



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

El liderazgo de las académicas en la Educación  
Superior: un estudio de caso

María Encarnación Urrea Solano



Tesis **Doctorales**

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Unitat de Digitalització UA  
Unidad de Digitalización UA



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Departament de Didáctica General i Didàctiques Específiques  
Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas

Facultad de Educación

# El liderazgo de las académicas en la Educación Superior: un estudio de caso

María Encarnación Urrea Solano

Tesis presentada para aspirar al grado de  
DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Programa de Doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje

Dirigida por:

Dra. María de los Ángeles Martínez Ruiz

Dra. Gladys Merma Molina



What would I do, if I knew that I could not fail?  
If I believed, would the wind always fill up my sail?  
How far would I go? What could I achieve,  
trusting the hero in me?

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

If I were brave, I'd walk the razor's edge,  
where fools and dreamers dare to tread.  
I'd never lose faith, even when losing my way.  
What step would I take today, if I were brave?

Jane Stanfield



*A Alba.*

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Agradecimientos

---

Como dice Margaret Atwood, los pequeños detalles de la vida suelen encerrar un gran significado y, en el caso de estas líneas, no cabe duda de que esto es así. Sin la ayuda, la motivación y el afecto de un nutrido grupo de personas, no habría sido posible llegar hasta este punto. Por ello, mi intención con esta minúscula acción es intentar, de algún modo, devolver todas las extraordinarias muestras de cariño y de apoyo que he ido recibiendo a lo largo de esta etapa. En este sentido, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a:

La Dra. María de los Ángeles Martínez Ruiz, directora de esta investigación, por su generosidad, su paciencia y por haber creído y confiado desde el principio en mí. Sin su dedicación constante, su experiencia en esta área y su comprensión empática no se habría podido llevar a término este trabajo. Agradezco también a la Dra. Gladys Merma Molina, codirectora del estudio, su inestimable ayuda y orientación en los momentos de máxima incertidumbre. Atenta y dispuesta de manera permanente, sus indicaciones y aportaciones lo han hecho todo más fácil.

De manera especial, mi más sincero agradecimiento a todas y cada una de las líderes de la Universidad de Alicante, quienes de manera desinteresada y altruista, quisieron compartir sus vivencias conmigo y hacer posible este estudio. Espero que este esfuerzo contribuya a que las voces femeninas resuenen con más fuerza e intensidad en los espacios de responsabilidad académica.

También me gustaría agradecer, de manera particular, al Dr. Antonio Vicente Giner Gomis su calma, su serenidad y su desvelo toda vez que he precisado de sus consejos y de su orientación experta. Este agradecimiento también se hace extensivo al Dr. Marcos Jesús Iglesias Martínez y a la Dra. Inés Lozano Cabezas por su aliento y motivación constante, así como a todas las profesoras y profesores del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante y, muy en especial, a la Dra. Rosabel Roig Vila, al Dr. Francisco Ramón Paco Verdú y a Teresa Sellés por su interés y apoyo incondicional.

A María, Ricardo, Carolina, Pili y Aitana (al *team UA*) y, en particular, a María José por haber estado en todo momento y por su valiosísimo apoyo emocional.

A mi familia del *Baresito*, en especial a Ali, Javi, Sito, Maru, Álex, Bea y Gomis por comprender las ausencias y por esperar sin desesperar.

A mi familia, a mis hermanos y, sobre todo, a mi madre y a mi padre por su capacidad de esfuerzo y de sacrificio para que pudiera llegar tan alto como mis sueños me permitieran.

A mi abuelo, por haberme enseñado que las metas importantes son las que más cuestan.

Y muy en especial a Pedro, por acompañarme, por sostenerme y por impulsarme para que fuera capaz de bajar la luna.

A todas y a todos, gracias de corazón.

# Índice de contenidos

---

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....	13
1.1. Introducción .....	14
1.2. El liderazgo en las instituciones de Educación Superior .....	14
1.2.1. La academia en una encrucijada: oportunidades y retos en tiempos de cambio .....	15
1.2.2. Delimitación conceptual. ¿Liderar o gestionar?: clarificando conceptos .....	18
1.2.3. Distintos modos de liderar: los estilos de liderazgo .....	20
1.2.4. El difícil diálogo entre el liderazgo y el género .....	22
1.3. Panorámica de la situación actual de la mujer en la academia .....	25
1.3.1. Docencia .....	28
1.3.2. Investigación .....	33
1.3.3. Gestión .....	36
1.4. Acceso y promoción de la mujer a los espacios de liderazgo universitario .....	38
1.4.1. ¿Qué impulsa a las mujeres a dar el paso? .....	38
1.4.2. Dificultades en el acceso .....	40
1.5. Problemáticas de género en el ejercicio del liderazgo .....	42
1.5.1. Limitaciones personales .....	42
1.5.2. Impedimentos organizacionales y del contexto social .....	45
1.6. Satisfacciones y oportunidades derivadas del ejercicio del cargo .....	48
1.7. El aprendizaje del liderazgo universitario desde un enfoque de género .....	49
1.8. Herramientas y estrategias para la práctica de la igualdad de género en las instituciones de Educación Superior .....	52
1.8.1. Marco legislativo .....	53
1.8.2. Políticas de acción afirmativa .....	56
1.9. Las metodologías de investigación aplicadas en los estudios de género .....	58
1.9.1. El género en la investigación: de la omisión a categoría de análisis .....	58
1.9.2. ¿Existe un método de investigación propiamente feminista? .....	60
1.9.3. La investigación de género: entre el paradigma cuantitativo y cualitativo .....	63
1.9.4. La metodología cualitativa y el análisis narrativo para el conocimiento del liderazgo femenino .....	65
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL .....	70
2.1. Introducción .....	71
2.2. Semblanza, fines y estructura de la organización .....	71
2.2.1. Breve reseña histórica de la UA: la materialización de un sueño .....	71
2.2.2. El tratamiento de la igualdad de género en los estatutos de la Universidad de Alicante .....	73
2.2.3. Panorámica actual de la Universidad de Alicante .....	76
2.2.4. Ordenamiento organizacional .....	81
2.3. El compromiso institucional con la igualdad: herramientas y estrategias organizativas .....	87
2.3.1. Marco normativo en igualdad de género .....	88
2.3.2. Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad .....	90
2.3.3. Instituto universitario de investigación de estudios de género .....	91
2.3.4. Unidad de Igualdad .....	92
2.3.5. Observatorio para la Igualdad entre mujeres y hombres .....	94
2.3.6. Los planes de igualdad .....	94
2.4. Los diferenciales de género en la UA .....	96
2.4.1. Docencia e investigación .....	97
2.4.2. Gestión .....	101
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	108
3.1. Introducción .....	109
3.2. Ejes metodológicos de la investigación .....	109
3.3. Proceso de investigación .....	110
3.3.1. Temáticas de estudio .....	110

3.3.2. Objetivos y cuestiones de investigación .....	114
3.3.3. Fases de la investigación .....	115
3.3.4. Participantes y contexto .....	119
3.3.5. Instrumentos y procedimientos de recogida de la información .....	122
3.3.5.1. La entrevista .....	122
3.3.5.2. La observación.....	127
3.3.6. Proceso de tratamiento y análisis de los datos.....	129
3.3.6.1. Análisis, interpretación y codificación.....	130
3.3.6.2. AQUAD 7: descripción y justificación.....	133
3.3.6.3. Mapa de categorías y códigos.....	135
3.3.7. Criterios de confiabilidad y rigurosidad en los estudios cualitativos.....	157
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO.....	160
4.1. Introducción .....	161
4.2. Exposición y análisis de los resultados de los códigos sociodemográficos.....	161
4.2.1. Edad de las participantes .....	161
4.2.2. Periodo de vinculación profesional con la UA .....	162
4.2.3. Cargo de gestión desempeñado .....	163
4.2.4. Experiencia profesional en el cargo .....	163
4.3. Exposición y análisis de los resultados de los códigos inferenciales.....	164
4.3.1. Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo .....	165
4.3.2. Resumen de la primera temática: Elementos en torno al acceso al cargo.....	184
4.3.3. Temática 2. Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias de género en las relaciones profesionales .....	186
4.3.4. Resumen de la segunda temática: Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias de género en las relaciones profesionales.....	273
4.3.5. Temática 3. Puntos fuertes del género en la gestión .....	275
4.3.6. Resumen de la tercera temática: Puntos fuertes del género en la gestión .....	306
4.3.7. Temática 4. Liderazgo y desarrollo profesional .....	307
4.3.8. Resumen de la cuarta temática: Liderazgo y desarrollo profesional.....	348
4.3.9. Temática 5: Equilibrio de la vida personal, familiar y avance profesional .....	349
4.3.10. Resumen de la quinta temática: Equilibrio de la vida personal, familiar y avance profesional .....	383
4.3.11. Temática 6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia .....	384
4.3.12. Resumen de la sexta temática: Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia .....	410
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	413
5.1. Introducción .....	414
5.2. ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?.....	414
5.3. ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas?.....	418
5.4. ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución?.....	430
5.5. ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?.....	433
5.6. ¿Qué percepción y vivencias tienen las líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución?.....	437
5.7. ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de las académicas? .....	442
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y LÍNEAS PROSPECTIVAS .....	447
6.1. Introducción .....	448
6.2. Conclusiones generales .....	448
6.2.1. ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?.....	448
6.2.2. ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas? .....	449

6.2.3. ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución? .....	449
6.2.4. ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?.....	450
6.2.5. ¿Qué percepción y vivencias tienen las líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución?.....	451
6.2.6. ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de la académicas? .....	451
6.3. Limitaciones y dificultades .....	451
6.4. Propuestas e implicaciones .....	453
6.4.1. Sensibilización y concienciación en materia de igualdad de género .....	453
6.4.2. Redes de apoyo y mentoría para el liderazgo académico y la igualdad de género .....	454
6.4.3. Deconstrucción de las barreras internas por parte de las líderes.....	454
6.4.4. Fortalecimiento de las políticas institucionales de corresponsabilidad .....	455
6.5. Futuras líneas de investigación.....	455
REFERENCIAS .....	457
ANEXOS.....	508



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## Índice de figuras

---

Figura 1. Distribución del alumnado y personal académico en la universidad española según sexo (2018-2019) .....	28
Figura 2. PDI por sexo en la universidad española (2014-2019) .....	30
Figura 3. PDI por sexo y edad en la universidad española (2018-2019).....	30
Figura 4. PDI según sexo y rama de conocimiento en la universidad española (2018-2019) .....	31
Figura 5. PDI según sexo y categoría en la universidad española (2018-2019) .....	32
Figura 6. PDI según sexo y categoría en universidades Xarxa Vives (2017) .....	33
Figura 7. Representación femenina en órganos y equipos de gobierno de universidad española (2017) .....	37
Figura 8. Composición de órganos unipersonales según tipo y sexo en universidad española (2017).....	38
Figura 9. Normativa estatal para promover la igualdad de género en las instituciones de Educación Superior .....	54
Figura 10. Normativa de la Comunidad Valenciana para promover la igualdad de género en las instituciones de Educación Superior .....	55
Figura 11. Evolución del campus (1980-2012).....	73
Figura 12. Visión Horizonte 2019 .....	76
Figura 13. Fines de la UA .....	77
Figura 14. Ejes estratégicos UA 2014-2019 .....	80
Figura 15. Estructura organizativa de la UA.....	82
Figura 16. Centros y departamentos de la Universidad de Alicante .....	83
Figura 17. Institutos de investigación de la Universidad de Alicante .....	84
Figura 18. Centros propios y adscritos de la Universidad de Alicante .....	85
Figura 19. Órganos colegiados de gobierno y representación UA .....	85
Figura 20. Órganos unipersonales de gobierno y representación UA .....	86
Figura 21. Vicerrectorados UA.....	87
Figura 22. Herramientas UA para la igualdad .....	88
Figura 23. Estructura del Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad.....	91
Figura 24. Funciones de la Unidad de Igualdad .....	93
Figura 25. PDI por sexo en la UA (2015-2019).....	97
Figura 26. Miembros del Consejo Social de la UA por sexo (2015-2019) .....	101
Figura 27. Miembros del Consejo de Dirección de la UA por sexo (2015-2019).....	103
Figura 28. Vicerrectorados de la UA por sexo (2015-2019).....	104
Figura 29. Dirección de secretariados de la UA por sexo (2015-2019) .....	105
Figura 30. Temáticas analizadas en la investigación .....	111
Figura 31. Esquema del proceso de investigación .....	116
Figura 32. Relación de términos clave para la búsqueda bibliográfica.....	117
Figura 33. Correo electrónico enviado para contacto inicial .....	121
Figura 34. Guion de la entrevista utilizada en la investigación .....	123
Figura 35. Guion del diario de campo .....	129
Figura 36. Proceso de análisis cualitativo de datos.....	131
Figura 37. Proceso ejemplificador de inferenciación .....	132
Figura 38. Criterios cuantitativos y cualitativos para la calidad científica.....	158
Figura 39. Edad de las participantes.....	162
Figura 40. Antigüedad en la institución .....	162
Figura 41. Función directiva desempeñada .....	163

Figura 42. Veteranía en el cargo.....	164
Figura 43. Mapa de categorías y códigos pertenecientes a la Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo.....	165
Figura 44. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo.....	166
Figura 45. Distribución de FA y de %FA de los subcódigos pertenecientes al código 1.1.2. Decisión inducida.....	168
Figura 46. Síntesis visual de la Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo.....	185
Figura 47. Mapa de categorías y códigos pertenecientes a la Temática 2. Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales.....	186
Figura 48. Relación entre las categorías de la Temática 2.....	186
Figura 49. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 2.....	187
Figura 50. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo.....	187
Figura 51. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.1. Tipos de dificultades.....	189
Figura 52. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.2. Percepción del impacto condicionante del género.....	200
Figura 53. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.3. Repercusión.....	203
Figura 54. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.4. Procedimiento de resolución.....	211
Figura 55. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 2.2. Experiencias discriminatorias.....	221
Figura 56. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.1. Percepción de la discriminación.....	223
Figura 57. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.2. Contextos de discriminación.....	234
Figura 58. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.3. Tipos de discriminación.....	241
Figura 59. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminación.....	257
Figura 60. Síntesis visual de la Temática 2. Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales.....	275
Figura 61. Mapa de códigos pertenecientes a la Temática 3. Puntos fuertes del género en la gestión.....	276
Figura 62. Relación entre los códigos de la Temática 3.....	276
Figura 63. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 3.....	277
Figura 64. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.1. Tipo de satisfacciones.....	278
Figura 65. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.2. Tipo de oportunidades.....	287
Figura 66. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.3. Tipo de contribución a la institución.....	292
Figura 67. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género.....	302
Figura 68. Síntesis visual de la Temática 3. Puntos fuertes del género en la gestión.....	307
Figura 69. Mapa de categorías y códigos pertenecientes a la Temática 4. Liderazgo y	

desarrollo profesional .....	308
Figura 70. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 4.....	308
Figura 71. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.1. Aprendizaje profesional derivado del ejercicio del cargo .....	309
Figura 72. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje .....	310
Figura 73. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.1.2. Área de aprendizaje .....	317
Figura 74. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.2. Práctica del liderazgo.....	324
Figura 75. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.1. Visión del liderazgo .....	326
Figura 76. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.2. Tipos de decisiones .....	332
Figura 77. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.3. Estilos de liderazgo.....	339
Figura 78. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.4. Influencias en el liderazgo .....	344
Figura 79. Síntesis visual de la Temática 4. Liderazgo y desarrollo profesional.....	349
Figura 80. Mapa de códigos pertenecientes a la Temática 5. Equilibrio de la vida personal, familiar y profesional .....	350
Figura 81. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 5.....	350
Figura 82. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional .....	352
Figura 83. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.2. Apoyo institucional para el equilibrio de la vida personal, familiar y profesional.....	365
Figura 84. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.3. Priorización de la vida familiar-profesional.....	373
Figura 85. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto .....	378
Figura 86. Síntesis visual de la Temática 5. Equilibrio de la vida personal, familiar y profesional.....	384
Figura 87. Mapa de códigos pertenecientes a la Temática 6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia.....	385
Figura 88. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 6.....	385
Figura 89. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 6.1.1. A la institución.....	387
Figura 90. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 6.1.2. A las noveles.....	396
Figura 91. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 6.1.4. Ausencia de propuestas .....	406
Figura 92. Síntesis visual de la Temática 6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia .....	412

## Índice de tablas

---

Tabla 1. Tratamiento de la igualdad de género en los estatutos de la UA.....	75
Tabla 2. Permisos de maternidad, paternidad, adopción o acogimiento .....	89
Tabla 3. Medidas institucionales para la conciliación de la vida personal, laboral y familiar.....	90
Tabla 4. Ejes y objetivos del III Plan de Igualdad de Oportunidades (2018-2020).....	95
Tabla 5. PDI por edad y sexo en la UA (2015-2019).....	98
Tabla 6. PDI por régimen jurídico y sexo en la UA (2015-2019).....	98
Tabla 7. PDI por categoría y sexo en la UA (2015-2019).....	99
Tabla 8. PDI por departamento y sexo en la UA (2019).....	100
Tabla 9. Institutos universitarios de la UA por sexo (2019).....	101
Tabla 10. Miembros del Claustro de la UA según sexo (2015-2019).....	102
Tabla 11. Miembros del Consejo de Gobierno de la UA según sexo (2015-2019).....	102
Tabla 12. Rectores/as Magníficos/as de la UA (1979-).....	103
Tabla 13. Equipos decanales y de escuela en la UA según sexo (2015-2019).....	104
Tabla 14. Equipos de dirección departamental de la UA según sexo (2015-2019).....	105
Tabla 15. Equipos de dirección de institutos de investigación de la UA según sexo (2015-2019).....	106
Tabla 16. Permisos de maternidad, paternidad y cuidado de hijos/as según sexo (2015-2019).....	106
Tabla 17. Cronograma de las fases del estudio.....	119
Tabla 18. Calendario de entrevistas junio 2017.....	124
Tabla 19. Calendario de entrevistas julio 2017.....	125
Tabla 20. Calendario de entrevistas septiembre 2017.....	125
Tabla 21. Calendario de entrevistas octubre 2017.....	126
Tabla 22. Calendario de entrevistas noviembre 2017.....	126
Tabla 23. Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.1. Decisión de acceso.....	166
Tabla 24. Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.2. Motivos de acceso.....	170
Tabla 25. Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.3. Referentes en el acceso.....	177
Tabla 26. Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.4. Dificultades en el acceso.....	181
Tabla 27. Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo.....	188
Tabla 28. Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 2.2. Experiencias discriminatorias.....	222
Tabla 29. Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 2.3. El género como condicionante de las relaciones profesionales.....	264
Tabla 30. Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 3.1. Satisfacciones, oportunidades, aportes y género.....	277
Tabla 31. Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.1. Aprendizaje profesional derivado de la práctica del liderazgo.....	309
Tabla 32. Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.2. Práctica del liderazgo.....	325
Tabla 33. Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría	

5.1. Rol de la familia y de la institución en el avance profesional .....	351
Tabla 34. Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría	
6.1. Propuesta de mejora .....	386



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Introducción

---

*Un círculo es la figura contenida  
en una circunferencia sin fisuras  
y es símbolo de totalidad.*

Jean Shinoda Bolen

El logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, de manera real y efectiva, representa una de las principales aspiraciones que la humanidad se ha planteado conseguir durante las últimas décadas. Prueba de ello es la creciente ola de concienciación y sensibilización que se está produciendo actualmente a nivel social, como el *#MeToo*, *Time's up* y *Ni una menos*, o la consideración y el tratamiento que la igualdad de género ha despertado entre los principales organismos internacionales y que tienen su reflejo más cercano en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (Eden & Wagstaff, 2020; Frain, 2020; Gibson et al., 2019). Con él, los principales estados y gobiernos pretenden alcanzar la plena igualdad y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas que habitan el planeta en el año 2030, lo que implica, entre otros aspectos, la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia, el acceso universal a los derechos sexuales y reproductivos y el fomento de las oportunidades de participación en el liderazgo (United Nations, 2015a), uno de los ámbitos donde las voces femeninas todavía hoy en día apenas son reconocidas.

