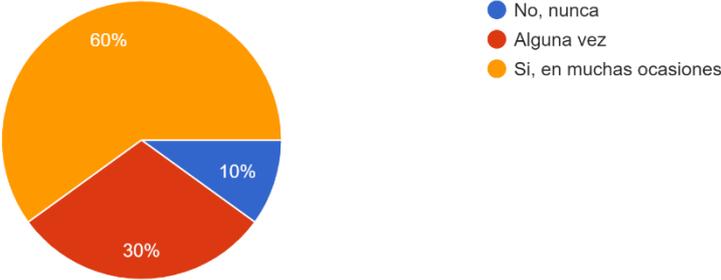


Gráfico 12.

¿Tenías compañeros hombres mientras cursabas la carrera de Educación Infantil?
10 respuestas

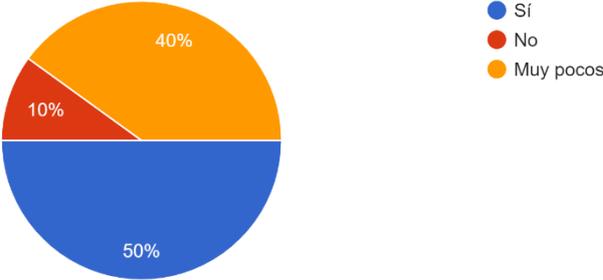


Gráfico 13.

¿Y durante tu ejercicio profesional en Educación Infantil?
10 respuestas

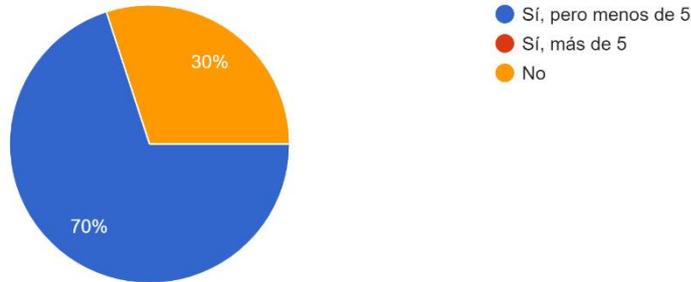
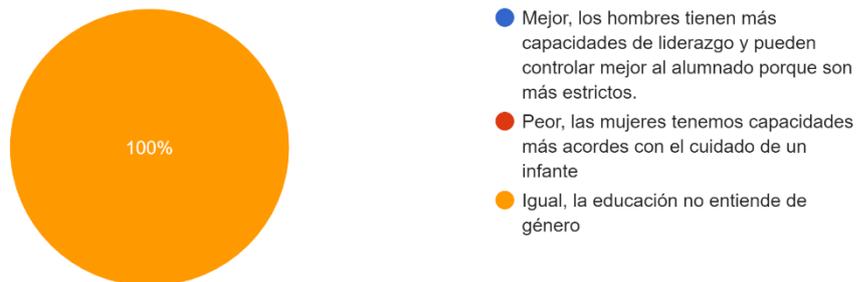


Gráfico 14.

¿Crees que un maestro ejercería la docencia en Educación Infantil mejor/peor/igual que una maestra?
10 respuestas



- Anexo III. Gráficos de los resultados de las alumnas.

Gráfico 1.

Alumna en prácticas de:
10 respuestas

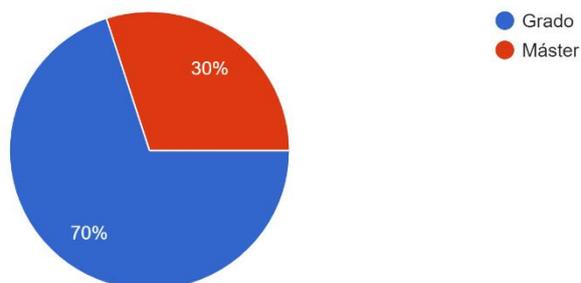


Gráfico 2.

Edad:
10 respuestas



Gráfico 3.

¿Has cursado un grado universitario anteriormente?
10 respuestas

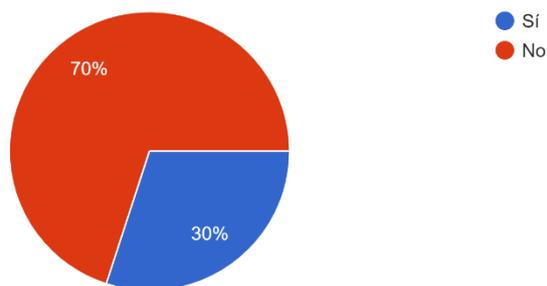


Gráfico 4.

