

# 7

## **LAS OPORTUNIDADES DE LAS ACADÉMICAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO CUALITATIVO**

**(THE OPPORTUNITIES FOR WOMEN IN PROFESSIONAL ACADEMIC DEVELOPMENT: A QUALITATIVE RESEARCH)**

Inés Lozano Cabezas, Marcos Jesús Iglesias Martínez y María Ángeles Martínez Ruiz  
*Universidad de Alicante*

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10709

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M.J. y Martínez Ruiz, M.A. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 17(1), 157-182. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10709.

Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M.J. y Martínez Ruiz, M.A. (2014). The opportunities for women in professional academic development: a qualitative research. *Educación XXI*, 17 (1), 157-182. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10709.

## **RESUMEN**

En la sociedad actual, caracterizada por la intensa conexión, existe un alto consenso científico en que el desarrollo profesional se beneficia de una auténtica participación e interacción en la comunidad de referencia. En este marco conceptual, el objetivo de esta investigación se ha centrado en indagar acerca de las percepciones profesionales de las mujeres académicas en la Universidad de Alicante, singularmente, en la expresión de sus visiones y experiencias acerca de las interrelaciones personales con sus mentores, así como su integración en las redes departamentales. La metodología utilizada ha articulado procesos de interpretación cualitativos y cuantitativos, tal como permite el software AQUAD Seis, programa que facilita la constitución de categorías y la presentación cuantificada de resultados. Los datos atestiguan que, a pesar de la preexistencia de diferencias evidentes de género en las instituciones universitarias, las académicas no propenden a culpabilizar a las instituciones en las que trabajan de estos diferenciales. No obstante, las profesoras universitarias no tienden a presentarse como víctimas, valoran que una estructura colaborativa en la comunidad universitaria podría proveer mejores oportunidades efectivas en su desarrollo profesional, beneficiando tanto la participación y la promoción equitativa, como un mejor aprovechamiento del capital de las académicas en los avances y progresos de la institución.

## ABSTRACT

In the current society of intense social connections, there is wide scientific consensus in relation to the issue advocating that professional development can benefit from true participation and interaction in the community of reference. Within this framework, the aim of this research has been to inquire about the perceptions of female academic professionals at the University of Alicante, and more specifically, to examine their opinions and personal experiences regarding professional interrelations with mentors and their integration in professional networks. The applied methodology has combined the processes of qualitative and quantitative interpretation supported by the AQUAD Six data processing program, which facilitates the presentation of results. The results show clear evidence in relation to the fact that, although the persistence of gender differentials in Higher Education Institutions is statistically evident, academic women do not blame institutions for discrimination nor do they feel like victims, but they would like a more collaborative structure in the university community which could provide effective opportunities in their professional development, and lead not only to equitable participation and promotion but also help the progress of the institution.

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, caracterizada por la intensa conexión social (Christakis y Fowler, 2009), hay un alto consenso científico en que la identidad y el desarrollo profesional se benefician de una auténtica participación e interrelación en la comunidad de referencia (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Coincidimos con Blickenstaff (2005) en que hay múltiples y muy complejos elementos de gran influencia en el contexto social en que se sitúa el desarrollo profesional. Singularmente, uno de los factores más relevantes en el aprendizaje profesional y en la forja de la identidad académica es la oportunidad de los actores de asumir responsabilidades, así como la posibilidad de que se preste atención a todas sus voces en la comunidad de trabajo.

Las conceptualizaciones del aprendizaje que enfatizan la dimensión social y situada del proceso educativo parecen idóneas para fundamentar un modelo en el ámbito del desarrollo profesional del personal académico. Entre estas, la perspectiva del aprendizaje como participación legítima periférica, propuesta por Lave y Wenger (1991), presenta el aprender como un hecho dilemático, comprometido y negociado. La perspectiva de los autores citados propone situar al aprendiz y al experto en un espacio de múltiples vías de progreso, en una red de interacciones dinámicas y complejas. En el campo del desarrollo profesional del profesorado, Cochran-Smith y Lytle (1999) enfatizan, en esta misma línea de pensamiento, que el conocimiento del aprendiz no depende únicamente de su conexión con el del experto, sino que emerge de la interacción con todos los pares. Las autoras argumentan que, en una comunidad de trabajo, novel y experto progresan conjuntamente a través de una mutua colaboración. Ambas perspectivas ofrecen una contribución relevante, por cuanto inspiran

la creación de espacios participativos en los que puedan converger múltiples visiones de las prácticas profesoras. La acción colaborativa aúna y confronta reflexiones que favorecen la construcción de un conocimiento más distribuido en la comunidad de trabajo (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). Si en la formación inicial universitaria ha sido canónico que el mentor supervise las creencias y prácticas de su aprendiz, la cultura de desarrollo profesional situado propone el diseño y creación de espacios compartidos donde las distancias se difuminen y las relaciones se acentúen (Johnson y Johnson, 2010).

En suma, las redes sociales y la participación en comunidades de aprendizaje son escenarios y condiciones inequívocamente requeridos para evitar el aislamiento, los temores y la inseguridad en el inicio del desarrollo profesional (Lieberman y Pointer-Mace, 2008; Lieberman y Pointer-Mace, 2010; Whitcomb, Borko y Liston, 2009). Adicionalmente, las oportunidades que la institución facilita al cuerpo académico son, las que contribuyen a generar mejores posibilidades en los aprendizajes de los estudiantes (Darling-Hammond, 1996).

En este marco, esta investigación pretende dilucidar en qué forma la cultura profesional de la institución universitaria procura a las académicas las oportunidades, los modelos y el apoyo para un desarrollo profesional adecuado y equitativo. La información necesaria para este fin se extrae de las propias voces de las académicas de la Universidad de Alicante.