En efecto, si bien es cierto que son numerosas las formas de discriminación y exclusión de las que las mujeres suelen ser objeto, no lo es menos que estas se ven agudizadas en aquellas esferas donde la responsabilidad y la capacidad de acción son más amplias y pronunciadas (Abadi et al., 2020; Clayton et al., 2020; Kabir, 2020). Así, es posible constatar las dificultades que estas han de enfrentar cuando intentan participar del liderazgo en escenarios tan dispares y distantes como la industria cinematográfica (Donoghue, 2020), el deporte (Pape, 2020), la restauración (Albors-Garrigós et al., 2020), la empresa (Jackson, 2020), la industria (Lekchiri & Kamm, 2020), la economía (Evans & Maley, 2020), la política (Altius & Raveloharimisy, 2016), el sector financiero y bursátil (Yoder, 2020), el arte (Brodsky & Olin, 2018), el ejército y los cuerpos de seguridad (Silvestri & Tong, 2020), la judicatura (Shen, 2017), la sanidad (Soklaridis et al., 2017), la tecnología (Hardey, 2019), los medios de comunicación (Cukier et al., 2016), la administración pública (Nelson & Piatak, 2019) o la educación (Chase & Martin, 2019). Estas desigualdades, además, se han visto agudizadas en un contexto de crisis y pandemia como en el que actualmente nos encontramos a nivel mundial (Burki, 2020; Gedro et al., 2020; Post et al., 2019; Warren & Lyonette, 2018).

Desde esta perspectiva, uno de los espacios en los que estos diferenciales son más frecuentes y manifiestos son las instituciones de Educación Superior, donde las líderes académicas se hallan claramente infrarrepresentadas (American Council on Education, 2016; UNESCO, 2018). Pese a que hoy en día las tasas de acceso y egreso en la universidad están, en la mayoría de los campos de conocimiento de los países occidentalizados, claramente feminizadas, cuando se trata de alcanzar los cargos de responsabilidad, las mujeres han de superar múltiples y diversos obstáculos, lo que en la práctica las puede desalentar y disuadir de dar el paso (Dahlving &

Longman, 2021; White & Burkinshaw, 2019). Por este motivo, uno de los objetivos del presente estudio pasa por identificar y reconocer las circunstancias en las que se produce el ingreso de la mujer a la gobernanza universitaria. Con ello se espera, de alguna manera, contribuir a la mejora de los procesos de integración de las académicas a las áreas de influencia y liderazgo.

Ahora bien, el grado de complejidad del problema es tal que, además de delimitar las barreras que pueden entorpecer la incorporación de las mujeres a la gestión universitaria, se precisa de una mirada más amplia y profunda, capaz de distinguir y comprender los factores que pueden estar enredando, aún más si cabe, este nudo gordiano (Davies & Healey, 2019). En otras palabras, es necesario identificar todos aquellos elementos y procesos que pueden estar incidiendo, de manera aislada o interconectada, en el mantenimiento y perpetuación de las desigualdades una vez estas logran atravesar el techo de cristal. La función directiva, especialmente en las instituciones de Educación Superior por las características diferenciales y específicas que estas presentan, no supone una labor sencilla o liviana, sino más bien una empresa exigente y laberíntica. De hecho, son múltiples las investigaciones que vienen a subrayar el grado de dificultad que entraña el desempeño del liderazgo, así como algunas posibles estrategias de actuación en este tipo de contextos (Dopson et al., 2019; Filho et al., 2020; Graham & Donaldson, 2020; Scaglione et al., 2019). En el caso de la mujer, estas dificultades podrían estar, además, agravadas por su condición femenina y la convergencia de sus distintas identidades, lo que podría acabar ralentizando y entorpeciendo su avance todavía más si cabe. Como consecuencia de ello, y con el propósito de mejorar la situación de las mujeres en el liderazgo universitario, este estudio también se plantea indagar y reconocer las barreras que estas encuentran cuando intentan transitar en los espacios de responsabilidad académica.

Precisamente, uno de los principales escollos que se suele apuntar en la literatura científica para explicar la escasa presencia femenina en la gobernanza universitaria son las débiles políticas de corresponsabilidad que las instituciones de Educación Superior suelen ofrecer a sus miembros (Coetzee & Moosa, 2020). Esta circunstancia provoca que, en muchos de los casos, sean ellas quienes acaben haciéndose cargo de las responsabilidades familiares y renunciando a sus aspiraciones profesionales (Moosa & Coetzee, 2020; Toffoletti & Starr, 2016; von Alberti-Alhtaybat & Aazam, 2018). De hecho, se ha constatado que en algunas ocasiones prefieren permanecer en cargos de segunda línea porque implican un mayor grado de flexibilidad a la hora de equilibrar la vida personal, profesional y familiar (White, 2017). Este hecho induce a pensar que la respuesta al problema no parece radicar únicamente en el fortalecimiento y ampliación de las medidas de conciliación institucional, sino que se ha de ir más allá e intentar ahondar en las vivencias que las líderes acumulan en este ámbito. En base a ello, una de las cuestiones fundamentales en el estudio ha sido analizar el rol que la familia y la institución han desempeñado en el avance profesional de las líderes, intentando comprender cómo interactúan y se relacionan ambas esferas. Conocer la heterogeneidad de experiencias y de prácticas que emplean para tratar de compaginar todas las facetas de su vida supone un conocimiento privilegiado sobre las raíces del problema y sobre las posibles estrategias de actuación.

Pero además de identificar los elementos que pueden estar ralentizando y entorpeciendo su carrera, el estudio de la situación de las líderes académicas exige el acercamiento a lo grato y positivo, esto es, el reconocimiento de sus satisfacciones, oportunidades y contribuciones que

hacen a la institución. En este sentido, son múltiples las investigaciones que vienen a subrayar que la incorporación de la mujer a la gobernanza universitaria lleva aparejada una serie de beneficios y ventajas, como la mayor integración en la comunidad universitaria o el aumento de su visibilidad en el campus (Proctor, 2010; Vongalis-Macrow, 2013). Pero junto a estas satisfacciones de carácter más profesional, no se puede ignorar que el ejercicio del cargo también les permite superar parte de las barreras internas con las que autolimitan, convirtiéndose en una excelente oportunidad para que las mujeres puedan crecer y empoderarse a nivel personal (Acker, 2014). Por tanto, si se identifican aquellos aspectos positivos que las mujeres encuentran en el liderazgo y estos, a su vez, de diseminan entre aquellas que integran la comunidad universitaria, sería lógico pensar que más académicas podrían sentirse motivadas e interesadas por la función directiva.

Asimismo, y con el objetivo de impulsar la presencia femenina en las posiciones de responsabilidad universitaria, se estima necesario visibilizar aquellos elementos con los que las líderes contribuyen al desarrollo institucional. En no pocas ocasiones, las líderes encuentran serias dificultades para poder participar plenamente en los espacios de responsabilidad y en las redes informales de influencia que se forman y estructuran la universidad (Bevan & Learmonth, 2013; O'Connor, 2019; Peterson, 2018). De hecho, en la literatura científica son comunes las alusiones a la situación de otredad a la que académicas y las líderes, en particular, suelen ser relegadas (Morley, 2014; Verbos & Dykstra, 2014). Por tanto, se entiende que la identificación de sus aportaciones puede servir como un poderoso acicate para favorecer su auténtica participación y para que, además, el resto de miembros de la comunidad universitaria sean verdaderamente conscientes de sus contribuciones. Por otra parte, y ante la ausencia de un modelo de capacitación que verdaderamente responda a los intereses de las líderes, se estima conveniente indagar en sus necesidades en este ámbito. Escuchar sus voces permitirá identificar aquellos aspectos sobre los que las acciones formativas habrán de incidir, así como reconocer las estrategias y modelos que se habrán de implementar para garantizar su adecuado aprendizaje.

Ahora bien, aunque este conjunto de razones pueda ser lo suficientemente válido como para justificar un estudio de tal envergadura y magnitud, no se puede ignorar que este también descansa en una profunda motivación personal. De alguna manera, las personas son el resultado de la suma de todas las situaciones y experiencias que han ido formando parte de su vida y, en nuestro caso, siempre ha existido un férreo compromiso con la justicia y la equidad social. Podría decirse, haciendo uso de la alegoría de Jean Shinoda Bolen, que uno de nuestros *leit motiv* vitales ha sido la creación de un círculo en el que no existan jerarquías y todas las personas participantes puedan compartir, aprender y apoyarse mediante el diálogo horizontal. De hecho, ha sido esta confianza personal en las estructuras igualitarias y en el poder de la palabra lo que, en buena medida, justifica la elección de la metáfora del círculo para guiar y orientar la organización del presente trabajo.

En base a todo ello, y con el afán de contribuir a la democratización y a la igualdad de oportunidades en las instituciones de Educación Superior, este estudio se plantea con el propósito de conocer, comprender e interpretar la visión que las líderes universitarias muestran sobre sus vivencias y experiencias en los puestos de gobernanza. Para ello, la investigación se ha estructurado en torno a seis grandes capítulos. En el primero de ellos, se delimita el marco teórico en el que se fundamenta el estudio, haciendo especial hincapié en



aquellos enfoques relacionados con los tópicos objeto de análisis, esto es, con el liderazgo universitario y el género. En el segundo de los acápites, se aborda el estudio en profundidad de la cultura de género de la institución en la que se enmarca el estudio, la Universidad de Alicante (UA). Seguidamente, se establecen los ejes metodológicos, indicando los objetivos, las cuestiones de investigación y los instrumentos y procedimientos empleados a lo largo de todo el proceso. Este apartado también recoge, a modo ilustrativo, el mapa de categorías y códigos que se ha utilizado para el análisis de los datos. En el capítulo cuarto, se presentan los resultados, organizados en las diferentes temáticas emergentes. A continuación, se discuten los hallazgos y se ponen en relación con los antecedentes existentes en este ámbito de conocimiento. Para finalizar, se exponen las conclusiones, las limitaciones y las implicaciones derivadas del estudio, así como se apuntan las futuras líneas de indagación que ha suscitado la investigación.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

---

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

*Un círculo de mujeres nace de la idea o del anhelo  
de ser parte de un círculo;  
luego, es necesario que la imagen del círculo  
y la resolución de crearlo  
se encuentren.*

Jean Shinoda Bolen

### 1.1. Introducción

Con el objetivo de delimitar el estado del arte respecto al liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior, en este primer capítulo se recogen y sintetizan las principales corrientes que fundamentan el estudio a nivel teórico. Para ello, se parte del análisis de la situación en la que se encuentra actualmente la academia y se sientan las bases para la definición del liderazgo. Seguidamente se ahonda en el diálogo que se establece entre este constructo y el género y se ofrece una panorámica de las oportunidades de participación femenina en las instituciones de Educación Superior. A continuación, se profundiza en los mecanismos de acceso de la mujer a los espacios de liderazgo universitario, en las dificultades y satisfacciones que encuentra en el ejercicio del cargo y en los procesos de aprendizaje que suele seguir en este ámbito. Finalmente, se examinan los instrumentos y estrategias que existen para favorecer la igualdad de género en la academia y los métodos de investigación más utilizados en esta área de conocimiento.

### 1.2. El liderazgo en las instituciones de Educación Superior

Aunque hoy en día la Educación Superior se ha convertido en un elemento de innovación y de desarrollo a nivel global, los desafíos que este ha de enfrentar son múltiples y diversos. Tanto es así que algunas voces con una dilatada trayectoria y un profundo conocimiento en este ámbito, como Tierney (2020), llegan a sostener que el sistema universitario siempre ha estado sumido en una profunda crisis. Lo cierto es que son numerosos los análisis que, con mayor o menor grado de acierto, han intentado identificar las causas de los problemas que acucian a la academia y, en base a ello, proponer algunas estrategias de actuación (Aleixo et al., 2018; Kaatrakoski et al., 2017; Shin & Harman, 2009; Stein, 2016). En este sentido, se ha de subrayar que la gran mayoría de ellos coinciden en destacar la relevancia que el liderazgo tiene para hacer frente a tales limitaciones. Este hecho ha provocado, en gran medida, que este tópico despierte un notable interés y fascinación entre la comunidad científica, especialmente entre quienes buscan promover la igualdad de género en la academia, por ser tal vez en este espacio, la gobernanza universitaria, donde los diferenciales y la desigualdad entre mujeres y hombres se aprecian con mayor nitidez (Blackmore, 2014). En base a ello, y con el objetivo de comprender el complejo diálogo que se establece entre el liderazgo y el género en las instituciones de Educación Superior, se pasa ahora a analizar el estado de la cuestión en este ámbito.

### 1.2.1. La academia en una encrucijada: oportunidades y retos en tiempos de cambio

Transcurridas ya dos décadas desde el inicio del siglo XXI, queda fuera de toda duda que la sociedad presente y actual se caracteriza, sobre todo, por la transformación vertiginosa y frenética a la que está sometida. En esta nueva época, calificada por Bauman (2000) como **“modernidad líquida”**, todos los elementos vertebradores de la estructura y organización de la sociedad tradicional, como la identidad o la familia, se han vuelto frágiles, inconsistentes y transitorios. En otras palabras, las relaciones humanas y las instituciones, forjadas antaño para siempre, pasan ahora a ser volátiles, inestables y vulnerables. Desde esta perspectiva, la academia también se encuentra profundamente afectada por la inseguridad e incertidumbre que provocan los cambios constantes que está experimentando, como consecuencia, sobre todo, del impacto de la globalización y de la política neoliberal (Cannella & Kor-Ljungberg, 2017). De hecho, no hace mucho que el diario estadounidense *The Hill* se refería a la universidad en términos claramente empresariales<sup>1</sup>. En efecto, desde la lógica neoliberal, las instituciones de Educación Superior han dejado de ser centros de conocimiento al más alto nivel para pasar a convertirse en un mercado emergente, donde el saber y la investigación son considerados como productos o bienes con los que llevar a cabo transacciones económicas (Cortes et al., 2017). Por otra parte, la globalización también ha tenido efectos de gran envergadura en la universidad. Entre otros, ya a principios de este siglo Trowler (2001) mencionaba la creciente masificación y el fortalecimiento de la política de rendición de cuentas, que implica una importante pérdida de autonomía institucional, pero también desequilibrios en la identidad del colectivo académico. Conforme a ello, y con el objetivo de describir el panorama de claroscuros que enfrentan actualmente las instituciones universitarias, se analizan a continuación algunos de los desafíos que estas han de enfrentar en pleno siglo XXI y que se han visto agravados, además, recientemente por la COVID-19.

Para ello, se debe hacer alusión, en primer lugar, a la aplicación y al desarrollo de los discursos neo-gerencialistas en la academia. Con este término, nos referimos al conjunto de ideas, prácticas y valores del sector privado que buscan alcanzar el mayor grado de eficiencia, efectividad y rendimiento en las organizaciones públicas, tales como la universidad (Deem et al., 2007; Sánchez-Moreno & López-Yáñez, 2013). En la práctica, este cambio de rumbo hacia el marketing y lo comercial ha provocado que el conocimiento pase a ser considerado como una moneda de cambio y que las instituciones de Educación Superior se conviertan en industrias que compiten por los recursos y el alumnado (Cortes et al., 2017). La incursión de esta ideología en el ámbito académico tuvo lugar a finales del siglo XX, cuando en Estados Unidos y en Europa comenzaron a surgir voces que clamaban por la transformación de la universidad en una empresa eficiente y competitiva (Slaughter & Rhoades, 2004). En este contexto se han de entender algunas estrategias implementadas en la política universitaria a nivel internacional, como por ejemplo el proceso de Bolonia y la consiguiente creación del Espacios Europeo de Educación Superior (EEES), hito que vino a estimular todavía más si cabe la inversión privada en el conocimiento y la investigación. Prueba de ello será también la creciente utilización en el espacio universitario de términos propios de la gestión privada,

---

<sup>1</sup> Phillips, C. (2020). Coronavirus exposes unnecessary, inflated costs of higher education. *The Hill*, 04/14/20.

como productividad, rentabilidad o control de calidad y que, en la práctica, vienen a evidenciar el fuerte influjo del neoliberalismo en la academia (Santiago & Carvalho, 2012).

La aplicación de esta filosofía neo-gerencialista en la universidad se puede apreciar en una serie de mecanismos y prácticas que buscan garantizar la competitividad mediante el control y la supervisión de la actividad académica. Entre otros, Conesa y González (2018) mencionan la creación de productos transferibles, como las patentes, o la evaluación del desempeño mediante indicadores de calidad y sistemas de auditoría. Además, no se puede ignorar la creación de los rankings internacionales con los que, a pesar de sus múltiples debilidades, se intenta clasificar a las universidades en función de su rendimiento y productividad y con los que estas, por su parte, intentan promocionar su marca para atraer a estudiantes potenciales y a personal investigador de reconocido prestigio (Stromquist, 2007; Uslu, 2017; Vidal & Ferreira, 2020). **Esta necesidad de captar “clientes” se ha visto agudizada también por la política de recortes y la presión por recaudar fondos, dadas las dificultades que estas están encontrando para el logro de financiación (Smith-Jackson et al., 2018; Webber, 2008). Por ejemplo, en España la inversión pública en educación y ciencia se redujo en un 21% en el periodo comprendido entre 2008-2019, rebaja que ha afectado sobre todo al personal de las universidades y a la actividad investigadora (European University Association, 2020).**

Por otra parte, el aumento en la presión por la rendición de cuentas genera importantes cambios en la identidad del colectivo académico. Tal y como pone de manifiesto el estudio de Archer (2008), la labor del personal docente e investigador (PDI) de las universidades se ve seriamente condicionada por la influencia del sistema neoliberal. Los plazos, la falta de recursos y la presión por tener que producir conocimiento a un ritmo vertiginoso, provoca que en muchas ocasiones el trabajo sea visto con tristeza y desilusión por no ajustarse a sus aspiraciones iniciales, además del notable nivel de estrés y ansiedad que genera (Smith & Hughey, 2006). La irrupción del neoliberalismo en la academia ha supuesto también una importante precarización del empleo, diferenciando entre quienes gozan de un puesto relativamente seguro y de quienes han de ir peregrinando de un proyecto a otro para intentar resistir en la universidad, habitualmente las personas más jóvenes y las mujeres (Nikunen, 2012; Steinþórsdóttir et al., 2019). Esta diferenciación produce lo que Santiago y Carvalho (2008) denominan **“fragmentación de la profesión académica”, que consiste en la aparición de un grupo privilegiado y otro marginal, cuyas condiciones de trabajo son más inestables e inseguras. De ahí que se pueda afirmar, como lo hace Angervall (2015), que la universidad neoliberal no solo implica nuevas estrategias de gobierno, sino también importantes cambios en la forma en la que se valora a las personas y su trabajo.**

La irrupción de este tipo de discursos en la academia ha provocado, además, la exaltación de la filosofía meritocrática, estrechamente vinculada con la ideología neoliberal y la valoración de la capacidad individual. Desde este enfoque, y en un intento por garantizar la objetividad y la calidad institucional, se considera que las personas logran sus objetivos profesionales en función de sus esfuerzos y de los méritos que han ido acumulando (Mulya & Sakhiyya, 2020). Sin embargo, la supuesta neutralidad de este sistema adolece de un importante sesgo simbólico y material (van den Brink & Benschop, 2012). Las universidades son instituciones afectadas por la desigualdad y las relaciones patriarcales (Acker, 1990), por lo que son diversos los estudios que subrayan las múltiples formas en las que el género influye en los procesos de selección y promoción (Acker & Wagner, 2019; Angervall et al., 2015). Por ello, se puede afirmar

que el nuevo gerencialismo, la cultura neoliberal y la filosofía meritocrática, derivada de aquellos, constituyen nuevas formas de dominación masculina que vienen a marginar, todavía más si cabe, a las mujeres en la academia (Morley, 2016).