Después de terminar el Grado o Máster, ¿piensas seguir formándote como maestra?
10 respuestas

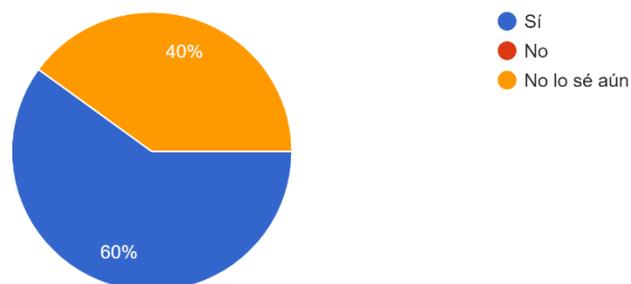


Gráfico 8.

¿Crees que el trabajo de ser maestra de Infantil es difícil?

10 respuestas

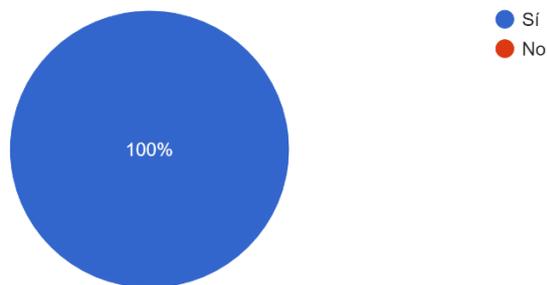


Gráfico 10.

¿Alguna vez has sentido juzgada o infravalorada tu decisión de ser maestra de Educación Infantil?

10 respuestas

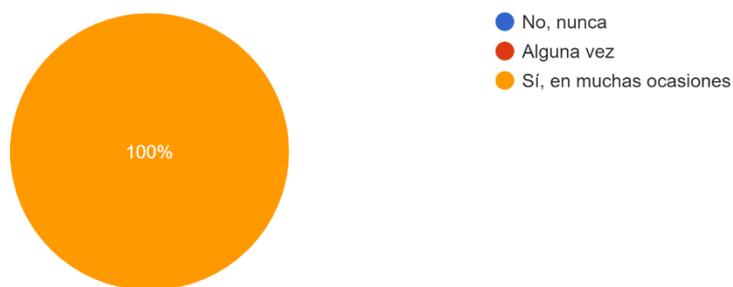


Gráfico 11.

¿Alguna vez has pensado en la baja ocupación docente, por parte del colectivo masculino, que existe en el ciclo de Educación Infantil?

10 respuestas

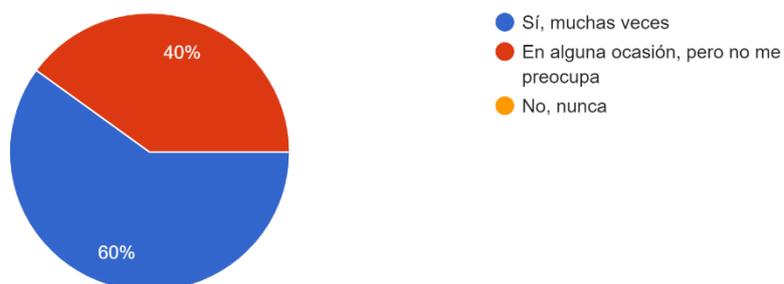


Gráfico 12.

¿Tienes o tuviste compañeros varones en el Grado de Maestra en Educación Infantil?

10 respuestas

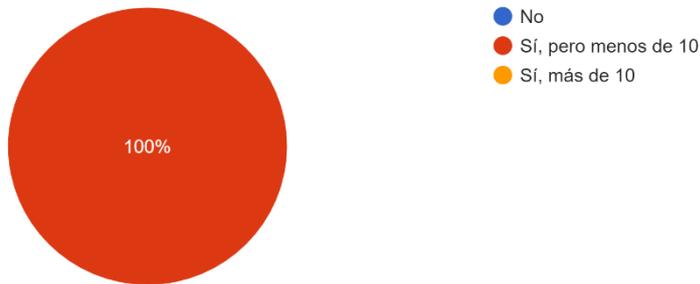


Gráfico 13.

¿Crees que un maestro ejercería la docencia en Educación Infantil mejor/peor/igual que una maestra?

10 respuestas

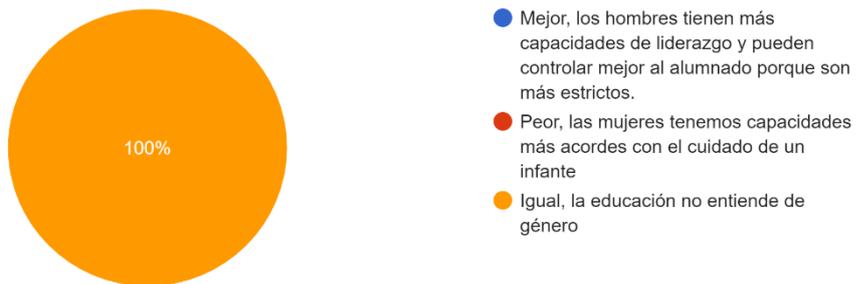


Gráfico 15.

¿Crees que es importante para el alumnado tener también referentes masculinos en estas edades tan tempranas?

10 respuestas