Los diferenciales de género, en el caso de la Universidad Española, prosiguen evidenciando una divergencia a favor del conjunto de varones. Aunque el número de mujeres ha aumentado en la universidad, especialmente, en lo que se refiere al número de estudiantes que obtienen una titulación y el grado de doctora (Bermúdez *et al.*, 2011), la evolución del porcentaje de profesoras va en declive según éstas van avanzando en su carrera profesional (véase Figura 1).

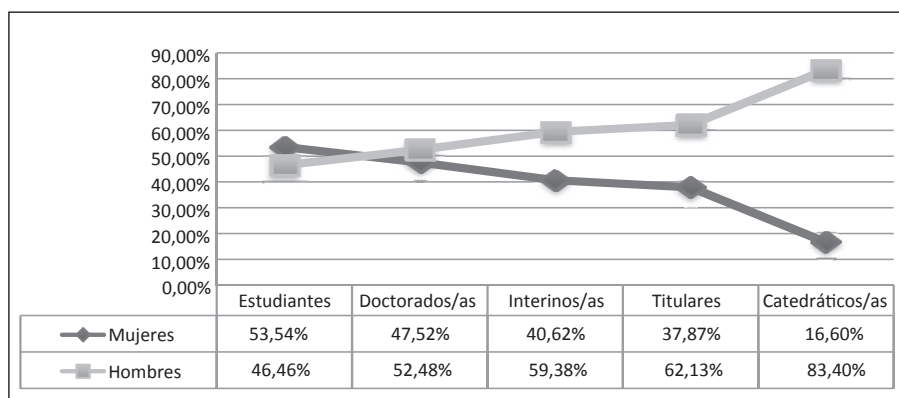


Figura 1. Distribución porcentual del alumnado y el profesorado en las universidades españolas

Fuente: Redibujado a partir de los datos INEBASE (2010)

Similares diferenciales de género estructuran a la Universidad de Alicante. Epítome de ello es que en esta institución de las 176 cátedras de universidad existentes únicamente 22 están ocupadas por mujeres. La presencia de las mujeres en el colectivo docente e investigador en la Universidad de Alicante supone únicamente un 33,7% frente a un 66,3% en el caso de los hombres. Estos datos son coincidentes con la distribución de los puestos docentes a nivel nacional [académicos 65,5%; académicas 34,5%] (FECYT, 2007). Además, otros informes ministeriales, como el MEC-UMYC (2007), evidencian que la presencia de las mujeres en puestos de alta responsabilidad —decanato, dirección de institutos o departamentos— es muy limitada (Figura 2), principalmente, en lo que se refiere a los centros, institutos y departamentos de Ciencia y Tecnología.

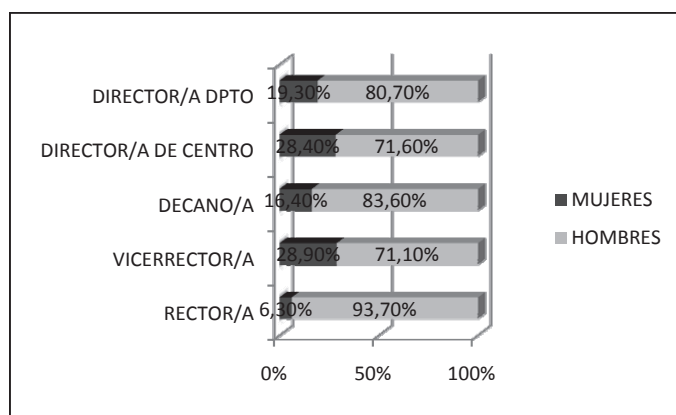


Figura 2. Mujeres y hombres en cargos unipersonales de las universidades públicas españolas (Redibujado a partir de MEC-UMYC (2007))

Entre las causas que motivan la desafección de las mujeres a la ciencia, el informe *Mujer y Ciencia* (FECYT, 2007), señala la ausencia de modelos que permitan a las mujeres verse representadas o imaginarse como científicas. Prácticamente, todos los datos, sea en investigación, docencia y liderazgo académico (Tomás, Castro y Durán, 2012), o en otros sectores profesionales, evidencian desigualdades. El citado documento reconoce que la «discriminación histórica» aún permanece pese a los esfuerzos legislativos y de concienciación social.

En el panorama internacional, numerosos estudios convergen en sus conclusiones con la situación española. Así, por ejemplo, en Europa las académicas representan un grupo minoritario (European Commission, 2009a, 2009b). Uno de los estudios norteamericanos más relevantes es el realizado por el *Massachusetts Institute of Technology* (1999), cuya aproximación al tema ha inspirado muchos estudios sobre académicas, espe-

cialmente, en aquellas áreas de conocimiento donde el salario depende de la producción científica. Diversos estudios en universidades norteamericanas, destacan la escasa presencia de las académicas en los *top post* (Krefting, 2003), hecho que potencia la política masculina. Por otra parte, Acker y Dillabough (2007) han analizado, en las Facultades de Educación de la Universidad de Ontario (Canadá), entre los años 1960 y 1990, cómo los diferenciales de género han influido en la trayectoria laboral de las académicas. Las autoras se han centrado en la exposición de los vínculos entre el trabajo académico de las mujeres y los códigos de género que organizan la vida laboral en el contexto universitario, tanto ahora como en el pasado reciente, como una contribución a la sociología del trabajo de las mujeres (Acker y Armenti, 2004). Por otra parte, diversos estudios realizados en el Reino Unido consideran que las condiciones laborales todavía distan mucho de ser equilibradas prevaleciendo el modelo organizacional masculino (Bagilhole y Goode, 2001; Knights y Richards, 2003; Ledwith y Manfredi, 2000).