Con todo, este conjunto de retos se ha visto agravado como consecuencia de la situación actual de pandemia que se está experimentando a nivel mundial. En abril del 2020, el aprendizaje y la formación de 1.580 millones de estudiantes de todas las etapas y niveles educativos se vieron afectados a raíz de la enfermedad detectada en Wuhan a finales de 2019 (UNESCO, 2020). En primavera, un 96% de las universidades estadounidenses se vieron obligadas a suspender la actividad en sus campus, el 91% clausuraron sus edificios y el 88% cancelaron los viajes internacionales (Martel, 2020), cifras que evidencian la extraordinaria magnitud que ha tenido y está teniendo la COVID-19 en la vida de las instituciones de Educación Superior. Ante esta situación, la mayoría de las universidades de todo el mundo optó, de manera casi obligada y acelerada, por transitar de la presencialidad al espacio virtual (Crawford et al., 2020; Marinoni et al., 2020). No obstante, al menos en nuestro país, esto no constituyó una tarea nada sencilla, como consecuencia sobre todo de la escasa tradición de la enseñanza online y la débil cultura tecnológica del profesorado universitario (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). De hecho, esta circunstancia provocó un evidente malestar e inquietud entre el colectivo docente y no pocas quejas del alumnado por la falta de ajuste de la respuesta a sus auténticas necesidades (Misra et al., 2020; Roig-Vila et al., 2021). Lo cierto, sin embargo, es que el impacto de la pandemia en la academia debe ser considerado no solo como un reto que enfrentar, sino también como una extraordinaria oportunidad para llevar a cabo una apuesta decidida por una enseñanza flexible auténtica y de calidad (UNESCO, 2020).

Para finalizar el recorrido por este escenario de claroscuros, no se puede ignorar el importante desafío que supone para las instituciones de Educación Superior el logro del equilibrio y de la sostenibilidad (Aleixo et al., 2018). En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y como referentes a nivel social que son, estas han de asumir un papel preponderante en la tarea de liderar la transición hacia una sociedad más justa, equitativa y sostenible (Owens, 2017). Para ello, las universidades han de garantizar la incorporación transversal de los 17 ODS en todas sus esferas de actuación, aunque con especial insistencia en el ámbito de la docencia e investigación (UNESCO, 2015). Respecto al primero, se espera que estas sean capaces de aportar a sus alumnos y alumnas, a la comunidad universitaria y a la sociedad en general el conocimiento y las competencias necesarias para convertirse en auténticos agentes de transformación (Sonetti et al., 2019). Por otra parte, y teniendo en cuenta el compromiso de la academia con su entorno local y global, debe procurar que su actividad investigadora impulse el cambio hacia un futuro más justo, solidario y sostenible para todas las personas (Manolis & Maholi, 2021). Pero aunque estas sean las principales áreas en las que se deban abordar los ODS en las universidades, su responsabilidad social es tal que también ha de verse reflejada en sus mecanismos de funcionamiento y de gobierno interno, asegurando entre otros aspectos que todos los miembros de la comunidad universitaria gozan de las mismas oportunidades (Filho et al., 2020; Franco et al., 2019). De ahí que la Agenda 2030 represente, antes que nada, una coyuntura excepcional para que las instituciones de Educación Superior puedan convertirse en centros de referencia en lo concerniente, entre otros aspectos, a la igualdad de género (Franco et al., 2020).

### 1.2.2. Delimitación conceptual. ¿Liderar o gestionar?: clarificando conceptos

En pleno siglo XXI el liderazgo constituye, sin lugar a dudas, un fenómeno de gran trascendencia social. Prueba de ello, es el creciente volumen de literatura dirigida a comprender y a estudiar esta cuestión, tanto entre la comunidad científica como entre el público en general. Pese a ello, y quizás también como consecuencia de este interés notable, la definición de este constructo representa una empresa nada sencilla. De hecho, ya en 1978 Burns afirmaba que el liderazgo constituía uno de los fenómenos más estudiados y menos comprendidos a nivel mundial. A principios de la década de 1990, Rost (1991) llegó a recopilar 221 significados asociados al término. Tras el estudio de todos ellos, obtuvo la conclusión de que la gran mayoría compartía la misma esencia, esto es, el liderazgo podía ser entendido como el modo en el que una persona logra que otras realicen una tarea. Las divergencias venían motivadas, más bien, en la forma en la que esto se hace posible. Lo cierto es que la preocupación por este tópico, según Safferstone (2005), se atestigua ya desde la antigüedad. Figuras de la Grecia clásica, como Sófocles, Esquilo o Tucídides, abordaron en sus obras el estudio de este fenómeno (Billsberry & Meisel, 2009). En el caso del liderazgo femenino, se sabe que en el antiguo Sumer la reina Kubaba, la única mujer de la lista real sumeria, gobernó la ciudad de Ur en el año 2.500 a. C. (Bissessar, 2014). Desde entonces y hasta ahora, es posible rastrear a lo largo de la historia una especial fascinación por las características y el comportamiento de las personas que ejercen el liderazgo, lo que denota que de alguna manera se trata de una cuestión universal y atemporal (Yammarino, 2013).

Indudablemente, este interés ha provocado que el estudio del liderazgo se convierta en una tarea ardua y compleja, sobre todo teniendo en cuenta el voluminoso cuerpo de conocimiento que se ha generado en torno al constructo. Sin embargo, hay algunas voces que subrayan que es posible distinguir algunos puntos de acuerdo entre las distintas definiciones que se han ido elaborando. Así, según Antonakis y Day (2018) el liderazgo se puede entender como el proceso de influencia que tiene lugar entre la persona que ejerce el rol de líder y el grupo, pudiéndose explicar por las actitudes y comportamientos de quien desempeña el liderazgo, las percepciones del resto y el contexto en el que tiene lugar. En efecto, la mayoría de las definiciones coincide al destacar que se trata de una relación de influencia que tiene lugar a lo largo del tiempo, en el que están implicadas de manera interactiva la situación, los miembros del grupo y el individuo que desempeña dicha función (Cuadrado et al., 2006; Evans, 2010; Osseo-Asare et al., 2007; Spendlove, 2007; Taleb, 2010; Taylor & Machado, 2006). Es a través de este proceso cómo se estimula al grupo para que este trabaje y avance hacia el logro de una serie de objetivos o metas comunes.

De acuerdo con Amanchukwu et al. (2015), el estudio del liderazgo ha dado lugar a diferentes tipos de corrientes teóricas. La primera de ellas, la *Teoría del gran hombre*, postula que la capacidad del liderazgo es innata, es decir, se nace con ella y se asocia a héroes míticos masculinos, como caudillos o militares. En la misma línea, las teorías de rasgos plantean que las personas heredan ciertas cualidades que las hacen más idóneas para el desempeño eficaz del liderazgo, como determinados aspectos de la personalidad (Scott & Hines, 2014). Esta visión hunde sus raíces en la antigüedad, cuando ya Platón o Plutarco se cuestionaban las características que diferenciaban al líder del resto. Desde este enfoque, la formación en liderazgo resulta algo paradójica, puesto que se entiende que con estas competencias se nace o bien se desarrollan durante la primera infancia. Por su parte, las teorías de la contingencia y

situacionales proponen que el entorno, y en concreto las características del contexto y de los miembros del grupo, es el que determina el estilo de liderazgo más eficaz. Los enfoques conductuales, centrados en las actuaciones y en el comportamiento, sostienen que esta competencia puede ser aprendida y desarrollada a través de la formación y la observación. Dentro de esta perspectiva, se pueden encuadrar los estilos de liderazgo autocrático y democrático. Las teorías participativas, por su parte, sugieren que el modelo de liderazgo más eficaz es aquel que estimula y valora las opiniones del grupo, alentando el diálogo, la colaboración y el compromiso con los objetivos organizativos. Las corrientes transaccionales, en cambio, se basan en un sistema de recompensas y castigos que se establece entre quien ejerce la responsabilidad y los integrantes del equipo, en función del logro o no de las expectativas. Por último, el enfoque transformacional se centra en las relaciones y en el modo en el que la persona que desempeña el liderazgo es capaz de producir cambios en los valores, actitudes y creencias del grupo para incrementar su motivación.

En el caso de la Educación Superior, son varias las voces que plantean que el ejercicio del liderazgo es distinto al de otro tipo de organizaciones, por la especial idiosincrasia que este tipo de instituciones presentan. Por ejemplo, Smith y Wolverton (2010) sugieren que las personas en puestos de responsabilidad académica deben ser capaces de equilibrar los intereses del profesorado, del alumnado y del resto de miembros de la comunidad universitaria. Además, según Machado-Taylor y White (2014), el liderazgo académico se fundamenta en el conocimiento, en la experiencia profesional y en el reconocimiento de los iguales. Por otra parte, no se deben ignorar las complejidades que presenta el liderazgo universitario, tales como las expectativas de quienes acceden a posiciones de influencia, el escaso margen de maniobra y, especialmente, el desempeño simultáneo de la profesión académica y del rol de líder.

En el contexto universitario, un aspecto interesante lo constituye la diferenciación entre gestión y liderazgo. De hecho, en opinión de Sánchez-Moreno y López-Yáñez (2013), esta cuestión ha desencadenado un importante debate entre la comunidad científica. Una de las áreas más discutidas en este ámbito ha sido la posible similitud entre ambos términos. A este respecto, cabe indicar que la mayoría de los estudios vienen a subrayar la existencia de múltiples divergencias. Así, para Pulido y Perera (2015), la gestión se refiere al conjunto de actuaciones encaminadas al logro de un objetivo relacionado con tareas administrativas, económicas o de planificación. Evans (2010), por su parte, la define como la autoridad inherente al puesto formal que se encarga de la organización de los recursos y de las personas, lo que implica planificación, supervisión y rendición de cuentas. Según Arntzen (2016), la gestión se refiere a un proceso estructurado que consiste en la aplicación y administración de las políticas institucionales para el logro de los objetivos de la organización. En cambio, como se ha señalado previamente, el liderazgo representa un proceso de mayor complejidad, dado que remite a las relaciones y a los procesos de influencia (Rubino, 2007). Ahora bien, pese a estas marcadas diferencias, lo cierto es que dadas las características y peculiaridades del contexto académico ambas funciones resultan fundamentales para el adecuado funcionamiento organizacional (Taylor & Machado, 2006; Upadhyay & Gangele, 2018; Yelder & Codling, 2004). De hecho, como afirman Sánchez-Moreno y López-Yáñez (2013), la gestión y el liderazgo son funciones que coexisten en la gobernanza universitaria y que, por tanto, han de ser asumidas por las personas que desempeñan cargos de responsabilidad institucional.



Por otra parte, es necesario subrayar que si bien el ejercicio del liderazgo puede ser formal o informal, la identidad de líder entre el colectivo académico suele emerger más bien de su posición. Prueba de ello es que en el estudio de Eddy y VanDerLinden (2006), con 1.700 personas que desempeñaban cargos en universidades estadounidenses, estas afirmaron que su capacidad de influencia provenía sobre todo del puesto que ostentaban. En consecuencia, a lo largo del estudio se emplearán los términos de liderazgo, función directiva y gobernanza académica indistintamente, presuponiendo que el hecho de disfrutar de cierto reconocimiento posicional provoca, en la práctica, que el individuo pueda ser considerado como líder.

### 1.2.3. Distintos modos de liderar: los estilos de liderazgo

Una de las cuestiones más profusamente analizadas en el ámbito del liderazgo institucional son los modelos o estilos existentes (Avolio, 1999; Bass, 1990; Yukl, 2002). De hecho, según Young (2011), las primeras investigaciones sobre este tópico se centraron en la diferenciación entre las distintas formas de desempeñar dicha función. Con este término, Eagly y Johannesen-Schmidt (2001) se refieren a los patrones de conducta manifestados por las personas que ejercen el rol de líder. En otras palabras, al modo en el que los y las líderes estructuran y desarrollan su comportamiento para el logro de los objetivos organizacionales. En este sentido, se ha de señalar que las clasificaciones propuestas son múltiples y diversas, pudiendo hablar de una compleja amalgama de arquetipos y modelos. De acuerdo con Cuadrado et al. (2006), una de las primeras categorizaciones fue la realizada por Kurt Lewin durante la década de 1930, en base a la cual el liderazgo puede tipificarse en autocrático y democrático. El primero de estos estilos se define por la toma de decisiones personalista, el control y el castigo (Balkundi & Harrison, 2006). Tiende a dirigir las actividades y a ordenar las acciones del grupo, sin dar ningún tipo de libertad a sus miembros para sugerir ideas o plantear sus propias opiniones (De Cremer, 2006). Además, tampoco tiene en cuenta las necesidades que estos pueden presentar y mantiene una marcada distancia con ellos. Por el contrario, según Paraschiv (2013), el liderazgo democrático busca el consenso, estimula el diálogo e impulsa la participación. De hecho, la toma de decisiones es compartida, se valoran las aportaciones y las relaciones son cercanas.

Basándose en el trabajo de Burns de 1978, Bass (1985) propone una segunda clasificación, según la cual el liderazgo puede catalogarse como transaccional, transformacional y *laissez-faire*. Esta constituye la categorización más influyente y analizada en el ámbito organizacional durante las últimas décadas, ya que a diferencia de los modelos anteriores, centrados sobre todo en la relación entre quien ejerce el liderazgo y el grupo, en este caso el énfasis descansa en las emociones, los valores, la estimulación intelectual y la atención personalizada (Avolio et al., 2009). De acuerdo con Ardichvili y Manderscheid (2008), el estilo transaccional se caracteriza por el intercambio de favores entre la persona que asume el rol y el resto y por proporcionar recompensas o castigos en función del nivel de desempeño de las tareas. Es decir, el impulso del liderazgo viene motivado por la capacidad para dar y recibir, para ofrecer gratificaciones o medidas correctivas en función del trabajo bien hecho (Smith & Hughey, 2006). Ahora bien, pese al relieve que parece concederse a las relaciones, no se producen cambios ni mejoras a nivel institucional (Angawi, 2012). De hecho, de acuerdo con Peterson (2018) esta forma de liderazgo autoritario o transaccional se ha hecho cada vez más impopular. Frente a este, el liderazgo *laissez-faire* constituye un estilo pasivo, ya que espera que los

problemas se manifiesten o que se resuelvan solos y permite que los miembros del grupo actúen según sus creencias, sin ejercer apenas ningún tipo de influencia (Bass, 2000; Cuadrado et al., 2006), lo que suele generar un bajo nivel de compromiso afectivo (Jackson et al., 2013). Se podría decir, por tanto, que en la práctica consiste en la estrategia de la no intervención.

El liderazgo transformacional, por su parte, promueve las relaciones, busca la creación de un clima de trabajo cordial y estimula las aspiraciones de los miembros del grupo para que estos se identifiquen con los objetivos de la organización y trabajen en pos de su logro (Avolio et al., 2009). Es decir, impulsa y motiva a los individuos para que miren más allá de sus propios intereses, desarrollen su máximo potencial y se comprometan con el bien del grupo y de la institución, lo que suele suscitar un mayor grado de satisfacción. Presenta, además, un marcado carácter interactivo, comparte la información y se preocupa por las necesidades y la autoestima de las personas, haciéndolas sentir parte importante de la organización (Machado-Taylor & White, 2014). De ahí que también sea conocido como liderazgo distribuido, compartido, participativo o democrático (Cáceres et al., 2012). Algunos estudios, como el de Eagly y Carli (2007), sostienen que al ganarse la confianza de los integrantes del grupo y fomentar su empoderamiento, el sujeto que desempeña dicha función se acaba convirtiendo en un modelo o referente. Es más, de acuerdo con Young (2011), este tipo de liderazgo implica transformar la relación entre los miembros del grupo y la persona que asume el rol de líder para que aquellos sean capaces de dar lo mejor de sí mismos. Según Bass (1985), esto se logra gracias a la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la atención personalizada que brinda el individuo que ejerce dicha función. Se ha comprobado, además, que este modelo resulta especialmente valioso para incrementar la visión compartida de grupo. En el estudio de Schippers et al. (2008) con 32 equipos de trabajo de nueve tipos diferentes de organizaciones se constató que el liderazgo transformacional influye muy positivamente en el potencial reflexivo del grupo y en su sentimiento de grupo, lo que acaba generando un mayor rendimiento. También se ha identificado una estrecha relación entre este y la inteligencia emocional, en particular con la influencia idealizada, la motivación inspiradora y la consideración individualizada (Barling et al., 2000).

En algunas ocasiones, este tipo de liderazgo ha sido identificado también con el estilo servicial, que se caracteriza sobre todo por satisfacer las necesidades del grupo (Lee et al., 2020). En este caso, la persona que asume el rol trabaja para servir a los intereses del resto y, de este modo, incrementar su motivación y compromiso con el trabajo (Greenleaf, 2002). Sin embargo, algunos autores como Parolini et al. (2009) o Stone et al. (2004) subrayan la existencia de marcadas diferencias entre los dos modelos. Por ejemplo, aunque en ambos casos se enfatice la importancia de las personas, en el liderazgo servicio la voluntad por atender a los demás es más evidente y marcada. De hecho, la influencia del individuo que ejerce el liderazgo es el resultado de su disposición servicial. Además, en este tipo no existe una valoración notable de la organización por sobre lo demás, tal y como sucede con el transformacional, sino que el foco de preocupación son los sujetos que la integran. Se entiende que, a partir del crecimiento y del desarrollo de quienes componen la institución, se lograrán los objetivos organizativos.