La emergencia de los estudios de género en el espacio académico responde a una demanda social a favor de una ciencia menos androcéntrica (Ballarín, 2005) y sus investigaciones y publicaciones permiten identificar qué barreras obstaculizan la promoción profesional de las mujeres en la academia (Alonso, 2002). En este sentido, los estudios de mujeres pueden animar a las investigadoras a participar activamente en la gestión universitaria y así convertir el, hasta ahora, monopolio de poder universitario en algo compartido por los hombres y las mujeres (Hemmings, 2006). Los hechos demuestran que las académicas no propenden a acceder a los puestos y funciones de responsabilidad (Tomás y Guillamón, 2009), y que sus aportaciones encuentran obstáculos para ser comunicadas a la comunidad científica. Esta divergencia en la participación merma las oportunidades de aprender de las mujeres teniendo que afrontar mayores dificultades que las que encuentran sus colegas académicos.

## 1. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación a partir de las voces de los participantes es lo que Clandinin y Connelly (2000) han denominado senda de la investigación narrativa. Esta metodología se fundamenta en la interpretación de los relatos y metáforas del conocimiento profesional, entretejido en la diversidad de historias de vida (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013), para extraer un conocimiento situado en lo social y en lo profesional. En concordancia con lo que antecede, el análisis de los discursos biográficos sobre la trayectoria profesional es, para Bourdieu (2003), la base para observar la estructura social, principalmente, la relación entre género y poder. En este

sentido, Coffey y Delamont (2000) consideran que el discurso narrativo es una herramienta que da autoridad académica, mientras que, los distintos discursos sobre el género que proponen un proyecto feminista empírico son un factor que afecta a los esfuerzos hacia una mayor equidad. Las posturas expuestas justifican el que esta investigación se articule en base al análisis de las reflexiones de las académicas, por cuanto representan el pensamiento y la cultura de los centros en los diferentes contextos de la vida universitaria.

### **1.1. Cuestiones de investigación**

Tres cuestiones de investigación son fundamentales en la trayectoria profesional pudiendo informar acerca de la posible existencia de una auténtica comunidad orientada hacia el proceso del desarrollo profesional, así como de los parámetros de igualdad existentes, singularmente en cuanto a género:

1. Cuáles son las valoraciones de las académicas sobre su relación con su mentor/a.
2. Qué diferencias de oportunidades, en cuanto a integración, promoción, distribución de responsabilidades, perciben las profesoras desde su condición de mujer a lo largo de su trayectoria profesional.
3. Cuáles son las valoraciones de las mujeres acerca de su relación con los colegas.

### **1.2. Participantes**

La invitación a participar en esta investigación se extendió a la totalidad de académicas pertenecientes a las categorías de plazas que tienen más presencia en la estructura universitaria actual, lo que totalizó 638 académicas. El número de profesoras que voluntariamente respondieron, con total disponibilidad, ha sido de 89. Desde la asunción de que el porcentaje es limitado, el hecho de que las académicas participantes cubrieran todo el espectro de categorías y centros del campus permitía considerar que la muestra era suficientemente diversa y representativa dadas las características y la naturaleza de la investigación cualitativa. Las tablas 1 y 2 (datos demográficos) muestran la distribución de las participantes en las diferentes categorías de las plazas ocupadas.

<b>Categoría de plazas seleccionadas</b>	<b>Total mujeres UA</b>	<b>Porcentaje de participantes</b>
Profesora asociada	268	7,46%
Ayudante	75	16,00%
Profesora Colaboradora	27	11,11%
Contratada Doctora	52	11,54%
Titular	194	20,62%
Catedrática	22	36,36%
Total	638	13,95%

Tabla 1. Participantes de la investigación según categoría profesional

<b>Centros</b>	<b>Total mujeres UA</b>	<b>Porcentaje participantes</b>
E. de Enfermería	50	16,00%
E. Politécnica Superior	85	9,41%
F. de Ciencias	88	13,64%
F. de Ciencias Económicas y Empresariales	142	14,79%
F. de Derecho	87	9,20%
F. de Educación	63	19,05%
F. de Filosofía y Letras	123	16,26%
TOTAL	638	13,95%

Tabla 2. Participantes de la investigación por centros

### 1.3. Recopilación y tratamiento de la información

El proceso de recogida de datos se ha basado en una entrevista abierta (Denzin y Lincoln, 2000). La entrevista planteaba tres cuestiones claves para la reflexión (Tabla 3). Se les solicitaba una valoración de su experiencia y trayectoria profesional en la Universidad. Dos de los investigadores llevaron a cabo las entrevistas que fueron obtenidas en formato audio siendo transcritas posteriormente a formato escrito.

<b>ENTREVISTA</b>
1. ¿A quién consideras tu mentor/a? ¿Ves diferencias de trato con respecto a otros/as compañeros/as?
2. ¿Has percibido diferencias de oportunidades con tus compañeros/as respecto a la integración en el grupo? ¿La promoción? ¿La distribución de responsabilidades? ¿Otras diferencias?
3. ¿Cómo percibes tus relaciones personales y profesionales con tus compañeros/as? ¿Crees que vienen afectadas por el género o por otros factores?

Tabla 3. Entrevista

La elección del software AQUAD Seis, desarrollado por Huber (2003), se fundamenta en el potencial de esta herramienta para hacer interactuar las categorías provenientes de las propias voces de las participantes con el proceso de conceptualización y estructuración que deben imprimir los investigadores. Mediante la codificación, pues, las categorías emergentes se interpretan y organizan en un proceso recursivo tal como aconsejan Miles y Huberman (1994). El programa Aquad permite este proceso flexible y revisable, de continuo diálogo, entre las categorías de análisis que emergen desde las propias voces de las participantes y el esfuerzo de estructuración y consistencia que el investigador ha de ir imprimiendo en la categorización basada en el marco conceptual. Los mapas de códigos resultantes han sido discutidos y validados a partir de las valoraciones de tres profesoras y tres profesores (en consecuencia, las perspectivas femenina y masculina ha atestiguado esta validación), quedando así una configuración definitiva para el análisis de esta investigación. El programa Aquad permite complementar el proceso cualitativo con una cuantificación, por lo que presentamos en las tablas de códigos la frecuencia absoluta (FA) y el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA) de los códigos determinados.

## **2. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Finalizado el proceso de constitución de categorías y codificación de las unidades de narrativa mediante la utilización del software Aquad Seis, obtenemos un resultado en forma de códigos, metacódigos y subcódigos con diferentes frecuencias de aparición.

### **2.1. Primera cuestión de investigación**

La primera cuestión de investigación inquiriere sobre la relevancia de la figura del mentor para una correcta inserción en la comunidad de práctica profesional (Lave y Wenger, 1991). El relevante rol de la mentoría es una variable de pleno reconocimiento en el acceso a todo tipo de oportunidades de aprendizaje profesional, como se señala en el estudio elaborado por *The National Academies Press* (NAP, 2009):

Aquellas profesoras ayudantes que tenían un mentor tuvieron mayor probabilidad de recibir más subvenciones que aquellas que no tuvieron mentor (p. 77).

En las narrativas emergen dos metacódigos básicos: el referido al sujeto de la mentoría y el que relata la vivencia de la relación. En el primer metacódigo surgen dos tipos de casuísticas: la identificación del mentor



con una figura femenina o masculina y la carencia de mentoría y, por tanto, asumir ser mentoras de sí mismas (Tabla 4).

Metacódigo 1. Mentoría				
CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	EJEMPLO	FA	%FA
1.1 Identificación de mentoría	1.1.1 Varón	Mi mentor mi director de tesis. (Asociada010)	61	54,46%
	1.1.2 Mujer	Considero a mis mentoras a mis directoras de tesis. (Colaboradora001)	21	18,75%
1.2 Sin Mentoría		No tengo mentor. (Asociada019)	30	26,79%
TOTAL			112	100%
Metacódigo 2. Igualdad de trato en la relación de mentoría				
CÓDIGO	EJEMPLO		FA	%FA
2.1 Diferencia	Veo diferencias de trato de mi mentora con respecto a mis compañeros. (Titular013)		6	12,77%
2.2 Igualdad	No he visto diferencias de trato. (Titular003)		41	87,23%
TOTAL			47	100%

Tabla 4. Mentoría

En el código 1.1. *Identificación de la mentoría*, el subcódigo 1.1.1 *Varón* tiene una frecuencia más alta, resultado obvio derivado de que la presencia de los varones en las universidades españolas es superior al de las académicas. Las académicas identifican como mentores a sus directores de tesis, a los investigadores principales de proyectos de investigación, a los catedráticos del campo de conocimiento, a los directores o colegas de Departamento y, en algunos casos, a sus parejas y familiares:

Respecto a mi investigación mi mentor es también mi marido (Asociada001).

Aún dada la alta frecuencia del anterior subcódigo, algunas de las narrativas hacen referencia a una mentoría femenina (subcódigo 1.1.2 *Mujer*), como directora de tesis, catedrática, etc.:

[T]engo también mentoras, en el ámbito político en el ámbito moral y ahora, también, en el intelectual (Titular034).

Algunas participantes relatan no haber tenido mentor, por tanto, se consideran mentoras de sí mismas en su trayectoria profesional (subcódigo 1.1.2):

Considero que no tengo mentor/a, desgraciadamente no, y la verdad que sí que conozco gente que lo ha tenido y me parece envidiable (Titular036).

Mi consejera ha sido la experiencia y mi guía mi propia voluntad de superación personal y profesional (Titular006).

Profundizando en las vivencias de la mentoría, en el metacódigo 2, emergen los códigos 2.1 y 2.2 que respectivamente expresan la satisfacción o la insatisfacción con el mentor, básicamente, en lo referido a una igualdad de trato del mentor entre académicas y académicos. Como se puede apreciar en la Tabla 4, la mayoría de participantes (87.23%) explicitan no haber percibido discriminación de género en sus relaciones con el mentor:

¿Sí veo diferencia en el trato hacia otros compañeros? La verdad es que no, yo veo que es una persona bastante comprometida con el desarrollo de los futuros académicos o de los becarios o incluso de los futuros profesionales en sí, es una persona bastante abierta y trata de apoyar al futuro profesional (Asociada002).

Otras participantes (12.77%) constatan diferenciales de trato y la consiguiente frustración sentida ante una injusticia impropia de una institución a la que se le supone profundos valores éticos:

Mi mentor me decepcionó, por tanto, soy autodidacta. Me decepcionó porque cuando fui a pedir una beca pre-doctoral, me dijo, claramente, sin rodeos, que mientras que hubiera un hombre que pidiera esa beca, yo por muy buen expediente que tuviese, no tendría nada que hacer (Titular025).

En síntesis, aproximadamente la mitad de las académicas no considera haber disfrutado de la oportunidad de la mentoría, y cuando se ha dado el caso los mentores han sido fundamentalmente hombres. Los resultados indican que la figura del mentor, sea como apoyo o como modelo, no muestra una presencia suficientemente relevante y que las mentoras son una proporción insignificante. Los hallazgos concuerdan con el estudio FECYT (2007), en que la falta de modelo femenino en la academia dificulta que las mujeres puedan verse representadas o imaginarse como científicas, lo que a su vez incide, en gran medida, en que los potenciales de las académicas no encuentren una orientación y un apoyo para su desarrollo.