Junto a estos modelos, también se ha destacado la emergencia del liderazgo distribuido, que puede ser definido como un proceso de influencia dinámica e interactiva entre los miembros de un grupo, cuyo objetivo es guiarse los unos a los otros para alcanzar los objetivos grupales u organizativos (Pearce & Conger, 2003). Desde este enfoque, el rol de líder no es asumido por

un único individuo, sino que este se distribuye y organiza entre todas las personas que conforman el grupo. De hecho, según Avolio et al. (2009), se trata de un proceso simultáneo y continuo de influencia mutua que se caracteriza por el surgimiento de una serie de líderes formales o informales. Desde este enfoque, la responsabilidad de liderar las instituciones de Educación Superior se comparte y reparte entre quienes las integran. De ahí que la interdependencia, las relaciones y el intercambio de roles sea una constante (Eddy & VanDerLinden, 2006). Sus potencialidades en el ámbito académico han llevado a algunas voces, como Gosling et al. (2009), a proponerlo como uno de los enfoques más adecuados para que el colectivo académico pueda afrontar las contradicciones y complejidades que supone el desempeño del liderazgo en la universidad.

No obstante, es importante tener en cuenta que la efectividad de uno u otro de los estilos depende del contexto en que este se desarrolle (Blanchard et al., 1993). De acuerdo con las corrientes situacionales del liderazgo, no existe un único modelo de liderazgo eficaz, sino que este irá variando en función de las demandas y las necesidades de la situación específica (Bass & Avolio, 1993; Liden & Antonakis, 2009). En otras palabras, diferentes escenarios precisarán de distintos tipos de liderazgo y el éxito dependerá de saber emplear el estilo más adecuado para los desafíos particulares que se presenten. Por tanto, como sostiene Black (2015), el reto pasa por descubrir e identificar el tipo de liderazgo que se ha de desempeñar en cada caso. Asimismo, es importante destacar que a partir del análisis realizado es posible organizar este conjunto de estilos a lo largo de un continuo. En uno de sus extremos se situarían los modelos de carácter más individualista y personalista, como el autocrático y el transaccional, mientras que en el otro se ubicarían aquellas propuestas que ponen el énfasis en la relación, la colaboración y el liderazgo compartido.

#### 1.2.4. El difícil diálogo entre el liderazgo y el género

El interés por comprender la compleja relación entre el liderazgo y el género en la academia, surgió durante la década de 1970 (Bagilhole & White, 2011). Hasta entonces, en los estudios organizacionales el género había sido percibido desde un enfoque más bien simplista y sesgado, considerándolo únicamente como una variable con la que llevar a cabo estudios comparativos entre mujeres y hombres para identificar las posibles discrepancias existentes. Esta confusión entre sexo y género y, como consecuencia de ello, su uso indistinto contribuyeron, aún más si cabe, a la reproducción de los estereotipos tradicionales durante buena parte del siglo XX (Madden, 2011). Será a partir de la definición del género como construcción sociocultural diferenciada de la categoría biológica sexo, cuando el primero comience a gozar de un mayor reconocimiento y espacio en la investigación organizativa (Gherardi, 1994). Como resultado de ello, y dada la escasez de mujeres en los puestos estratégicos de toma de decisiones, surge un especial interés entre la comunidad científica por reconocer las posibles causas del problema. Esta preocupación creciente ha dado lugar a la identificación de una serie de factores que, en mayor o menor medida y desde diferentes perspectivas, han intentado explicar la desigualdad en el acceso.

De acuerdo con Cuadrado et al. (2006), el amplio volumen de razones propuestas puede clasificarse en diferentes categorías, dependiendo de la naturaleza de la causa de exclusión. Así, es posible diferenciar entre aquellas explicaciones que ponen el foco de atención en las variables personales –las diferencias entre los hombres y las mujeres serían las que motivarían

las dificultades de las mujeres—, las que se centran en el contexto —la desigualdad vendría provocada por la organización social y familiar— y las que consideran que existe un problema de discriminación. De ahí que se pueda afirmar que las explicaciones propuestas para intentar comprender la infrarrepresentación de las mujeres en la gobernanza académica son múltiples y diversas, incluyendo variables de carácter personal, como las propias creencias y actitudes de la mujer, hasta elementos propios de la estructura organizativa y social, como la cultura estereotipada (Tomàs & Guillamón, 2009).

En este contexto, y con el objetivo de comprender las dimensiones implicadas en la relación entre el liderazgo y el género, se ha de hacer obligada referencia también a la Teoría de la congruencia de rol del prejuicio hacia las mujeres, formulada por Eagly y Karau (2002). De acuerdo con esta, debido a la diferenciación en los roles tradicionales de género, se entiende como más apropiado que las mujeres se dediquen a tareas vinculadas con el cuidado, el afecto y las relaciones —rasgos expresivos o comunales—, como la educación o la enfermería, mientras que los hombres se deben centrar en trabajos relacionados con la productividad, la eficacia y la competitividad —rasgos instrumentales o agénticos. De ahí que el ejercicio del liderazgo se perciba como una función eminentemente masculina y que se considere que las mujeres son menos aptas para dicha tarea (Binns & Kerfoot, 2011; Pritlove et al., 2019). Esta idea se halla también en la base del fenómeno *Think manager, think male*, de acuerdo con el cual el liderazgo eficaz se sigue vinculando con características y cualidades estereotípicamente masculinas.

Como consecuencia de este imaginario colectivo, ellas suelen tener más dificultades para acceder a las posiciones de responsabilidad, sobre todo en contextos marcadamente androcéntricos, ya que esto no sería congruente con su identidad femenina (López-Zafra et al., 2009). Además, al sentir que la función directiva no se ajusta a los dictados de su rol de género, se corre el riesgo de que ellas también coarten sus expectativas y aspiraciones (Cáceres et al., 2012). Por tanto, como señala López y García-Retamero (2009), en aquellos espacios donde exista más desigualdad, las mujeres pueden tener más limitaciones internas y externas para proyectarse hacia las esferas de influencia. A este tipo de prejuicios se ha de añadir también los que experimentan aquellas líderes que logran acceder y adoptan comportamientos o rasgos masculinizados como estrategia de sobre adaptación al contexto. Según Eagly y Karau (2002), estas también serán sancionadas y penalizadas por transgredir la dimensión descriptiva de los estereotipos de género. Incluso los errores que puedan cometer se atribuirán a su falta de ajuste con la identidad femenina. Esta teoría permite explicar, a su vez, la preferencia que muestran algunas mujeres por ajustarse a un estilo de liderazgo transformacional, más acorde con los rasgos de la identidad femenina, como la cooperación, el apoyo y el diálogo (Peterson, 2018; Stempel et al., 2015).

Por otra parte, se han de considerar las aportaciones de Acker (1990) respecto a la cultura organizativa y al género. Según las aportaciones de esta autora, las instituciones, y entre estas también las de Educación Superior, constituyen espacios claramente sesgados por la cultura estereotipada, aunque frecuentemente se las perciba como entornos neutrales y libres de prejuicios sexistas (Lester et al., 2017). Este hecho implica que sus valores, símbolos y prácticas están influenciados por la distinción entre lo masculino y lo femenino. Es más, de acuerdo con Acker (1990) el género no consiste en un elemento añadido o complementario, sino que forma parte consustancial e integral de los procesos que tienen lugar en la organización. Ejemplos

de ello son la división del trabajo y de las tareas, del reparto del espacio físico y, de manera particular, de la distribución de la responsabilidad. De hecho, pese a los avances en materia de igualdad, los hombres siguen ocupando las posiciones más elevadas de las organizaciones y, entre estas, de la academia. En ocasiones, estos desequilibrios no son tan evidentes y la subordinación se lleva a cabo a través de prácticas tan sutiles y veladas como las interrupciones en el discurso o la apropiación de este por parte de los hombres (Acker, 2006). Además, la lógica institucional con su afán por suprimir el género y poner en valor su supuesta neutralidad todavía contribuye, más si cabe, a la reproducción de la desigualdad.

Otra de las cuestiones que ha despertado un especial interés y debate entre la comunidad científica y que, sin lugar a dudas, condiciona la relación entre el liderazgo y el género en la universidad es la existencia de posibles discrepancias en las formas de liderar de hombres y mujeres. De hecho, esta ha sido una de las razones que durante los últimos años se ha esgrimido más frecuentemente para justificar la infrarrepresentación femenina en los espacios de decisión (Berbel, 2014; Cuadrado et al., 2006; Peterson, 2018). En este sentido, se puede apreciar la existencia de dos tendencias claramente enfrentadas entre sí. Por una parte, se sitúan quienes consideran que la función directiva se ejerce de manera diferenciada según el rol lo desempeñe un hombre o una mujer (Atewologun & Doldor, 2013; Binns, 2008; Eagly & Carli, 2007; Peterson 2014a; Read & Kehm, 2016; Taleb, 2010; Tilbrook, 2009; Vinkenburt et al., 2011; White & Özkanlı, 2010). Por el contrario, es posible apreciar un amplio volumen de literatura que postula que el liderazgo eficaz constituye una función que se halla más condicionada por el contexto en el que esta tiene lugar que por el género (Bellón, 2017; Cuadrado et al., 2006; Ellemers et al., 2012; López-Yáñez & Sánchez Moreno, 2009; Paustian-Underdahl et al., 2014; Spanò, 2017).

De acuerdo con el primer enfoque, mientras que ellas desarrollan un estilo más democrático y participativo, estimulando el diálogo, el consenso y la colaboración en la toma de decisiones, ellos adoptan un enfoque más autocrático, transaccional e individualista, centrándose sobre todo en las tareas, en los resultados y en las decisiones de carácter personalista (Bagilhole & White, 2011; Machado-Taylor & White, 2014; Senemoglu, 2006). Es más, en algunos estudios como el de Werhane (2007), las propias mujeres se autodefinen como líderes de un equipo de personas, que impulsan e inspiran a sus compañeros, con los que establecen una relación horizontal e igualitaria. Un comportamiento que, en su opinión, dista mucho del de sus homólogos masculinos. La investigación de Proctor (2010) con mujeres que ocupan cargos de responsabilidad en la academia también arroja resultados similares. Ellas se califican como líderes flexibles, facilitadoras y orientadas hacia las personas. De hecho, consideran que estos rasgos son propios de su condición femenina. Incluso las candidatas a la función directiva también manifiestan este mismo discurso. En el estudio llevado a cabo por Vongalis-Macrow (2016) con un grupo de académicas inscritas en un curso previo al acceso, estas afirman que los hombres son más directivos, estratégicos y prestan menos atención a los aspectos emocionales de lo que lo suelen hacer las mujeres. Todo ello ha provocado que múltiples investigaciones vengán a insistir en la preferencia de las mujeres por el modelo de liderazgo colaborativo, participativo y transformacional (Eagly et al., 2003; Smith & Gayles, 2018; Young, 2011). Un estilo que, de acuerdo con Angawi (2012), Herbst y Conradie (2011) y Peterson (2018), es el que genera un mayor grado de satisfacción entre los miembros de la organización y el que responde más adecuadamente a las nuevas necesidades de las instituciones de Educación Superior. De ahí que algunas voces ensalcen el liderazgo femenino como la clave

para impulsar el avance de la academia (Acker, 2005; Cáceres et al., 2012; Machado-Taylor & White, 2014).

Ahora bien, no se debe ignorar que el peso de las creencias estereotipadas en el imaginario colectivo puede ser tal que las propias mujeres se comporten de ese modo para evitar la incongruencia entre la identidad femenina y el modo en el que se espera que lideren (Stempel et al., 2015). En efecto, tal y como pone de manifiesto Berbel (2014), esta diferenciación entre los estilos de liderazgo puede ser más un reflejo de los roles tradicionales de género en los que las mujeres han sido socializadas, que la existencia de dos estilos de liderazgo diferenciados. Además, como señala Trinidad y Normore (2005) se ha de tener en cuenta que las mujeres y los hombres no conforman grupos homogéneos, sino que presentan características y rasgos particulares, por lo que es necesario reconocer y visibilizar la amplia amalgama de estilos que pueden asumir y desarrollar tanto ellos como ellas.

De hecho, son múltiples las investigaciones que cuestionan las formas distintivas de liderar de los hombres y de las mujeres, dado que entienden que las competencias relacionadas con el liderazgo eficaz dependen, sobre todo, de factores contextuales (Appelbaum et al., 2003). Este enfoque sostiene que, pese a que el género constituye un elemento constitutivo de la cultura organizacional, no es posible reducir las formas de liderar de los hombres y de las mujeres a un planteamiento bipolar (Eddy & VanDerLinden, 2006). Un ejemplo de esta perspectiva es el estudio llevado a cabo por Sánchez-Moreno et al. (2015) con 136 mujeres y 129 hombres que ocupan puestos de decisión universitarios, que viene a evidenciar que ellas no adoptan un estilo de liderazgo radicalmente distinto al de sus contrapartes masculinas. Aunque es posible apreciar algunas diferencias, sobre todo relacionadas con la relevancia concedida a las relaciones personales y a la preocupación por el grupo, aspectos que ellas suelen mostrar con más frecuencia, esto no es suficiente como para poder hablar de dos modelos diferenciados. De hecho, según los resultados de dicho estudio es posible constatar la existencia de características compartidas, como la capacidad de motivación o la empatía.

### 1.3. Panorámica de la situación actual de la mujer en la academia

La comprensión del status que la mujer tiene hoy en día en la academia precisa, necesariamente, de la realización de un análisis retrospectivo previo con el que identificar las tendencias y dinámicas que se han seguido a lo largo de la historia. Para ello, es necesario aludir en primer lugar a aquellas que se puede considerar impulsoras de este logro. Nos referimos, entre otras, a Bettina Gozzadini y a Novella de Andrèa quienes, a finales de la Edad Media, llegaron a obtener el título de doctoras en la Universidad de Bolonia (Palermo, 2006). En nuestro país se ha de hacer obligada mención a algunas pioneras como María Elena Maseras Ribera, Dolors Aleu i Riera y Martina Castells y Ballespí quienes, no sin mucho esfuerzo y dificultades, ingresaron en las aulas de la universidad española a finales del siglo XIX (Flecha-García & Palermo, 2019). A partir de 1910, con la aprobación de la Real Orden del 8 de marzo que permitía la inscripción femenina en la universidad sin autorización previa de la autoridad, las mujeres dejaron de ser una excepción en las facultades españolas y su número comenzó a crecer con rapidez (Guil & Flecha, 2015). De hecho, la primera profesora universitaria en España será Luisa Cuesta Rodríguez en el año 1918 en la Universidad de Valladolid (Flecha-García & Palermo, 2019). Desde 1950 a 1960, las mujeres empezaron a tener acceso también a las cátedras, aunque con una llamativa lentitud y con una inversión desmedida de empeño y

sacrificio (Santesmases, 2000). En concreto, en el año 1974 en España se contabilizaban solo 11 catedráticas, de las cuales la mayoría pertenecía al área de Humanidades (Guil & Flecha, 2015).

Este acceso, aunque tardó y dificultoso, abrió a la mujer un vasto horizonte de alternativas, como la posibilidad de integrarse en el espacio público y el logro del reconocimiento social. Ante esta coyuntura, la población femenina supo aprovechar la oportunidad y, en unas pocas décadas, logró equiparar la tasa de matriculación con sus contrapartes masculinas en regiones tales como América del Norte o Europa occidental (Berg, 2020; Maher & Tetreault, 2011; Parvazian et al., 2017; Smith, 2017). Hoy en día, la paridad en las cifras ha sido superada y se puede hablar de una academia claramente feminizada en la mayoría de los países occidentalizados. En Europa, por ejemplo, las mujeres obtienen entre el 40% y el 60% de los doctorados, siendo incluso esta tasa más elevada en regiones como Montenegro (67.9%), Islandia (63.9%) y Eslovenia (61.3%) (European Commission, 2019). En España también se advierte esta superioridad en las cifras, ya que ellas representaron durante el curso 2019-2020 el 56.1% y el 55.6% del alumnado matriculado en estudios de Grado y Máster respectivamente (Ministerio de Universidades, 2020). Esta proporción más alta es igualmente constatable en el caso del alumnado egresado. Así, en el curso 2017-2018 las alumnas supusieron el 59.6% de quienes obtuvieron un grado y el 57.8% de quienes acabaron un máster (Ministerio de Universidades, 2020). Sin embargo, es importante subrayar que esta mayor presencia femenina no se advierte en todos los campos de conocimiento. Las mujeres se concentran sobre todo en Educación (77.85%), Salud y Servicios Sociales (71.82%) y Ciencias Sociales, Periodismo y Documentación (62.38%), frente a Ingeniería, Industria y Construcción (29.02%) e Informática (13.40%), donde constituyen con gran diferencia el grupo minoritario (Ministerio de Universidades, 2020).

En efecto, como bien señalan múltiples estudios, la brecha de género resulta especialmente manifiesta y evidente en las titulaciones relacionadas con la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas (STEM), en las que el porcentaje de matrícula femenina resulta especialmente bajo (Kordaki & Berdousis, 2017; Pugh et al., 2019; Seron et al., 2018). De acuerdo con Parson (2016), las razones de esta segregación horizontal son múltiples, variadas y, además, interrelacionadas entre sí, aunque de entre todas ellas destaca la existencia en las áreas STEM de una visión androcéntrica que enaltece las experiencias y las prácticas masculinas y que a ellas las desalienta a la hora de persistir. Otras variables que pueden estar incidiendo en esta situación son la escasez de modelos que las alumnas encuentran a lo largo de su vida académica en estas áreas y el impacto que la cultura estereotipada puede tener en la autoconfianza en sus habilidades (Chen et al., 2020; Simon & Nene, 2020). Ambos factores, unidos al clima frío y adverso existente en las aulas STEM, las pueden llevar a desistir y a interesarse por otras titulaciones más ajustadas a los roles tradicionales femeninos (Ellis et al., 2016).

Esta escasez en las cifras se torna incluso más manifiesta en la carrera académica, donde las mujeres adolecen de una clara infrarrepresentación (Aiston & Fo, 2020; Alwazzan & Rees, 2016; Ballarín, 2015; Broido et al., 2015; Glazer-Raymo, 2000). De hecho, como ponen de manifiesto Morley y David (2009) y Smith (2007), si bien es posible apreciar importantes y notables avances respecto a la presencia femenina en la universidad, el progreso ha sido lento e irregular en función de los distintos niveles y esferas. Esta situación ha dado lugar, entre otros

aspectos, a la elaboración de numerosos estudios que pretenden ofrecer una imagen real del status de la mujer en las instituciones de Educación Superior (Ovseiko et al., 2016; Pritchard, 2007, 2010; Scharber et al., 2019; Subbaye & Vithal, 2017; Valentova et al., 2017). Una de las primeras iniciativas en este ámbito será el informe de la *European Commission* (2000), conocido popularmente como ETAN, con el que se llevó a cabo el primer análisis diagnóstico de la situación de la mujer en la ciencia europea.