## 2.2. Segunda cuestión de investigación

En esta cuestión de investigación han emergido tres categorías. Los códigos 3.1 y 3.2 se refieren a la percepción positiva o negativa de diferenciales de género en las oportunidades profesionales. Las participantes expresan claramente el no percibir diferencias de género. Adicionalmente, dado que en ambos códigos concretan los diferenciales alrededor de tres ámbitos de oportunidad académica: promoción, integración y cargos, se crearon subcódigos de análisis (tabla 5). El tercer código 3.3 identifica las vivencias de las participantes en su interrelación en el Departamento o unidad de investigación en el que laboran.

Metacódigo 3. Percepción de diferenciales de género			
Código 3.1 Diferencias de oportunidades respecto al género			
SUBCÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA
3.1.1 En la promoción	[E]n algún tribunal he visto que hay diferencias de trato por el simple hecho de ser hombre o mujer. (Titular025)	36	13,64
3.1.2 En la distribución de responsabilidades e integración	En un colectivo del 90% de mujeres siempre hay un hombre en el mando del Departamento. (Titular007)	29	10,98
TOTAL		65	24,62
Código 3.2. Sin diferencias de oportunidades respecto al género			
SUBCÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA
3.2.1 En la promoción	Laborablemente no he encontrado diferencias de oportunidades con mis compañeros. (Asociada005).	50	18,94
3.2.2 En la distribución de responsabilidades e integración	En gestión estamos todos por igual. (Titular019)	109	41,29
TOTAL		159	60,23
Código 3.3 Otras diferencias de oportunidades	La universidad es muy clasista, tu eres ayudante, eres doctora, no doctora, pero no eres titular ¿no? Yo creo que se hacen muchos filtros (Ayu011)	40	15,15

Tabla 5. Diferencias de oportunidades

En el código 3.1, referido a la *Percepción de diferenciales de género* en las oportunidades profesionales tanto en la promoción, como en la integra-

ción departamental o en la posibilidad de acceder a cargos y responsabilidades (Tabla 5), hemos constatado, al analizar el contexto de la Universidad de Alicante, que los datos estadísticos muestran diferencias (12,5% son catedráticas). Lo mismo sucede en el resto de universidades españolas (35,50% son catedráticas). Se concluye, pues, que los diferenciales de promoción existen y son una realidad constante en los contextos profesionales. Asimismo, son claramente patentes las diferencias en la distribución de cargos de responsabilidad (Figura 2). Puede suceder que la promoción de una persona con respecto a otra dependa de los vínculos relacionales. Esta situación ha estado relativamente presente en las universidades españolas. En qué forma, ha podido influir la cuestión de género es algo que los siguientes relatos apuntan:

Otra diferencia que se percibe bastante en el departamento que yo estoy es que el director suele promocionar antes a los chicos que a la otra chica que hay o a mí (Colaboradora002).

En cuanto a la promoción sí, cuando las cátedras eran a nivel nacional. Tuve un par de experiencias de misoginia claras (Catedrática006).

El subcódigo 3.1.2 emerge como una visión, no prominente pero clara, de percepción de diferenciales en la oportunidad de acceder a responsabilidades. Aunque las cifras constatan que actualmente, son pocas las mujeres que ocupan cargos de responsabilidad, las narrativas de las profesoras eluden declarar percepción de diferencias en la distribución de la responsabilidad, a excepción de una minoría que explicita las desigualdades:

Sí que he percibido diferencias, en cuanto a la distribución de responsabilidades, a mi directamente me mandaron a magisterio, y a la otra chica joven también, y los chicos se quedaron aquí (en la licenciatura) (Ayudante011).

Es patente que el conjunto de resultados concuerda con el análisis *Mujer y Ciencia* (2007) en cuanto los datos evidencian que a las élites femininas no les gusta contemplarse como víctimas, y no suelen culpabilizar a sus propias instituciones de discriminación. El citado estudio argumenta la existencia de micro-desigualdades, la falta de oportunidades de inserción en comunidades de iniciados y de apoyo en mentores a las académicas. Las académicas rehúyen la crítica a la institución, de modo que sus narrativas contradicen los datos estadísticos. La evitación de la victimización es un fenómeno positivo, no obstante conviene considerar, como precisa el estudio NAP (2009), que en cualquier campo de conocimiento las candidatas a promoción representan un número menor que los candidatos; y que cuando

una académica preside un comité de contratación supone un significativo efecto en el porcentaje de académicas contratadas.

### 2.3. Tercera cuestión de investigación

La tercera cuestión está vinculada con el metacódigo 4. *Relaciones personales/profesionales*, que aglutina las narrativas sobre los diferenciales de género entorno al tipo de relaciones percibidas con sus compañeros en los Departamentos. Este metacódigo se subdivide en cuatro códigos relativos a la vivencia de las relaciones por las participantes (Tabla 6).

Metacódigo 4. Relaciones personales/profesionales			
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA
4.1 Cordiales	Mis relaciones personales y profesionales con mis compañeros en general son buenas. (Catedrática006)	60	46,51%
4.2 Colaborativas	[D]e hecho siempre hemos generado un buen equipo y hemos trabajado siempre junto. (Asociada011)	13	10,08%
4.3 Afectadas por el género	Hay bromas un poco sexistas que no comparto [...] hay cosas de comadreo masculino en las que no voy a entrar nunca. (Asociada011)	21	16,28%
4.4 Afectadas por otros aspectos	Desgraciadamente no he tenido un grupo de investigación donde desarrollar una línea de investigación. (Titular014)	35	27,13%
TOTAL		129	100%

Tabla 6. Percepción de las relaciones personales y profesionales con los colegas

El código que emerge como más preocupante para las académicas, derivado quizás por su motivación profesional inicial, es el centrado en la carencia de cooperación de los iguales y, en general, a nivel departamental (código 4.4):

La integración en el grupo ha sido difícil, porque mis compañeros cercanos en la edad, son todos hombres y tienen formas de trabajar diferentes (Titular012).

Las relaciones profesionales son más difíciles de establecer por tres motivos: la forma que tienen de trabajar (de forma aislada), el «talante» de los que desean destacar (yo creo en el trabajo en equipo y no en trabajar para alguien) y que no existe un código ético claro compartido (Contratada Doctora004).

Estas percepciones coinciden con los estudios de Erixon-Arreman y Weiner (2007) que muestran cómo los colegas masculinos tienden a centrarse más en el conocimiento y en relaciones de poder en las académicas.

El código relaciones 4.3 «Afectadas por el género» hace referencia a aquellas relaciones personales y profesionales en las cuales su insatisfacción viene descrita por las actitudes machistas de otros compañeros, marcadas por los estereotipos propios de una cultura absolutamente inaceptable:

Lamentablemente, en esta sociedad sigue habiendo estereotipos y todavía sigue habiendo por parte de algunos hombres, independientemente, del nivel social, cultural y económico que tenga pues esa visión de mujer [...], desde mi experiencia, pues rubia, tal y tal, pues tienen, a lo mejor, una idea, [...] pues yo sí que me he encontrado con determinadas personas que en un principio antes de valorar otras cosas, pues tienen una percepción o una imagen distinta (Ayudante 008).

Las académicas describen también la defensa de sus derechos en este tipo de vivencias:

Sí suelo defender mis derechos cuando veo diferencias de género, lo he defendido, y desde luego eso me ha traído problemas y dificultades (Ayudante005).

En conjunto las autoras de las narrativas declaran no vivenciar discriminación, pero sí en algunos casos se sienten portadoras de una cierta invisibilidad:

A veces me he sentido discriminada por ser mujer, pero no que se me discrimine, sino que a lo mejor se me haría más caso si fuera un hombre, eso sí que lo he pensado (Asociada009).

La calidad e intensidad de las relaciones en las organizaciones de trabajo es una de las claves más relevantes para el aprendizaje y la constitución de la identidad profesional, por cuanto es en cada situación diaria y cotidiana donde se produce la auténtica integración y se explotan las oportunidades de aprendizaje genuinas. El estudio NAP (2009) explícita de forma

incuestionable de qué modo la falta de un espacio de diálogo puede causar la mengua de las oportunidades:

El conjunto de mujeres que trabajan en las facultades informan de que ellas tienden a carecer de oportunidades de participar plenamente en las conversaciones con sus colegas, en un amplio rango de tópicos profesionales, que incluyen la investigación, el salario, o la gestión. Esta distancia puede bloquear a las mujeres el acceso a información relevante y puede determinar que ellas se sientan menos incluidas y más marginalizadas en sus vidas profesionales (p.74).

### 3. CONCLUSIONES

Urge un modelo educativo diseñando para atender la complejidad, diversidad e incertidumbre de la cultura propia del siglo XXI, por ello estamos obligados a iniciar la necesaria transformación social y educativa, y esta no será efectiva si no es a partir de un análisis profundo de las visiones y creencias de los profesores y profesoras (Welch, 2007). En este marco, los resultados de esta investigación aportan las perspectivas de las académicas. Aunque la limitación del estudio respecto al número de participantes, aconseja investigaciones complementarias, la voluntaria participación de genuinas voces merece ser valorada. Asimismo, existen diferenciales de participación que merecen una lectura. Un dato evidente es el bajo porcentaje de profesoras asociadas frente a la mayor voluntariedad de las titulares, hecho que podría ser indicio de un cierto temor a dejar oír sus voces dada su situación de mayor dependencia o también podría ser un indicador de una menor implicación con la institución. En cualquier caso, conviene considerar que en la investigación cualitativa la saturación se alcanza prontamente y, en muchos casos, la relevancia de los resultados no necesariamente se apoya en la frecuencia sino en el valor del significado.

En relación con la primera cuestión de investigación, la respuesta hallada es que un número relevante de las participantes no dispone de la ayuda de la mentoría, y las que manifiestan haberlo tenido se trata de un mentor masculino. En su conjunto, las evidencias atestiguan que ha habido una incorporación significativa de mujeres académicas en estos últimos años (Leemann, 2002; Raddon, 2002), aunque este hecho no ha mejorado la dificultad de las mujeres académicas en la inserción en las redes departamentales y de la mentoría. ¿Significa esto que sigue prevaleciendo en la academia una visión paternalista y patriarcal? Kurtz-Costes *et al.* (2006) señalan la indispensabilidad de que los mentores actúen como auténticos modelos. En el caso de España, los datos de los estudios estadísticos (INEBASE, 2010) revelan que hay pocas académicas en las posiciones de mayor estatus y, por

tanto, es difícil encontrar un modelo referente femenino en la universidad. Ante este obstáculo, sería conveniente sustituir el modelo individualizado de mentoría por modelos colaborativos de equipo en el sentido señalado por las conceptualizaciones sociales del aprendizaje.

En la segunda cuestión de investigación, las evidencias obtenidas en este estudio sugieren que las participantes no propenden a valorar que existan diferencias inequitativas acerca de las oportunidades de desarrollo profesional, no obstante, aparece una disonancia con esta convicción, cuando en sus narrativas las autoras indican que han sentido discriminación. En este sentido, las participantes no responsabilizan a la institución de los diferenciales en la promoción. En parte, valoran que el progreso puede verse dificultado por cuestiones personales y familiares, al tener que asumir la maternidad y las labores domésticas disminuyendo, de este modo, su tiempo dedicado a la profesión. Resulta de particular interés y relevancia examinar el análisis que las mujeres hacen de los hechos del género y de las relaciones de poder. Los datos sugieren que la gran mayoría de mujeres académicas muestran escasa disposición a explorar críticamente las relaciones entre poder y género.