En el contexto español, y al amparo del Ministerio de Educación y Ciencia, se crea en el año 2006 la *Unidad de Mujeres y Ciencia*, que comienza la elaboración de los informes *Académicas en cifras*<sup>2</sup> en 2007, 2011, 2013 y 2015. Junto a ello, se ha de destacar la serie de estudios publicados por el antiguo Instituto de la Mujer, como *Las académicas* (García de León & García de Cortázar, 2001), *Mujeres científicas en España* (Santesmases, 2008), *Mujeres en la alta dirección* (Carantoña, 2008), *Mujeres y hombres en la ciencia española* (García de Cortázar et al., 2006), *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas* (Elizondo et al., 2010) o el estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas *Mujeres en minoría* (García de Cortázar & García de León, 1997) que vienen, cada uno desde una perspectiva diferente, a esbozar una panorámica de la situación de la mujer universitaria durante las últimas décadas. Junto a estos, también es preciso aludir a un conjunto de estudios llevados a cabo a finales de los años 90 en universidades específicas de nuestro país, como en la de Extremadura (Ramos, 1999), en la de Barcelona (Carreño et al., 1998) o en la de Valencia, que ha sido foco de interés de Barberá et al. (1998) y, más recientemente, de Escolano (2006). Su análisis permite evidenciar que los diferenciales de género han sido una constante entre el profesorado universitario del país, al menos desde finales del siglo XX. Como de ellos se desprende, tal desigualdad vendría motivada sobre todo por la existencia de una cultura patriarcal y estereotipada que induce a las mujeres a posponer, aunque sea inconscientemente, su carrera profesional en aras de su vida familiar.

En base a este conocimiento, y con el objetivo de ofrecer una panorámica actualizada de la presencia femenina en la academia, se pasa ahora a analizar el grado de participación de la mujer en la docencia, investigación y gestión a nivel internacional y en España. Para dicho propósito, se hará uso de los principales informes estadísticos que se han realizado en Europa, Estados Unidos, Sudamérica y en nuestro país durante los últimos años. Antes de ello, y en pos de enriquecer dicha visión, se considera necesario realizar un macro análisis de la trayectoria de la mujer en la universidad española desde su acceso. Como se muestra en la Figura 1, y como se ha señalado previamente, si bien en el ingreso esta supera en número a los hombres y obtiene en mayor proporción el título de doctora, a partir de la lectura de la tesis, la progresión de su vida profesional irá decreciendo. De hecho, cuando se examinan los porcentajes de participación femenina en el tercer ciclo se comienza a observar ya una presencia más reducida que en su entrada (50.13%), que irá disminuyendo a medida que avanza en su carrera profesional, reflejando claramente una tendencia en modo tijera. Este patrón es claramente coincidente con lo que se produce también en la Unión Europea. De acuerdo con la *European Commission* (2019), mientras que las estudiantes constituyen el 54% del alumnado matriculado en la universidad, esta tasa disminuye progresivamente, pasando

---

<sup>2</sup> A partir del año 2011 su título cambia por el de *Científicas en cifras*.



del 48% en el doctorado, al 46% entre el profesorado ayudante y contratado doctor y al 24% en la cátedra.

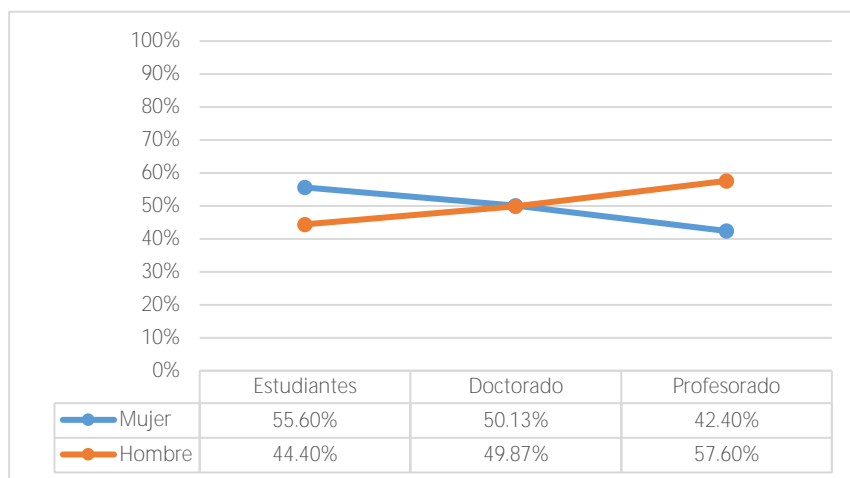


Figura 1. Distribución del alumnado y personal académico en la universidad española según sexo (2018-2019). Elaborado a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)

Sin lugar a dudas, esta situación puede estar íntimamente relacionada con el hecho de que la lectura de la tesis suele coincidir vitalmente con el inicio de la vida en pareja y la formación de la propia familia (Acker et al., 2016; Guil & Flecha, 2015). Esta confluencia, unida a la presión social que suponen los roles tradicionales de género, coloca a la mujer en la tesitura de tener que escoger entre la vida familiar y la carrera profesional o, en el mejor de los casos, a hacer malabarismos para poder conjugar ambas esferas (Yousaf & Schmiede, 2017), circunstancia a la que no se ven abocados sus homólogos masculinos y que podría contribuir a explicar su trayectoria más exitosa en la carrera.

### 1.3.1. Docencia

Como consecuencia de los roles tradicionales de género, la enseñanza se ha convertido en una profesión eminentemente feminizada y vinculada a la mujer (Drudy, 2008; McDowell & Klattenberg, 2019). Prueba de ello, es su elevada presencia en la mayoría de las etapas educativas a nivel global (National Center for Education Statistics, 2020; OCDE, 2019). Por ejemplo, en España durante el curso 2018-2019 las mujeres supusieron el 97.7% del profesorado de Educación Infantil, el 81.7% en Educación Primaria y el 58.7% en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). No sucede lo mismo, en cambio, en el ámbito de la Educación Superior, donde a pesar de las políticas de igualdad desplegadas, la presencia femenina entre el personal docente decrece a medida que se va ascendiendo en la categoría profesional (Crimmins, 2019; Selzer et al., 2017; Tomàs & Guillaumon, 2009; White & Machado-Taylor, 2016). Esta tendencia es apreciable en la mayoría de los países del mundo, como por ejemplo en México (Ordorika, 2015), Ecuador (Pessina, 2018), Canadá (Acker & Armenti, 2004), Reino Unido (Morley, 2013a), Argentina (Perona, 2009), Turquía (Senemoglu, 2006), Australia (White, 2004) o Alemania (Pritchard, 2007), entre otros.

Esta misma situación también fue identificada por el *American Council on Education* (2016) en 2015 en Estados Unidos, donde las mujeres suponían solo el 32% del profesorado universitario. En el año 2018, aunque las cifras se incrementaron mínimamente y estas pasaron a representar casi la mitad del profesorado a tiempo completo y el 52.9% de ayudantes doctor/a, solo el 39.3% ocupaba una plaza de titular. Es más, únicamente el 34.3% había logrado obtener la cátedra (National Center for Education Statistics, 2018). Su presencia se concentraba, sobre todo, en los puestos de menor rango académico, como el de ayudante donde alcanzaban el 57% del total. Además, ellas presentaban una tasa de temporalidad más elevada, en concreto un 22.7% frente al 17.3% de los hombres. Estos porcentajes eran, incluso, más reducidos entre las mujeres de color y las pertenecientes a minorías étnico-culturales. En este caso, solo el 2% de las mujeres de color, el 2% de las mujeres latinoamericanas y el 1% de las asiáticas había logrado la categoría de catedrática.

Un panorama similar se aprecia también en Australia, donde en el año 2018 las mujeres suponían el 46.8% del profesorado titular y el 33.9% de los puestos superiores, concentrándose fundamentalmente en los rangos inferiores (Australian Government, 2018). En Canadá durante el curso 2018-2019, aunque el 41% del profesorado a tiempo completo fueron mujeres, solo el 28% de estas era catedrática (Government of Canada, 2019). Esta proporción, sin embargo, es mucho más reducida en países como la India, donde las mujeres durante el curso 2018-2019 ocupaban tan solo el 36.8% de las plazas de titular y únicamente el 27.3% de las cátedras (Government of India, 2019). En Japón, incluso, solo el 24.8% del profesorado a tiempo completo en el curso 2018-2019 era femenino (Government of Japan, 2019). Cifras semejantes se aprecian también en Perú, donde en el año 2017 solo el 24.83% de las profesoras era nombrada y, por tanto, disfrutaba de ciertos beneficios e incentivos para la investigación (Castillo, 2018).

Estos mismos desequilibrios también se aprecian en los 28 países integrantes de la Unión Europea, donde las académicas únicamente representan el 41.3% del profesorado (European Commission, 2019). De manera específica, estas ocupan el 23.7% de las cátedras, el 40.5% de las plazas de titular y el 46.4% del profesorado ayudante y contratado doctor. Es más, en países como Francia (21.9%), Alemania (19.4%), Países Bajos (18.7%) y Chipre (13%) el número de catedráticas es incluso inferior a la media europea. De hecho, comparando la trayectoria de las mujeres y los hombres se puede constatar que la carrera masculina es mucho más rápida y alcanzan antes la estabilidad profesional. De acuerdo con los resultados de van den Besselaar y Sandström (2016), mientras que el 61% de ellos alcanzan la titularidad en 13 años, solo el 32% de las mujeres lo logra durante el mismo periodo. No se puede ignorar tampoco que estas cifras varían en función del área de conocimiento. Así, mientras que en Humanidades ellas obtienen el 32.1% de las cátedras, en Ciencias Sociales el 28.1% y en Ciencias de la Salud el 27.5%, en las áreas STEM solo logran el 12% (European Commission, 2019).

En el caso de España, la evolución de los porcentajes durante los últimos cinco cursos permite comprobar que, si bien el número de profesoras ha ido en aumento, el progreso ha sido verdaderamente lento (Figura 2). En concreto, desde el curso 2014-2015 al 2018-2019 la proporción femenina se ha incrementado tan solo en un 1.9%.

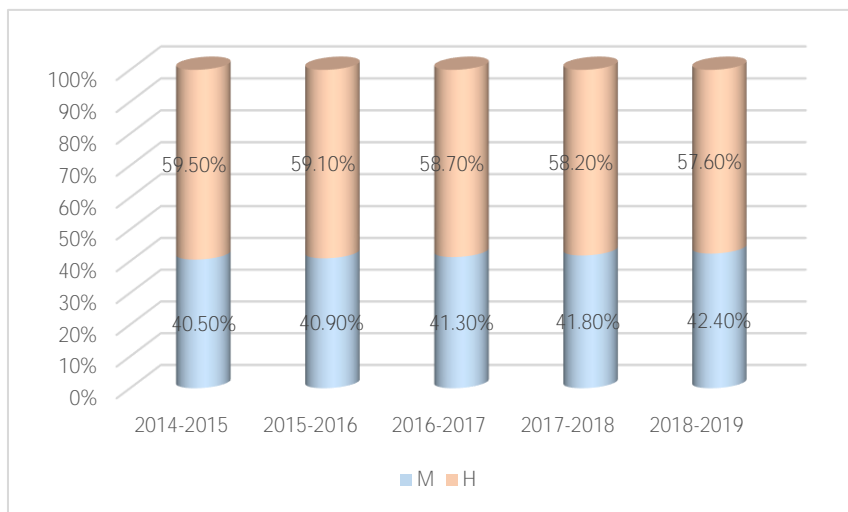


Figura 2. PDI por sexo en la universidad española (2014-2019). Elaborado a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)

De hecho, cuando además del sexo se tiene en cuenta la variable edad, los desequilibrios se tornan incluso más manifiestos, sobre todo desde los 40-49 años, momento en el que ellas pasan a ser el grupo menos representado (Figura 3). A partir de esa franja de edad, la proporción de profesoras se va reduciendo progresivamente hasta alcanzar un 22.2% menos en el rango de edad de 65 años o más.

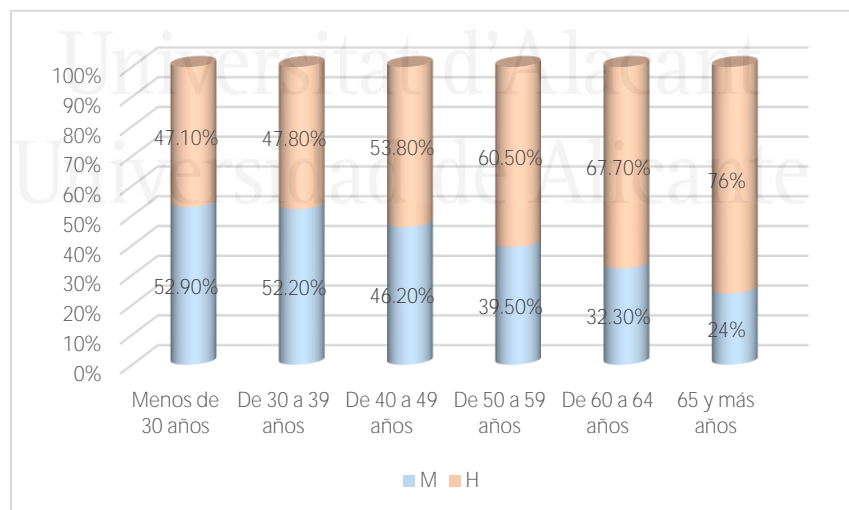


Figura 3. PDI por sexo y edad en la universidad española (2018-2019). Elaborado a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)

En cuanto a su distribución en los distintos campos de conocimiento, se puede constatar que las mujeres se hallan especialmente invisibilizadas en las disciplinas científico-tecnológicas (Figura 4). En efecto, los ámbitos con mayor desigualdad en la participación son Ciencias y, en particular, Ingeniería y Arquitectura, ambos claramente masculinizados. En este último, por

cada mujer hay 3.3 hombres. En el resto de áreas de especialización se alcanza prácticamente la paridad, como por ejemplo en Artes y Humanidades donde hay una ratio de 1.02 hombres por cada mujer. De acuerdo con Forster (2001) y Glass y Minnotte (2010), una de las razones que puede ayudar a explicar esta escasez de profesoras STEM se halla en la mayor exigencia de presencialidad que estas áreas suelen presentar, por ejemplo para el trabajo en los laboratorios, lo que resulta especialmente difícil de compatibilizar con la vida familiar.

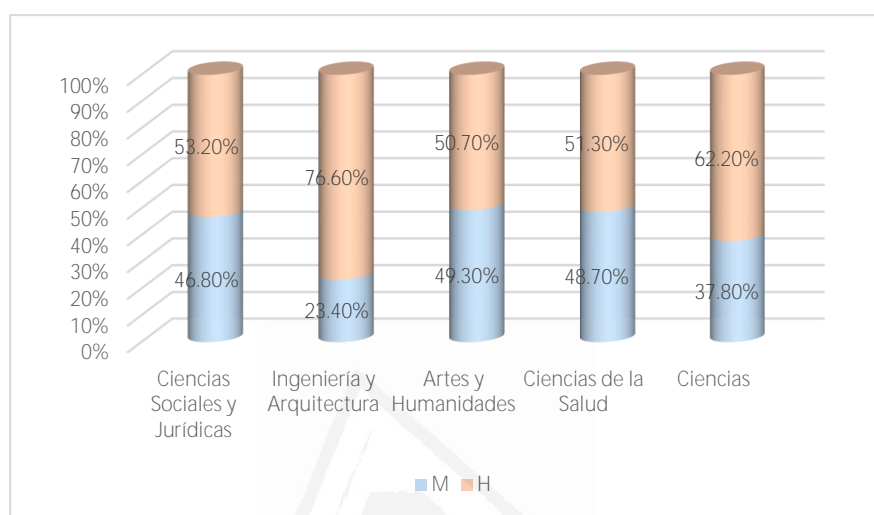


Figura 4. PDI según sexo y rama de conocimiento en la universidad española (2018-2019).  
Elaborado a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)

Por otra parte, en la Figura 5 se puede advertir que a medida que se asciende en la categoría profesional se reduce el número de mujeres, produciéndose un claro desequilibrio a favor de los hombres. Este resultará especialmente evidente en los niveles más elevados de la carrera académica. La presencia femenina se concentra sobre todo en las categorías de las etapas iniciales, como la de personal contratado. Por el contrario, el número de mujeres catedráticas de universidad y eméritas es particularmente reducido. Epítome de ello es que por cada mujer hay 3.2 catedráticos y que 8 de cada 10 docentes eméritos son hombres.

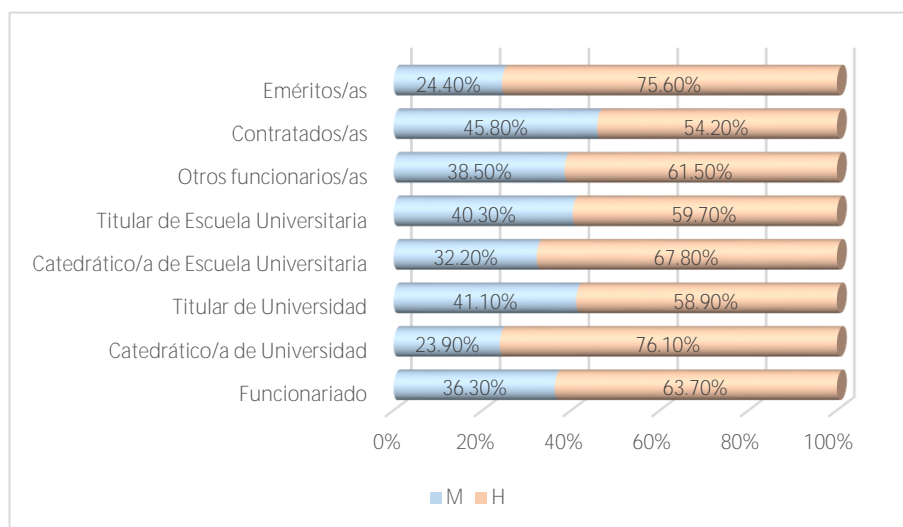


Figura 5. PDI según sexo y categoría en la universidad española (2018-2019). Elaborado a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)

En lo concerniente al índice del techo de cristal<sup>3</sup>, el informe *Científicas en cifras 2017* señala que durante el curso 2016-2017 este se situó en el 1.83 para el conjunto de las áreas, reduciéndose solo dos centésimas con respecto al curso anterior (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2018). Ahora bien, no se puede ignorar que si se tiene en cuenta la puntuación que se alcanza en cada una de las áreas de conocimiento, esta resultó especialmente elevada en Ciencias Agrícolas (2.28), Ciencias Sociales (2.09) e Ingeniería y Tecnología (1.96). En el resto de campos, el índice osciló entre el 1.8 de Ciencias Médicas y de la Salud y el 1.61 de Humanidades, que se situaron más próximas al 1.0 –valor que supone el logro de la plena igualdad de género.