Este hecho concuerda con las conclusiones del estudio de Maher y Tetreault (2011) que subrayan cómo las académicas a menudo no son sensibles a las frecuentes y sutiles desigualdades que regularmente causan un declinar en las oportunidades de inserción en comunidades formadas por iniciados. En adicción a lo que antecede, conviene tener presente como Acker y Dillabough (2007) sugieren que las académicas son vulnerables a formas de dominación simbólica inscritas en la cultura del puesto de trabajo. En conjunto las profesoras manifiestan una actitud más modesta, probablemente más insegura, acerca de sus propios méritos, fortalezas y capacidades profesionales en comparación a los colegas masculinos. En síntesis, las académicas y científicas aceptan, sin una suficiente y activa reacción crítica, prácticamente, cualquier situación profesional que la comunidad científica les ofrece.

Los hallazgos de la tercera cuestión de investigación, en forma significativa, inscriben una alta preocupación por un mayor espacio de colaboración y coordinación en el trabajo. Aunque un 46,51% de las participantes indica valorar como cordiales las relaciones en los departamentos, pocas señalan lo que la realidad hace palpable: que los conflictos de relaciones en los departamentos son extremadamente frecuentes. Únicamente un 10,08% explicita una positiva coordinación. Esta apreciación nos conduce al marco real existente de desarrollo profesional, anteriormente esbozado, en el sentido de la necesidad de aunar visiones en la construcción del conocimiento en los equipos y departamentos (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).



Los indicios de que prosigue prevaleciendo una visión masculina de la ciencia en muchas líneas de investigación y, en suma, falta una perspectiva femenina que interese a las académicas son evidentes (Harding, 1991). Blickenstaff (2005) propone que en el campo de la educación en ciencias se asegure a todos los estudiantes un igual acceso a la atención del profesor y a los recursos. Inequívocamente, en la universidad, los departamentos y unidades de investigación deben garantizar el acceso equitativo a la ciencia para todos. La patente infra-representación de las mujeres en la ciencia y en la tecnología hace necesario explicitar enfáticamente la producción científica femenina y su prestigio profesional. Fomentando la publicación de las científicas y su inserción en grupos de investigación de excelencia se podrá remontar la diferencia (Bank, 2007; Bank, 2011; Glazer-Raymo *et al.*, 2000).

De las voces de las académicas participantes en este estudio, se aprecia, si bien en forma discreta, un pensamiento crítico con el sistema universitario, que rehúye toda forma de victimismo:

Decepcionada, por la universidad [...] lo que hacen es tratar de tapanlo [el problema del género] (Catedrática003).

Nadie toma medidas para ayudarnos (Titular010).

Este pensamiento crítico incluye una valoración negativa del papel de algunas mujeres académicas:

El mayor obstáculo para la expresión y el desarrollo de un pensamiento crítico de las profesoras son las mujeres mismas, sobre todo en altos cargos (Titular026).

La auténtica profesionalización de la mujer no se va alcanzar con soluciones reduccionistas y acomodaticias más bien «*through the painful struggle of constant reinvention*»<sup>1</sup> (Walkerdine, Lucey y Melody, 2001, p. 182). Es necesario un mayor esfuerzo de auto-reflexión y autocrítica femenina en la búsqueda del reconocimiento y la visibilidad de las académicas. Será posible mediante un cambio de actitud personal, no sólo de los académicos, sino de muchas académicas que asumen un sistema que no les beneficia ni a ellas ni a la propia comunidad universitaria. Afortunadamente, los hallazgos han evidenciado que las participantes no tienden a buscar su autocomplacencia, sino que reclaman más responsabilidades e interacción como vías para avanzar hacia una identidad académica auténtica para todos.

Adicionalmente, la de los discursos de las participantes, aun en sus cuidadas y moderadas expresiones, permite afirmar que las universidades son fiel reflejo de las desigualdades de los contextos sociales y de las prácti-

cas culturales. En consecuencia, las universidades, los departamentos y las unidades de investigación han de hacer un esfuerzo acelerado para instaurar una cultura más participativa y colaborativa que pueda redundar en un desarrollo profesional más auténtico para todos sus miembros.

Es de justicia finalizar esta investigación expresando y testimoniando nuestra gratitud más sincera y cordial a todas las académicas que generosamente han participado con sus activas aportaciones en este estudio. Esta valiosa participación es muy significativa porque una de las primeras premisas de la investigación cualitativa es la relevancia de crear relaciones interpersonales de calidad en el proceso de investigación y no únicamente el mero examen de objetos bajo estudio. Firmemente, queremos asegurar a todas las académicas que han contribuido en esta investigación que sus voces han representado para nosotros una gran motivación para proseguir ahondando en las vías más efectivas para avanzar hacia una mayor equidad en la comunidad universitaria.

## NOTAS

- 1 «A través de la dolorosa lucha de la constante reinención».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. J. (2002). Las académicas. Profesorado universitario y género. *Revista de Educación*, 328, 465-475.
- Acker, S. y Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16 (1), 3-24
- Acker, S. y Dillabough, J-A. (2007). Women «learning to labour» in the «male emporium»: exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19 (3), 297-316.
- Ballarín, P. (2005). Mujeres en el laberinto de cristal universitario. En I. Torres (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres* (pp. 183-194). Madrid: Narcea.
- Bank, B. J. (2007). *Gender and education. An encyclopedia*. Vol. I y II. New York: Praeger.
- Bank, B. J. (2011). *Gender and Higher Education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Bagilhole, B. y Goode, J. (2001). The contradiction of the myth of individual merit, and the reality of a patriarchal support system in academic careers: a feminist investigation. *European Journal of Women's Studies*, 8 (2), 161-180.
- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Raúl Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14(1), 17-33.
- Blickenstaff, J. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17 (4), 369-386.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Coffey, A. y Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher*. London: Routledge-Falmer.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: the report of the AREA panel on research and teacher education*. Mahwah, New Jersey: AERA-Lawrence Erlbaum Associates.
- Christakis, N. A. y Fowler, J.H. (2009). *Connected: the surprising power of our social networks and how they shape our lives*. New York: Little Brown and Company.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: research, policy and practice for democratic educational. *Educational Researcher*, 6, 5-17.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publicacions, Inc.
- Erixon-Arreman, I. y Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education: a Swedish dimension. *Gender and Education*, 19 (3), 317-337.
- FECYT (2007). *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- European Commission. (2009a). *She figures 2009. Women and science sta-*