Para finalizar este análisis, y con el objetivo de ofrecer una panorámica más ajustada al contexto en el que se lleva a cabo la presente investigación, es preciso tener en cuenta las cifras que ofrece el último informe de la *Xarxa Vives d'Universitats* en materia de igualdad de género. De acuerdo con tales datos, si bien las mujeres representan el 42% del PDI de las 22 instituciones integrantes de dicha red, existen claros desequilibrios en función de las distintas áreas de conocimiento (Pastor & Pérez-Quintana, 2019). Por ejemplo, estas solo representan el 36% en campos como Ciencias Experimentales y el 24% en Ingeniería y Arquitectura, lo que provoca que la proporción de catedráticas sea todavía más reducida en estas áreas que en otras disciplinas. De hecho, la tasa más elevada de mujeres con la cátedra se localiza en Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades, donde suponen el 28% y el 29% respectivamente. Una vez más, el estudio de las cifras relativas a las categorías profesionales permite comprobar que también las académicas de las universidades pertenecientes a la

<sup>3</sup> Índice empleado en la Unión Europea para contrastar el porcentaje de mujeres catedráticas con respecto a las que ocupan el resto de categorías profesionales. Informa sobre la posibilidad de que las mujeres puedan ascender en la carrera investigadora. Si bien el índice puede oscilar entre 0 e infinito, un valor de 1.0 sería indicativo de ausencia de desigualdades a la hora de promocionar y superior a este revelaría la existencia de dificultades.

*Xarxa Vives d'Universitats* se concentran en el tramo inicial de la carrera, a medida que esta avanza su número va decreciendo de manera ostensible (Figura 6).

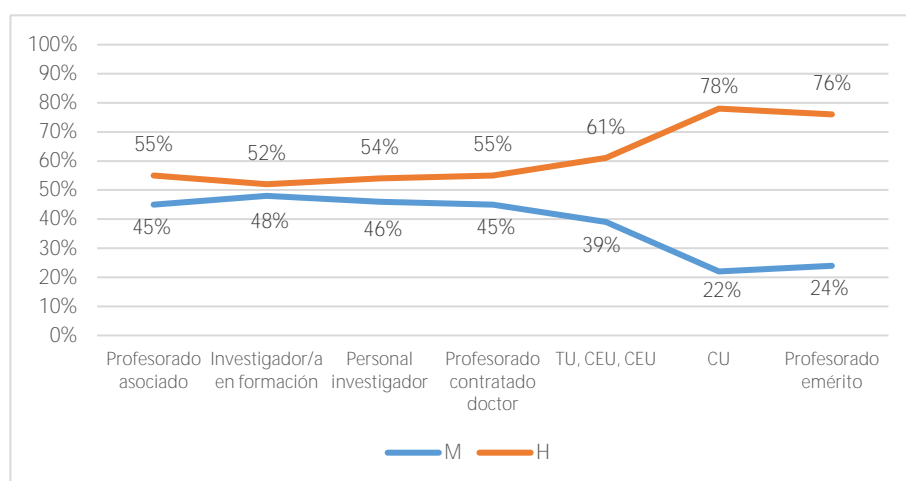


Figura 6. PDI según sexo y categoría en universidades Xarxa Vives (2017). Elaborado a partir de Pastor y Pérez-Quintana (2019)

No obstante, es importante tener en cuenta que solo en Ciencias Sociales y Jurídicas las mujeres son mayoría entre el profesorado contratado doctor (52%). También será en esta área donde alcancen una presencia más elevada entre el profesorado titular (48%), mientras que solo supondrán el 5% en el caso del profesorado emérito de Ingeniería y Arquitectura. En cuanto al reconocimiento docente, solo el 31% de las académicas pertenecientes a dicha red obtuvieron durante el curso 2016-2017 la distinción como profesoras eméritas.

### 1.3.2. Investigación

La trascendencia que tiene la actividad investigadora para la promoción en la carrera académica ha provocado que esta área se convierta en objeto de interés de múltiples estudios, dirigidos a identificar los diferenciales de género que se pueden producir en este ámbito. Así, por ejemplo en el caso de Colombia se ha constatado que son menos las académicas que lideran proyectos de investigación y que existe una profunda brecha salarial entre los hombres y las mujeres que integran la comunidad científica (Franco-Orozco & Franco-Orozco, 2018). En Brasil, además, las mujeres obtienen menos subvenciones y ayudas para llevar a cabo sus investigaciones y cuentan con una menor representación en la *Academia Brasileña de Ciencias*, especialmente en áreas tales como Ingeniería o Ciencias Exactas, donde solo suponen el 8.9% de los miembros (Valentova et al., 2017).

En este ámbito, una de las principales cuestiones de interés ha sido reconocer las diferencias existentes en el perfil de publicaciones de mujeres y hombres. Como consecuencia de ello, son varios los estudios que han venido a poner de manifiesto el menor grado de productividad y el índice más reducido de citas que reciben las mujeres (Abramo et al., 2009; Ledin et al., 2007; Schucan, 2011; van den Besselaar & Sandström, 2016), incluso en campos donde estas son mayoría. Por ejemplo en Suecia, considerado como uno de los países con un mayor índice de igualdad de género, una vez conseguida la cátedra ellas siguen teniendo menos

publicaciones y citas que sus homólogos masculinos en el área de Ciencias Sociales (Madison & Fahlman, 2020). De hecho, se ha evidenciado que en igualdad de condiciones, esto es, misma edad, situación familiar, tipo de investigación y campo de estudio, las mujeres publican 1.5 artículos y 0.33 libros menos que sus homólogos masculinos (Pastor y Pérez-Quintana, 2019). Por tanto, si bien es cierto que las tasas de publicación femeninas han aumentado en los últimos años, aún existe una brecha importante entre la producción científica de mujeres y hombres. Ellas publican menos estudios y en los artículos firmados por varios autores/as aparecen en las posiciones menos relevantes (Centeno-Leguía et al., 2020; Scharber et al., 2019).

A nivel europeo, el informe *She Figures 2018* (European Commission, 2019) subraya que las mujeres investigadoras siguen siendo un grupo minoritario en el ámbito científico, salvo cuando se trata de personal de apoyo. En tales situaciones, la presencia femenina es más elevada que la de sus homólogos masculinos, especialmente en Malta, Países Bajos y Suiza. En el conjunto de los 28 estados miembros de la Unión Europea el porcentaje de mujeres investigadoras se sitúa en el 33.4%, lo que supone un ligero descenso con respecto al año 2009, cuando estas llegaron a alcanzar el 33.6%. Las cifras más elevadas se localizan en Letonia (51%), Lituania (50.7%) y Croacia (48.9%), mientras que Alemania (28%), Francia (26.1%) y los Países Bajos (25.4%) presentan los indicadores más reducidos. En cuanto a la distribución por campos de conocimiento, las investigadoras tienden a trabajar sobre todo en el área de Ciencias de la Salud y en Ciencias Sociales. Estas también presentan una mayor tasa de temporalidad (13%) que los hombres (8%), sobre todo en los Países Bajos (34.8%), Alemania (31.2%) y Lituania (27.5%). De hecho, ellas tienen más probabilidades de tener un contrato precario y un menor grado de movilidad en las etapas medias y avanzadas de su carrera, todo lo contrario de lo que sucede en la fase inicial de su trayectoria cuando ellas presentan un índice de movilidad más elevado que los hombres.

Estos mismos desequilibrios también se mantienen en la autoría científica, ya que ellas solo son autoras del 32% del total de las publicaciones (European Commission, 2019). Asimismo, se aprecian claras diferencias en la composición de los equipos de I+D+i, los cuales están integrados mayoritariamente por investigadores (47%) o liderados por un hombre (33%). Además, ellos tienen un 3% más de probabilidades de obtener financiación pública para sus investigaciones, porcentaje que se eleva hasta 6.5% en Eslovaquia, 7.6% en Austria y 10.7% en Chipre. A este respecto, es importante tener en cuenta que cuando los proyectos son liderados por científicas y la concesión de la subvención depende del currículum de la persona que lo lidera y no de la calidad de la propuesta, los hombres suelen obtener mayores fondos (Witteman et al., 2019). En otras palabras, la brecha de género en la financiación científica parece venir motivada, no tanto por la calidad de los proyectos presentados, sino por los sesgos a la hora de evaluar la experiencia de la persona responsable. Una posible razón para ello radica, como bien señalan Checchi et al. (2019) y van den Brink y Benschop (2012), en el hecho de que ellas suelen ser evaluadas más frecuentemente por hombres que aplican mecanismos de homo sociabilidad.

En el contexto español, el informe *Científicas en cifras 2017* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2018) permite comprobar que la tasa de mujeres investigadoras en nuestro país se sitúa en torno al 39%, aunque este porcentaje se reduce hasta el 32% a partir de los 54 años. Esta infrarrepresentación es todavía más evidente en el área de Ingeniería y Tecnología

(24%), Ciencias Naturales (34%) y Ciencias Agrícolas (36%). En el acceso a la financiación pública para la investigación, también existe una significativa brecha de género. De hecho, en la convocatoria del año 2016 ellos disfrutaron de un 7% más de ayudas que las mujeres. Es más, en las ayudas solicitadas ellas representaban únicamente el 35% de las y los investigadores principales (IPs) y solo el 32% de las ayudas otorgadas. Ahora bien, si se analiza la presencia femenina en los grupos de investigación aspirantes a estas subvenciones, se puede evidenciar que las mujeres supusieron el 45% y el 44% de las ayudas solicitadas y concedidas respectivamente, lo que denota que ellas tienen una menor probabilidad de liderar proyectos de investigación. No es menos cierto, sin embargo, que estas cifras varían en función de las áreas de conocimiento. Así, mientras que en Humanidades y Ciencias Sociales las mujeres representaron el 41% y el 46% de los y las IPs tanto de las ayudas solicitadas como de las concedidas, en Ingeniería y Tecnología tan solo constituyeron el 25%.

Cifras aún más reducidas se aprecian en el informe de la *Xarxa Vives d'Universitats* para el conjunto de las universidades de habla catalana (Pastor y Pérez-Quintana, 2019). En este contexto, solo el 31% de los proyectos de investigación son liderados por una mujer, disminuyendo incluso esta proporción hasta el 24% en el caso de los proyectos europeos. Además, de acuerdo con dicho estudio, solo el 17% de las personas que obtienen 6 tramos de investigación son mujeres, lo que denota que estas han de enfrentar serias dificultades para poder construir una carrera exitosa en la investigación. Epítome de ello también serán sus posibilidades para acceder a determinadas tareas y funciones en este ámbito, como por ejemplo la dirección de tesis doctorales. De acuerdo con Pastor y Pérez-Quintana (2019), de las 5.088 tesis defendidas en las universidades pertenecientes a la *Xarxa Vives* durante el año 2017, solo el 31% fueron dirigidas por una mujer. Este bajo porcentaje puede venir motivado por la mayor dedicación de las mujeres a las tareas docentes, ya que como bien señalan Angervall et al. (2015), Misra et al. (2012), Morley (2000), Ruder et al. (2018), Strike y Taylor (2009) y Umbach (2007) en la práctica totalidad de las disciplinas estas invierten más tiempo en la enseñanza y en la atención al alumnado que en la investigación, patrón que se invierte en el caso de los hombres. De hecho, estas diferencias son ya apreciables en los primeros estadios de la carrera investigadora. El estudio llevado a cabo por Pastor et al. (2017) demuestra que, mientras que el 40.9% de los investigadores en formación imparte menos de 3 créditos, solo el 26.3% de ellas tienen asignada esa misma carga. En otras palabras, las académicas suelen asumir un mayor volumen de docencia ya desde el inicio de su trayectoria.

Sin lugar a dudas, este factor resultará decisivo para avanzar en su carrera investigadora y lograr premios y distinciones (Yousaf & Schmiede, 2017). Prueba de ello es que solo el 21% de los reconocimientos *honoris causa* concedidos por las universidades integrantes de la *Xarxa Vives* durante el curso 2016-2017 recayó sobre una mujer (Pastor & Pérez-Quintana, 2019) y que las mujeres únicamente supusieron el 17.63% de las personas que obtuvieron alguno de los 37 premios científicos concedidos en España desde el año 2009 al 2014 (Díaz et al., 2015). La composición de estos jurados también adolece de un importante sesgo de género, ya que según los resultados de las citadas autoras solo el 21.71% de sus miembros eran mujeres. De hecho, los sesgos en la evaluación de la investigación es considerada como uno de los principales obstáculos para el avance profesional de las académicas biomédicas (Segovia-Saiz et al., 2020). Para finalizar este análisis es preciso aludir también a la menor tasa de participación de las mujeres en los procesos de revisión de las publicaciones científicas, especialmente en el ámbito STEM. Como Lerback y Hanson (2017) evidenciaron en su análisis



de las revistas de la *Unión Americana de Geofísica*, durante el periodo comprendido entre 2012 y 2015, las mujeres presentan un menor índice de probabilidades de ser invitadas a los procesos de revisión por pares. Otro ejemplo de ello es el estudio de Botero-Rodríguez y Pantoja (2018) con la revista *Acta Neurológica Colombiana* que durante el año 2017 solo contaba con un 18% de revisoras, pese a que durante ese mismo periodo las mujeres suponían el 33.6% de los miembros de la *Asociación Colombiana de Neurología*.

### 1.3.3. Gestión

Estos diferenciales son todavía más manifiestos, si cabe, en el caso de la gobernanza académica, donde la presencia femenina será prácticamente anecdótica y puntual (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado, 2017). En efecto, aunque con ligeras modificaciones en su magnitud, este constituye un fenómeno a escala prácticamente global (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015; Morley, 2005). Así, por ejemplo, en el caso de América Latina son múltiples los estudios que vienen a subrayar esta segregación vertical de género en regiones como México (Argüello & Delgadillo, 2018), El Salvador (Velásquez et al., 2018), Colombia (Ceballos & Otálvaro, 2018) o Paraguay (Contrera, 2018). Incluso en países como Puerto Rico, Guatemala u Honduras no existen hoy en día instituciones de educación terciaria lideradas por una mujer (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2020). Es más, de las 229 organizaciones que forman parte de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe solo el 14.85% de ellas cuenta en el año 2020 con una rectora.

Esta misma tendencia se aprecia en el informe *2019 APRU Gender Gap Report* llevado a cabo en las instituciones de Educación Superior de la región de Asia-Pacífico (University of Sydney, 2020). De acuerdo con los resultados de dicho estudio, únicamente el 24.41% de las direcciones de departamento o de escuela y el 24.28% de los decanatos está ocupado por una mujer. De hecho, por cada 3 hombres hay una mujer decana. Más aún, esta proporción se reduce hasta el 21% en el caso de los rectorados y vicerrektorados. Esta infrarrepresentación femenina resulta especialmente significativa en el caso de Singapur (19.9%), China (15%), Corea del Sur (15%) y Japón (8.3%). Sin embargo, estas cifras todavía llegan a ser más reducidas en aquellos países con un elevado índice de pobreza y desigualdad social donde, además, las políticas de igualdad de género son escasas, como la India (García-Arroyo, 2017). Por ejemplo, en Bangladesh, de las 37 universidades públicas que tiene el país, solo en dos de ellas se contabilizan mujeres vicerrectoras (Ahad & Gunter, 2017). Por el contrario, en Australia (31.9%), Nueva Zelanda (32.9%) y Filipinas (42.1%) se advierten porcentajes más elevados (University of Sydney, 2020).

En Estados Unidos, si bien el número de rectoras ha aumentado en un 200% desde 1986 hasta 2016, estas tan solo lideran el 30% de las universidades, apreciándose además evidentes desequilibrios en la conformación de los órganos de gobierno (American Council on Education, 2016). Así, mientras que ellos ocupan el 71.6% de los puestos de alta responsabilidad, ellas tan solo poseen el 28.4%, porcentaje que se ha mantenido apenas sin cambios desde hace dos décadas. En el caso del continente europeo, la tasa de mujeres rectoras se ha incrementado en 1.6 puntos porcentuales entre 2014-2017, pasando del 20.1% al 21.7% (European Commission, 2019). En el conjunto de los estados miembros de la Unión Europea estas constituyen el 27% de los órganos de gobierno, tasa que varía notablemente en función de cada uno de los países. Aquellos que cuentan con una mayor presencia

femenina en los puestos de toma de decisiones son Suecia (41.7%), Letonia (37%), Lituania (32.6%), Eslovenia (32.4%), Croacia (30.8%) y Estonia (30.4%). En cambio, Grecia (11.1%) y Chipre (10.4%) son los que presentan una proporción más reducida.

En la universidad española, de acuerdo con el informe *Científicas en cifras 2017* del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018) se aprecia un panorama manifiestamente similar en cuanto a la segregación vertical de género en la gobernanza universitaria. Respecto a los órganos colegiados de gobierno, solo se alcanza el principio de paridad en el 27% de los Consejos de Gobierno y en el 48% de los Consejos de Dirección y de los Equipos de Gobierno de facultades y escuelas (Figura 7).

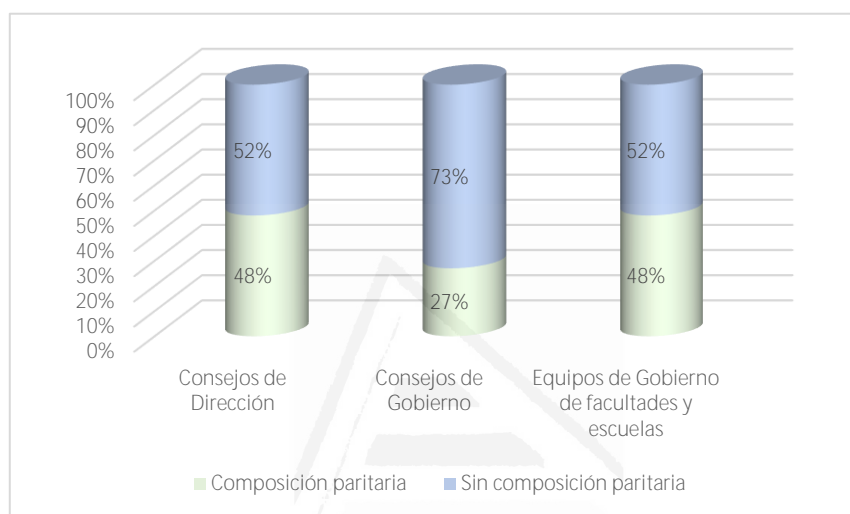


Figura 7. Representación femenina en órganos y equipos de gobierno de universidad española (2017). Elaborado a partir de Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018)

En lo concerniente a los órganos unipersonales, la composición equilibrada de mujeres y hombres solo se logra a nivel de vicerrectorado (Figura 8). No obstante, es importante matizar que en la distribución de estos cargos se aprecia una notable influencia de los roles tradicionales de género, ya que tal y como ponen de manifiesto Rekalde y Cruz (2017) las mujeres tienden a ser titulares de aquellos que se ocupan de la atención al alumnado, la extensión universitaria y las relaciones internacionales. Por el contrario, se hallan escasamente representadas en los vicerrectorados relacionados con las infraestructuras, investigación, docencia y PDI que, habitualmente, son los que gozan de un mayor peso en la estructura institucional (Verge et al., 2017). En el resto de cargos, se mantiene la brecha de género, especialmente en el puesto de máxima responsabilidad. Sobre este último, se ha de señalar que en el año 2020 se ha producido una ligera mejora, ya que actualmente de las 50 universidades públicas de nuestro país, 10 de ellas están lideradas por una mujer, lo que se traduce en un 20% de representación femenina. Pese a este modesto avance, es interesante subrayar que por cada mujer rectora hay 4 hombres. Es decir, a medida que se asciende en la estructura institucional las voces de las mujeres se van silenciando.

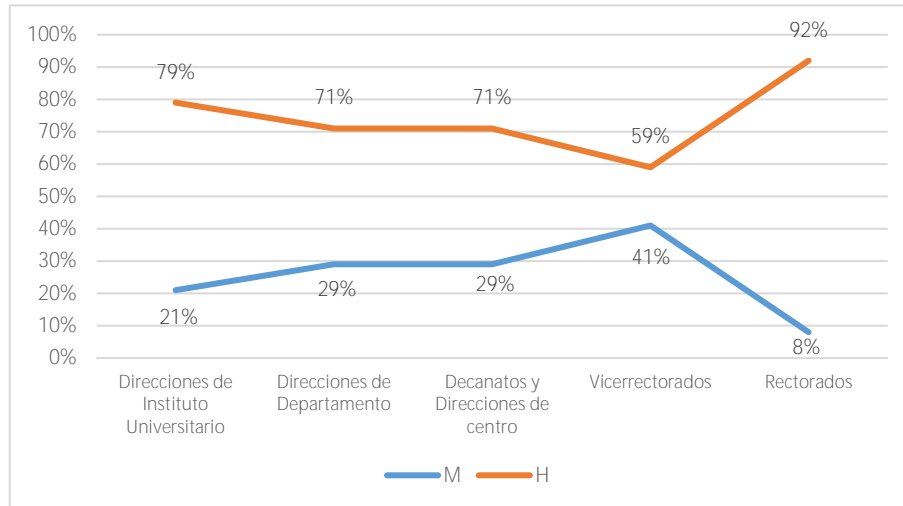


Figura 8. Composición de órganos unipersonales según tipo y sexo en universidad española (2017). Elaborado a partir de Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018)

En el caso de las universidades que forman parte de la *Xarxa Vives*, únicamente 4 de las 22 cuentan con una mujer al frente de la institución o, lo que es lo mismo, hay casi 3 hombres por cada mujer rectora (Pastor & Pérez-Quintana, 2019). De acuerdo con dicho informe, solo el 38% de las 1.808 personas responsables de los órganos de gobierno de dicha red son mujeres. Estas se concentran sobre todo en la Secretaría General (67%), resultados que coinciden con el estudio de Rekalde y Cruz (2017) a nivel nacional, lo que evidencia que las mujeres que se dedican a la gobernanza académica suelen desempeñar funciones de menor relevancia y **responsabilidad (O'Connor, 2015). De hecho, estas solo ocupan el 34.96% de las direcciones de departamento, el 28.89% de los decanatos y el 18% de las direcciones de instituto de investigación de las universidades de habla catalana (Pastor & Pérez-Quintana, 2019).**

#### 1.4. Acceso y promoción de la mujer a los espacios de liderazgo universitario

El ingreso de las mujeres a la gobernanza académica ha sido objeto de interés de numerosos estudios que buscan identificar cuáles son los elementos que pueden estar obstaculizando y motivando su presencia en dichas esferas. En base a ello, en el presente apartado se pasa a analizar aquellos elementos que pueden condicionar y frenar el acceso de la mujer a los puestos de responsabilidad académica.

##### 1.4.1. ¿Qué impulsa a las mujeres a dar el paso?

Los estudios de Rodríguez et al. (2015) y Pulido y Perera (2015) vienen a señalar que el acceso a la gobernanza universitaria suele estar motivado por un conjunto de razones que pueden adoptar un carácter individual o más bien social. Entre las primeras destacan aquellas relacionadas con la vocación de líder, el aprendizaje y la necesidad de mejorar el currículum. Frente a estas, también suele ser común el compromiso institucional, las necesidades de la organización y la resolución de algunas de las problemáticas que afectan a esta. Esta misma dualidad entre lo agéntico o instrumental y lo comunal o expresivo es destacada a su vez por Sánchez Moreno y López-Yañez (2008). De acuerdo con su estudio, los motivos que animan a

las mujeres a asumir responsabilidades en este ámbito pasan por la existencia de un proyecto de grupo, así como por la satisfacción personal y la oportunidad de mejorar la institución. En cambio, aquellos elementos que no inciden en la decisión de las líderes son la descarga docente, el complemento retributivo y el supuesto prestigio que se adquiere con el ejercicio de esta función. En los estudios de Acker (2014) y Proctor (2010) se aprecia claramente que el acceso de la mujer a la gobernanza académica se debe a una marcada voluntad de servicio y de compromiso institucional. De alguna manera, las líderes sienten que están en deuda con la organización por haberles permitido construir su carrera y, por tanto, entienden que ha llegado el momento de ser agradecidas e implicarse más en la comunidad universitaria, sobre todo en momentos críticos para aquella, una actitud que en su opinión difiere notablemente de la mostrada por sus contrapartes masculinas (Proctor, 2010).

También suele ser común que el acceso a los puestos de mayor rango vaya precedido del desempeño de un cargo de nivel inferior, lo que de algún modo denota que la experiencia previa se convierte en un estímulo para seguir avanzando en la estructura académica (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015; Peterson, 2014a). Este hecho les permite, además, un primer acercamiento a las tareas propias del liderazgo, con el que adquieren valiosos conocimientos y destrezas. Junto a ello, también se ha de considerar la falta de interés de otras personas candidatas por el cargo (Sánchez-Moreno & Altopiedi, 2016). En efecto, como bien evidencia el estudio de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), la gobernanza universitaria resulta poco atractiva para el personal académico, dado el ingente volumen de trabajo administrativo que esta implica como consecuencia, sobre todo, de la nueva cultura gerencialista y de rendición de cuentas (Santiago & Carvalho, 2008; Trowler, 2001). Además, este ingreso suele producirse con el acompañamiento de un hombre que ha sido relevante en su vida profesional. Esta tendencia marcará, según López-Yañez y Sánchez-Moreno (2009), un modelo en el acceso de la mujer a los espacios de responsabilidad, donde el varón busca a una asistente para que lo acompañe en su función. Ella, por su parte, acepta la propuesta porque de alguna manera encuentra una oportunidad para acercarse a las esferas de influencia y así poder romper con el techo de cristal. Con el tiempo, ella acabará liberándose de su influjo y construyendo su propia carrera de manera independiente.

Por otra parte, es importante subrayar que el hecho de haber contado con una familia de origen implicada y preocupada por su educación permite que las académicas tomen conciencia de sus verdaderas capacidades. Por ejemplo, en los estudios de Abalkhail (2017) y Skjortnes y Zachariassen (2010) se evidenció que el esfuerzo de los progenitores por procurar a sus hijas una formación universitaria y el sostén que estas recibieron de ellos, les permitió obtener una alta valoración de sí mismas y confiar en sus posibilidades. De hecho, son varias las investigaciones que subrayan el influjo que las figuras femeninas del entorno familiar han tenido en la construcción de su identidad de líder (Ahmed et al., 2014; Madsen, 2007a; Ricks, 2018). No solo eso, sino que sus madres se han acabado convirtiendo en modelos y mentoras a la hora de conformar sus aspiraciones profesionales y laborales (Armstrong, 2017). Además, la familia de origen también representa un apoyo sustancial para las tareas de cuidado de los hijos/as, facilitando que ellas se puedan dedicar plenamente a su carrera profesional (Lendák-Kabók, 2020; Tsouroufli, 2020). En esta misma línea, se han de entender los resultados de los estudios de Aiston et al. (2020), Amelink y Creamer (2007), Oti (2013), Tzanakou (2017) y Watton et al. (2019), quienes vienen a poner de manifiesto que el acompañamiento y la ayuda de la pareja, de sus colegas y de la familia de origen resulta un elemento clave para que las

mujeres lleguen a ocupar puestos de liderazgo. De hecho, el estudio de Hardy et al. (2018) denota el valor e importancia que tiene el sostén y el respaldo de los colegas para que las académicas puedan progresar en su carrera, especialmente en los casos en que estas han de compaginar su labor con la maternidad.

#### 1.4.2. Dificultades en el acceso

Pese a los avances alcanzados en materia de igualdad y al aumento considerable de la representación femenina en la academia, la presencia de la mujer en los cargos de responsabilidad, especialmente en aquellos de rango más elevado, es más bien anecdótica y puntual. Para explicar este fenómeno se ha acuñado un amplio conjunto de metáforas, como "techo de cristal", "suelo pegajoso", "laberinto de cristal", "tubería que gotea", "precipicio de cristal", "efecto Matilda", *old's boy club*, "efecto teflón" o "techo de hormigón", con las que se vienen a ilustrar los obstáculos y barreras que encuentran las mujeres cuando intentan adherirse a los discursos del liderazgo (Amery et al., 2015; Ballenger, 2010; Cáceres et al., 2012; Carli & Eagly, 2016; Kamerlin, 2016; Moratti, 2020; Simpson & Kumra, 2016; Smith et al., 2012). En este contexto, la literatura acumulada tiende a clasificar estos impedimentos en función de su naturaleza, esto es, según su origen se localice en el contexto o en la propia mujer, lo que lleva a hablar de barreras externas o contextualizadas e internas o socializadas. Entre las primeras, se suele aludir, por ejemplo, a las prácticas discriminatorias que estas van experimentando a lo largo de su carrera y, de manera particular, en el momento del acceso al ofrecerles cargos más precarios, más expuestos al fracaso o que implican una mayor carga de trabajo, lo que sin lugar a dudas repercutirá negativamente en su actividad investigadora (Berbel, 2014; Peterson, 2014b; Stout et al., 2007). Es más, tal y como muestra el estudio de Fisk y Overton (2019), la exclusión y marginación que las mujeres han ido padeciendo durante su experiencia vital reduce de manera considerable sus expectativas y ambiciones de liderazgo.

La consideración de la función directiva como una tarea eminentemente masculina también puede convertirse en una importante barrera para las líderes potenciales, ya que en la cultura institucional se acaba normalizando que la mujer debe estar excluida de esta función o, en el **mejor de los casos, que le corresponden las posiciones de menor rango** (O'Connor, 2015; Stempel et al., 2015; Tran & Nguyen, 2020). Además, esta creencia entre quienes se encuentran en disposición de postular puede verse reforzada por la escasez de modelos y de referentes femeninos (Ragins & Cotton, 1999; Tomàs et al., 2012). A ello se ha de sumar, la idea socialmente aceptada de que la mujer se siente especialmente interesada por la docencia y no tanto por la investigación o el liderazgo (van den Besselaar & Sandström, 2016). En última instancia, se ha de aludir a la homo sociabilidad existente en la academia y en las dificultades que encuentran las académicas para acceder a las redes de influencia (Lozano et al., 2013, 2014; Timmers et al., 2010; Vongalis-Macrow, 2013). Por ejemplo, tal y como se evidenció en el estudio de van den Brink (2011), los agentes responsables de los procesos de selección y promoción, habitualmente hombres, tienen a considerar candidatos que se ajustan a sus propias características y que forman parte de sus grupos de contactos. De alguna manera, en la cultura homo social de los hombres las mujeres son percibidas como intrusas y extrañas (Sagebiel, 2018), lo que no evita que cuando la institución está atravesando una situación crítica o se precisa de un cambio a nivel organizativo ellas sean las designadas, fenómeno que **se conoce como "precipicio de cristal"** (Read & Kehm, 2016).

Frente a este tipo de barreras, se han de considerar, además, las propias creencias que la mujer ha adquirido a través de la socialización en los roles tradicionales de género y con las que se auto excluye del liderazgo (Gandhi & Sen, 2020). En este sentido, se ha de hacer obligada referencia al rol humilde, modesto y carente de ambición que tradicionalmente se ha vinculado con la identidad femenina y que, en última instancia, puede llevar a la académica a abstenerse de su interés por los puestos de decisión (Parker et al., 2018). Una expectativa siempre por debajo de sus logros, la inseguridad, la devaluación y la falta de confianza en sus capacidades pueden provocar también el rechazo de las oportunidades en campos en los que esta es ampliamente competente (Sandberg, 2013). De hecho, de acuerdo con el estudio de Berheide y Anderson-Hanley (2012), mientras que los hombres aceptan un trabajo cuando creen que pueden cumplir con el 60% de las exigencias necesarias, ellas solo solicitan un ascenso cuando están seguras de ajustarse al 100% de los requisitos. En otras palabras, las mujeres solo se sienten seguras cuando rozan la perfección. Este afán por la excelencia provoca, a su vez, un temor exacerbado ante el riesgo que puede suponer el desempeño de una tarea nueva y diferente (Checchi et al., 2019). Como consecuencia de todo ello, suelen precisar de la insistencia de otras personas que las convenzan de su valía y capacidad para el liderazgo, por lo que en la mayoría de los casos ellas no lo buscarán de manera decidida (Acker, 2014; Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015). Su negativa también puede venir motivada por la necesidad de consolidar previamente su posición académica, entendiendo que ambas facetas son difíciles de compaginar y sobrellevar (Kavya & Kramer, 2020).

Ahora bien, de entre todas ellas el principal obstáculo interno que les detiene es la preocupación por no poder compatibilizar la vida privada con el ejercicio del cargo (Sánchez-Moreno et al., 2013). La exigente jornada de trabajo junto a las responsabilidades familiares y domésticas, que entienden que han de ser asumidas por ellas, las lleva a valorar y a sopesar muy detenidamente la decisión de acceder al liderazgo, a diferencia de sus homólogos masculinos que no se detienen ante este tipo de cuestiones (Schiebinger & Gilmartin, 2010). Tal es así que uno de los elementos principales que las mujeres consideran en el momento de postular es la posibilidad de poder compaginar las responsabilidades familiares, y en particular, la crianza de los hijos/as con el desempeño del liderazgo (Checchi et al., 2019). Esto se debe, en buena medida, a la creencia femenina de que la función directiva exige mucho de la faceta familiar, le resta tiempo de su vida personal y las recompensas por el sacrificio son escasas (Sanchez & Lehnert, 2019). La importancia de la familia es tal que su apoyo se convierte en uno de los factores más significativos para que la académica decida postular. Por ejemplo, en los estudios de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), McCullough (2020) y Tomàs y Guillamón (2009), las líderes no aceptaron el cargo hasta tener plena seguridad de contar con el respaldo y el sostén familiar, sobre todo en lo relativo a la redistribución de las tareas de cuidado y las responsabilidades domésticas. Es más, como bien evidenciaron las investigaciones de Välimäki et al. (2009) y de Vohlidalová (2017), un elemento decisivo para que las líderes puedan construir una carrera profesional exitosa es que su pareja posea un cultura de género libre de sesgos y de posibles creencias estereotipadas. Por el contrario, quienes carecen del apoyo de su entorno familiar y, en ocasiones, llegan a recibir hasta críticas por su labor pueden desistir de sus aspiraciones por percibir que están transgrediendo los dictados de los roles de género.

## 1.5. Problemáticas de género en el ejercicio del liderazgo

Una vez la mujer rompe el techo de cristal y consigue penetrar en los espacios de influencia ha de hacer frente a un amplio conjunto de dificultades y obstáculos derivados, en su mayoría, de la organización patriarcal y androcéntrica que presenta la academia (Morley & David, 2009; Ramohai & Marumo, 2016). Esta fue pensada y diseñada con el ideal universitario de hombre blanco de clase media, por lo que buena parte de la historia de la mujer en la universidad se ha caracterizado por la exclusión, el menosprecio y la desigualdad (Gaio & Gabral-Cardoso, 2008; Morley, 2005; Peterson, 2014a). Numerosos estudios avalan esta idea al subrayar que la academia constituye una organización sesgada por las dinámicas y relaciones de género (Acker, 1990; Misra et al., 2012; Parker et al., 2018). De acuerdo con Acker (2012) y Morley (2006), esta segregación y exclusión femenina tienen lugar a través de prácticas y mecanismos organizativos, a menudo invisibles e informales, que reproducen y perpetúan la desigualdad entre mujeres y hombres. Savigny (2014) se refiere a este fenómeno como sexismo cultural, materializado en un conjunto de normas y valores embebidos en la propia estructura institucional que frenan y obstaculizan el avance de la mujer en la universidad.

Sin embargo, y pese a la naturaleza patriarcal de la academia en su conjunto, es importante subrayar que este fenómeno se produce con especial virulencia en el caso de la gobernanza universitaria (López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2009; Machado-Taylor & White, 2014), tal y como evidencian los diferenciales de género en este ámbito. En efecto, los desequilibrios de poder que se producen en la relación entre mujeres y hombres encuentran su máxima expresión en aquellas esferas en las que el grado de influencia y responsabilidad que se encuentra en juego es máximo. Un ejemplo de ello son los resultados del estudio de Tessens et al. (2011), en el que las líderes reconocen tener que hacer frente a una carga excesiva de tareas, la supervisión masculina de su eficiencia, la falta de apoyo y de reconocimiento de su labor o las limitaciones a la hora de participar de las redes de influencia. Esta escasa presencia femenina en los espacios de liderazgo conduce a analizar cuáles son los elementos que pueden estar dificultando el desempeño de la función directiva por parte de las mujeres. Al igual que sucede en el caso del acceso, gran parte de la literatura acumulada en este ámbito **señala que estos obstáculos también son de carácter externo o interno a la persona (O'Connor, 2015; Selzer et al., 2017; Tomàs & Guillamon, 2009)**, por lo que a continuación se pasa a indagar en aquellas barreras culturales o contextuales que entorpecen y menoscaban el ejercicio del liderazgo femenino.

### 1.5.1. Limitaciones personales

La exclusión de las líderes no viene provocada únicamente por los mecanismos institucionales de desigualdad, sino también por las limitaciones que estas se imponen a sí mismas por estar sujetas a las normas del patriarcado. En efecto, tal y como afirma Sandberg (2013), en numerosas ocasiones son las propias mujeres quienes coartan su desempeño profesional por la falta de seguridad en sus competencias o por sus bajas expectativas. Esta tendencia viene provocada por los procesos de socialización en los roles tradicionales de género, según los cuales las mujeres se han de comportar de manera sumisa, complaciente y amable, con el objeto de agradar y ser aceptadas por el resto (Roy et al., 2009). De hecho, Dalton y Ortegren (2011) y Kay y Shipman (2014) sostienen que la mujer ha sido educada más para contentar, satisfacer y darse a los demás que para solicitar el respeto que merece. A esto se le suma,

además, el bajo autoconcepto y autoestima profesional que presentan, como consecuencia de las escasas oportunidades de participación de las que han disfrutado a lo largo de su vida laboral (Zulu, 2003) y que, en última instancia, las pueden llevar a ser altamente exigentes y perfeccionistas consigo mismas (Carvalho & Diogo, 2018). En consecuencia, tenderán a preocuparse en exceso por la excelencia y a vivenciar el error con extrema culpabilidad y frustración. Su miedo al fracaso y la inseguridad en su propio criterio son tales que, en gran medida, dificultan que la líder actúe con agilidad y determinación cuando se requiere. Este conjunto de creencias y valores, que marcan la conducta femenina, puede resultar especialmente negativo y perjudicial para el ejercicio del cargo, ya que puede incitar que las líderes socaven, aún más, sus esfuerzos profesionales.