- tistics and indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/she\\_figures\\_2009\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf)
- European Commission. (2009b). *The gender challenge in research funding. Assessing the European national scenes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/the-gender-challenge-in-research-funding-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/the-gender-challenge-in-research-funding-report_en.pdf)
- Glazer-Raymo, J., Townsen, B. y Ropers-Huilman, B. (2000). *Women in American Higher Education: A feminist Perspective. Second Edition*. Nueva York: Pearson.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from Women's lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hemmings, C. (2006). Ready for Bologna? The impact of the Declaration on Women's and gender studies in the UK. *European Journal of Women's Studies*, 13 (4), 315-323.
- Huber, G.L. (2003). *AQUAD Six for WINDOWS*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.
- INEBASE (2010). Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Knights, D. y Richards, W. (2003). Sex discrimination in UK Academia. *Gender, Work and Organization*, 10 (2), 213-238.
- Krefting, L. A. (2003). Intertwined discourses of merit and gender: evidence from academic employment in USA. *Gender, Work and Organization*, 2 (10), 260-278.
- Kurtz-Costes, B., Andrews Helmke, L. y Ulku-Steiner, B. (2006). Gender and doctoral studies: the perceptions of Ph.D. students in an American university. *Gender and Education*, 18 (2), 137-155.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ledwith, S. y Manfredi, S. (2000). Balancing gender in Higher Education: a study of the experience of senior women in a 'New' UK University. *European Journal of Women's Studies*, 7 (1), 7-33.
- Leemann, R. J. (2002). Transitions into research careers in Switzerland. *Education & Training*, 44, 146-198.
- Lieberman, A. y Pointer-Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226-234.
- Lieberman, A. y Pointer-Mace, D. H. (2010). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 77-88.
- Maher, F. y Tetreault, M. K. (2011). Long-term transformations: excavating privileges and diversity in the academy. *Gender and Education*, 23(3), 281-297.

- Massachusetts Institute of Technology (1999). *A study on the Status of Women Faculty in Science at MIT*. Recuperado de <http://web.mit.edu/fnl/women/women.html#The%20Study>
- MEC-UMYC (2007). *Académicas en cifras 2006-07*. Ministerio de Educación y Ciencia: Unidad de Mujeres y Ciencia. Recuperado de <http://genet.csic.es/biblioteca/mujeres%20en%20la%20universidad%20publica.pdf>
- Miles, B. M. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- NAP-The National Academies Press. (2009). *Gender differences at critical transitions in the careers of science, engineering and mathematics faculty*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Raddon, A. (2002). Mothers in the academy: positioned and positioning within discourses of the «successful academic» and the «good mother». *Studies in Higher Education*, 27, 387-396.
- Tomás, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- Tomás, M., Castro, D. y Durán, M. M. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. *Bordón*, 64(1), 141-155.
- Walkerdine, V., Lucey, H. y Melody, J. (2001). *Growing up girl: psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: Palgrave.
- Welch, A. (Ed.). (2007). *The professoriate. Profile of a profession*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Whitcomb, J., Borko, H. y Liston, D. (2009). Growing talent. Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 207-212.

## **PALABRAS CLAVE**

Género, educación superior, académicas, desarrollo profesional, AQUAD Seis.

## **KEYWORDS**

Gender, higher education, academic women, professional development, AQUAD Six.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Inés Lozano Cabezas, doctora en Investigación Educativa, es profesora y secretaria del Departamento Didáctica General y Didácticas Específicas. Es miembro investigador del Grupo Interdisciplinar en Docencia Universitaria (GIDU) y Tecnologías Aplicadas a las Ciencias de la Educación (TACE). Sus líneas de investigación se centran los diseños de procesos educativos, formación profesional docente, género y diversidad, en ámbito universitario y en los niveles no universitarios.

Marcos Jesús Iglesias Martínez, doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante, con premio extraordinario de doctorado, y licenciado en Filosofía por la Universidad de Oviedo. Actualmente es profesor del Departamento Didáctica General y Didácticas Específicas. Es miembro investigador del Grupo Interdisciplinar en Docencia Universitaria (GIDU) y Tecnología Aplicadas a la Educación (TACE). Sus líneas de investigación se centran en el diseño de los procesos educativos y desarrollo profesional docente en distintos niveles educativos.

María Ángeles Martínez Ruiz, catedrática del área de Didáctica y Organización Escolar y Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Ha sido Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Asimismo, es directora del Grupo Interdisciplinar en Docencia Universitaria (GIDU). Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la educación superior y el desarrollo profesional docente en distintos niveles educativos.

Dirección de los autores: Universidad de Alicante  
Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica General  
y Didácticas Específicas  
Carretera de San Vicente s/n  
03080 Alicante  
E-mail: ines.lozano@ua.es

Fecha Recepción del Artículo: 18. Noviembre. 2011  
Fecha Revisión del Artículo: 24. Abril. 2012  
Fecha Aceptación del Artículo: 06. Junio. 2012  
Fecha de Revisión para publicación: 24. Junio. 2013