Por otro lado, y como parte esencial de la identidad femenina, también se ha de considerar el rol maternal y doméstico en el que las estas han sido socializadas (Angell, 2014; Chowdhury & Gibson, 2019; Moodly & Toni, 2017; Solomon, 2011; Takahashi et al., 2014; Ward & Wolf-Wendel, 2004). En este contexto, las mujeres entienden que las tareas de cuidado y la atención a la familia constituyen una de sus responsabilidades vitales, lo que puede provocar que en este ámbito acaben asumiendo una mayor carga que sus contrapartes masculinas y, en consecuencia, a experimentar un nivel más elevado de conflictividad entre lo familiar y lo profesional (Alghofaily 2019; Elliott, 2003; Ergeneli et al., 2010; Gaio & Cabral-Cardoso, 2008; Kinman, 2016; Teelken & Deem, 2013). Epítome de ello son los hallazgos del estudio de Frances (2018), según los cuales mientras que la tensión entre ambas esferas es experimentada por un 43% de las académicas, solo el 25% de los hombres vive esa misma situación. Además, y como resultado del desarrollo tecnológico que difumina los límites entre lo profesional y lo privado, esta circunstancia se ha visto agravada, posiblemente más para las mujeres que para los hombres (Damaske et al., 2014; Kotecha et al., 2014). De acuerdo con la investigación llevada a cabo por Rafnsdóttir y Heijstra (2013) en Islandia, si bien los académicos cuando llegan a casa pueden elegir desconectar o continuar con su trabajo, ellas se ven sujetas a compatibilizar las tareas domésticas y de cuidado con su faceta profesional.

En efecto, las expectativas culturales respecto al rol que la mujer y el hombre han de desempeñar en la sociedad incitan que ellas asuman como propias las responsabilidades del hogar y que ellos, por el contrario, se hagan cargo del sustento y de la protección de la unidad familiar (Cáceres et al., 2012; Merma-Molina et al., 2021; Stromquist, 2015; Välimäki et al., 2009). Según Pastor y Pérez-Quintana (2019), esta puede ser una de las razones por las que los académicos suelen hacer un menor uso de las medidas de conciliación que ofrecen las instituciones de Educación Superior. De acuerdo con su estudio, mientras que el 75-80% de los permisos de maternidad o paternidad de las universidades de la *Xarxa Vives* son solicitados por una mujer, los hombres piden menos del 15% de los permisos de paternidad o de la reducción de la jornada para el cuidado de sus hijos/as. De hecho, tal y como señala el estudio de Schiebinger y Gilmartin (2010), los investigadores estadounidenses dedican una cantidad de tiempo mucho más reducida que sus contrapartes femeninas a las tareas domésticas y al cuidado de las personas dependientes, lo que sin lugar a dudas acaba favoreciendo su carrera académica.

Como consecuencia de ello, Hirakata y Daniluk (2009) y Sallee y Lester (2017) califican a la familia como uno de los motivos que provoca que las mujeres acaben posponiendo su carrera en la academia. Incluso algunas de ellas reconocen que el hecho de ser madres se convierte



en una especie de suicidio profesional (Kamerlin, 2016). De hecho, la mayoría de las personas que son capaces de construir una carrera más exitosa lo hacen, en buena medida, porque están libres de responsabilidades en este ámbito (Reche et al., 2015; Schiebinger & Gilmartin, 2010). Así, se ha comprobado que cuando los hijos/as alcanzan cierta edad se impulsa nuevamente la trayectoria profesional de las mujeres (Shaw & Cassell, 2007; Wolfinger et al., 2009). El conflicto que estas experimentan entre ambas facetas es tal que algunas de ellas renuncian a la maternidad, planifican los embarazos, reducen su jornada, realizan un esfuerzo adicional y sacrifican su tiempo personal en aras de poder compatibilizar sus dos vidas (Acker & Armenti, 2004; Hall et al., 2004; Kamerlin, 2016; Salas-Lopez et al., 2011). La tensión y la ansiedad generada por la confluencia de ambas esferas provocan una merma importante de su capacidad profesional (Thomas et al., 2019; Wang & Cho, 2013; White & Machado-Taylor, 2016), llegando incluso a renunciar a la posibilidad de realizar estancias nacionales e internacionales (Nikunen, 2012; Prozesky, 2008; Tower & Latimer, 2016; Yousaf & Schmiede, 2017). Además, este afán y empeño desmedido por ser exitosas en ambos planos tendrá importantes consecuencias para su bienestar físico y emocional, como problemas de insomnio y de apetito, así como elevados niveles de estrés y ansiedad (Acker & Millerson, 2018; Elliott, 2003). Otras investigaciones, como la de Sánchez Moreno y López-Yáñez (2008), evidencian también una merma sustancial de su actividad investigadora.

Estos efectos pueden llevar a las líderes, en algunos casos, a querer ocultar su rol maternal en la academia y a guardar silencio para no ser señaladas (Proctor, 2006). Los estudios de Acker y Armenti (2004) y Ruder et al. (2018) llegan a estas mismas conclusiones, los hijos/as se esconden ante el temor de no encajar en la imagen de académico ideal, ya que la maternidad se considera una tarea incompatible con la labor académica e investigadora. Ellas son conscientes de la naturaleza exigente del trabajo universitario y de las miradas críticas que puede generar ser madre (Berheide & Anderson-Hanley, 2012). De hecho, cuando hacen uso de las medidas de conciliación suelen ser criticadas y estigmatizadas por transgredir el prototipo de investigador entregado plenamente a su labor (Cannizzo et al., 2019; Lester, 2013; Sallee, 2013; Williams et al., 2017), motivo por el que algunas de ellas llegan incluso a renunciar a los permisos de maternidad o a reincorporarse antes de su finalización (Hirakata & Daniluk, 2009). Esta situación las lleva constantemente a debatirse entre su doble identidad, esto es, la crianza ligada al amor y a la emoción y el ser académica, vinculada a la razón y al conocimiento (Pillay, 2009; Zhao & Jones, 2017). Ante esta tesitura, es común que estas experimenten profundos sentimientos de culpa y desasosiego por entender que están desatendiendo su rol como madres y como profesionales y que en ninguno de los dos son exitosas (Forster, 2001; Hirakata & Daniluk, 2009; Strong et al., 2013).

Pero aunque la atención a los y las menores se convierta en el principal caballo de batalla en el ámbito de la conciliación, no se debe ignorar que el cuidado de las personas mayores y dependientes también suele ser asumido mayormente por las mujeres (Elliott, 2003). La división tradicional de los roles de género provoca que estas interpreten el cuidado como una tarea inherente a la condición femenina, que además se entremezcla con el compromiso moral y afectivo. Como resultado de ello, estas tienden a mostrar un papel más activo y comprometido con el cuidado de las personas de su entorno, especialmente de sus progenitores. En otros casos, sus bajas expectativas y la infravaloración que hacen de sus carreras pueden motivar que lleguen a sacrificar su futuro profesional en aras de la trayectoria de sus parejas (Prozesky, 2008; Uhly et al., 2017).

### 1.5.2. Impedimentos organizacionales y del contexto social

El entorno organizacional, que incluye la cultura, la ideología, los valores y las políticas institucionales, constituye otro de los elementos más relevantes para explicar las limitaciones que las líderes experimentan en el ejercicio del cargo. De hecho, son varias las investigaciones que resaltan el influjo de estos elementos a la hora de explicar los impedimentos que las mujeres encuentran en los espacios de influencia. Así, los estudios de Sánchez Moreno y López-Yáñez (2008) y Peterson (2014b) vienen a poner de manifiesto que una de las principales fuentes de dificultades de las líderes universitarias es el exceso de tareas burocráticas que han de realizar. El gerencialismo creciente en las instituciones de Educación Superior ha provocado un notable incremento de los procesos administrativos, lo que genera que el trabajo se convierta en una tarea absorbente y desgastante, especialmente para la mujer por tener que compaginarlo con las responsabilidades familiares (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015). Por ello, su jornada laboral suele ser más larga y extenuante que en otras profesiones (Damaske et al., 2014). Otra de las problemáticas que experimentan las líderes alude a los conflictos que pueden surgir en las relaciones. Como bien subraya Smith (2007), la motivación de los colegas, el apoyo a estos en momentos críticos y la gestión de las discrepancias que surgen en las relaciones con estos constituyen uno de los principales escollos que se han de enfrentar en las direcciones de departamento. De hecho, una de las dificultades más frecuentes para las líderes es la falta de apoyo de los compañeros/as ante el conflicto entre la vida familiar y profesional o las críticas que reciben de estos por sus decisiones (Elliott, 2003; Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008). A ello se ha de añadir, además, la escasez de recursos económicos y la falta de capacitación con la que han de enfrentarse al ejercicio del cargo (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015). Así, en el estudio de Acker y Millerson (2018) las directoras de departamento destacan como principal limitación el desconocimiento de las tareas que implica dicha responsabilidad, lo que se acaba convirtiendo en una rémora significativa para poder desarrollar adecuadamente su función.

En otros casos, las barreras se encuentran más íntimamente relacionadas con su condición de mujer. Por ejemplo, en el estudio de Proctor (2006), las principales dificultades que han de enfrentar las líderes son las prácticas discriminatorias, su falta de participación en las redes de poder masculinas y la débil política de conciliación familiar existente en las instituciones de Educación Superior. Con respecto a esto último, se ha de señalar que el conflicto entre la esfera familiar y profesional se ve frecuentemente agudizado por la inadecuación de la respuesta organizacional en materia de corresponsabilidad (Armenti, 2004; Elliott, 2003). De hecho, la insuficiencia de estas medidas es habitualmente calificada por las líderes como uno de los principales condicionantes de su labor (Forster, 2001; Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008). Como constata el estudio de Ruder et al. (2018), este tipo de políticas no siempre acaban logrando los objetivos para los que fueron diseñadas, ya que no tienen en cuenta los requisitos que exige la carrera académica. Por ejemplo, la interrupción de la actividad investigadora como consecuencia del permiso de maternidad suele implicar graves consecuencias para la trayectoria profesional de las líderes, quienes durante un periodo de tiempo se ven desplazadas de la primera línea del conocimiento (Cabrera, 2007; Forster, 2001). Epítome de ello también será la **“trampa de la flexibilidad”, ya que desliza lo profesional a lo personal**, incrementa la carga de trabajo en la vida privada e impide desconectar de lo laboral (Rafnsdóttir & Heijstra, 2013; Strike & Taylor, 2009). Además, el hecho de que la esfera familiar

siga siendo considerada en la academia como una responsabilidad eminentemente femenina provoca que la utilización de este tipo de medidas entre los hombres sea meramente testimonial (Santos & Carvalho, 2016; Savigny, 2014). Este creencia sociocultural de que las mujeres son las encargadas de satisfacer las necesidades del hogar propicia, a su vez, que se menosprecie la capacidad de implicación femenina en el trabajo y que las expectativas en torno a la líder sean escasas y limitadas (Checchi et al., 2019; Noble & Moore, 2006).

En lo concerniente a las redes de poder, son frecuentes los estudios que vienen a manifestar las dificultades que las mujeres encuentran para acceder a estos grupos masculinos de influencia (Forster, 2001; Lozano et al., 2013, 2014; Palmer et al., 2013; Subbaye & Vithal, 2017; Tessens et al., 2011; Tonge, 2008; Treviño et al., 2017; van den Brink & Benschop, 2012; Vongalis-Macrow, 2013). En el estudio de Bevan y Learmonth (2013), por ejemplo, las académicas describen múltiples situaciones en las que se evidencia cómo, mientras ellos se valoran y se apoyan entre sí, ellas son marginadas de dichas estructuras. En el caso del liderazgo, la identificación de esta función con el rol masculino motiva que las que ingresan sean más cuestionadas y enjuiciadas que sus contrapartes masculinas, por lo que suelen encontrar más obstáculos para integrarse en estos grupos (O'Connor, 2015; Read & Kehm, 2016). Esta exclusión tiene lugar, sobre todo, a través de actitudes, comportamientos y críticas que relegan a la mujer a una posición de otredad (Morley, 2014; Rabe & Rugunanan, 2012; Verbos & Dykstra, 2014). Por ejemplo, en el estudio de Taylor et al. (2018) se evidenció que los académicos cuestionan frecuentemente la competencia profesional de sus compañeras, ignoran su presencia en determinados momentos y menosprecian sus opiniones y aportaciones. Resultados similares son los que evidencia Fitzgerald (2020), cuando las líderes relatan que sus compañeros las tratan como intrusas a las que no reconocen ni valoran. De hecho, para ser aceptadas en este tipo de redes tendrán que realizar esfuerzos adicionales para demostrar su valía (López y García-Retamero, 2009; Morley & Crossouard, 2016; Powell, 2012; Selzer et al., 2017; Thomas, 2019; Wallace, 2006; Yu & Wang, 2018). La academia constituye una institución donde la homo sociabilidad es una práctica manifiestamente habitual, por lo que las mujeres no suelen disfrutar de oportunidades para participar en este tipo de espacios (Peterson, 2018; van den Brink, 2011). En este sentido, es importante destacar que esta desigualdad provoca que las líderes no puedan aprovecharse de los beneficios que en estas redes se ofrecen, como el acceso a información o a recursos y al apoyo entre iguales, elementos de vital importancia para el adecuado ejercicio del cargo y el avance en la academia (Checchi et al., 2019). Además, a través de estos impedimentos la institución despoja a la mujer del reconocimiento de sus competencias y merma, todavía más si cabe, su confianza y seguridad en sí misma (Pasque, 2014).

**Pero** la discriminación hacia la mujer también puede adoptar fórmulas más explícitas y hostiles como el acoso sexual (Buquet, 2016; Cunniff, 2016; Hatchell & Aveling, 2008; Herrera et al., 2017; Patel & Roesch, 2017; Roy et al., 2009; Tower et al., 2019; Valls et al., 2008). Sin lugar a dudas, este tipo de hechos tienen serias implicaciones a la hora de limitar la participación femenina en la comunidad universitaria, ya que todavía vienen a incidir más en la sensación de exclusión (Mingo & Moreno, 2015; Morley, 2011). En este contexto, también conviene tener presente que las líderes son susceptibles de formas de dominación masculina de carácter más velado e intangible. De acuerdo con Morley (2006), el sistema patriarcal ha evolucionado hacia fórmulas y prácticas cada vez más sutiles de discriminación con las que las mujeres son relegadas a una posición de otredad. Estos rituales de exclusión tienen lugar a través de las

relaciones e interacciones diarias, como las constantes interrupciones de sus discursos, los chistes y los comentarios irónicos (Cáceres et al., 2012; Fernández, 2013; Mingo, 2016; Yang & Wright, 2018) o, incluso, las referencias a su imagen y vestimenta (Howlett et al., 2015). Como bien señala Acker (2010), en contextos altamente masculinizados la mujer se ve obligada a cuidar su aspecto y comportamiento para responder a la imagen tradicional de la feminidad, pero tampoco en exceso, ya que en ese caso también se corre el riesgo de ser rechazada por no ajustarse al rol de líder. Con frecuencia, las tareas que realizan también son infravaloradas por considerar que no llegan a alcanzar el grado de excelencia masculina (O'Connor & Goransson, 2015).

La cotidianidad de este tipo de prácticas motiva que las mujeres las naturalicen y que incluso se adhieran a ellas y lleguen a aplicar las normas de la hegemonía masculina (Cundiff et al., 2018; Longman et al., 2018; McIntyre, 2000; Treviño et al., 2017). Además, el influjo de la cultura patriarcal en la estructura organizativa provoca que estas desigualdades no sean cuestionadas y que en la práctica totalidad de los casos pasen desapercibidas, incluso por parte de quienes las padecen (Brinkman et al., 2011; Parsons & Priola, 2013; Whelton & Wardman, 2015). En muchas ocasiones, son invisibles para la mayoría de los miembros de la organización porque han pasado a formar parte del ideario institucional y se han interiorizado como una forma de relación habitual y natural. En otras palabras y, como afirma Morley (2005), el menosprecio hacia las mujeres en la academia se acaba convirtiendo en una relación casi normalizada. De hecho, las líderes también suelen ser víctimas de los comentarios y de las críticas de sus propias compañeras (Taylor et al., 2018, Vongalis-Macrow, 2016). Cuando las mujeres ocupan puestos de liderazgo les resulta más complejo obtener el respeto de sus iguales, por ser vistas con un menor grado de legitimidad (Vial et al., 2016), lo que se traduce en un menor grado de cooperación, de apoyo y de respeto a sus decisiones incluso por parte de sus iguales. En otras ocasiones, el foco de discriminación no es solo la condición femenina, sino que aquella también se produce por la confluencia de las múltiples identidades de la mujer, como la edad o el campo de conocimiento del que esta procede (Søndergaard, 2005; Tomás et al., 2010; Tower et al., 2019).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas microdesigualdades cotidianas suponen prácticas especialmente violentas y perjudiciales para la mujer (Morley et al., 2009; Santos y Carvalho, 2016). De hecho, tendrán un serio impacto en su nivel de confianza y satisfacción profesional y en su capacidad de actuación, mermando las posibilidades de convertirse en agentes de cambio y en elementos catalizadores de la organización (Carr et al., 2000; Ramohai & Marumo, 2016; Sang, 2018). Además, la acumulación de este tipo de prácticas y las actitudes de violencia simbólica que sufren, tanto por parte del alumnado como de sus compañeros, generan un clima frío y desagradable que desalienta a las mujeres y provoca su exclusión (Agars & Cazares, 2017; Roos & Gatta, 2009; Treviño et al., 2017; Williams et al., 2017). Es más, como bien sostiene Savigny (2014) y Taylor et al. (2019), la internalización de este ambiente tóxico puede provocar que las propias líderes se auto marginen e invisibilicen.

En cuanto al reconocimiento de este tipo de incidentes, es necesario subrayar que su carácter sutil y velado puede provocar que en muchos de los casos, las líderes no sean conscientes del perjuicio generado y los dejen pasar restándoles importancia (Blázquez & Bustos, 2013; O'Connor, 2020). **Esta falta de actitud crítica puede verse reforzada, además,** por la creencia de que la academia constituye una institución igualitaria, como consecuencia de la filosofía

meritocrática (Cáceres et al., 2012). Otra posible causa para la aceptación y tolerancia que las mujeres suelen mostrar ante estas desigualdades cotidianas es la propuesta por Connelly y Heesacker (2012), según los cuales las formas benevolentes del sexismo ofrecen una justificación lógica y racional a las prácticas discriminatorias. Esta se basaría en la creencia de que las mujeres son más adecuadas para las tareas de cuidado por ser cálidas y afectivas, mientras que los hombres se ajustarían mejor al rol de líder por ser competentes y fríos. Además, esta ideología subraya los rasgos positivos asociados a los hombres y a las mujeres, como la ternura de estas y la fortaleza de ellos, lo que lleva a considerarlos como iguales y complementarios. Como han constatado Hammond y Sibley (2011) y Napier et al. (2020), este conjunto de ideas aumentaría el bienestar y la satisfacción vital de las mujeres por permitirles racionalizar la desigualdad. De hecho, tal y como se ha evidenciado en el estudio de Watson et al. (2018), aquellas mujeres que poseen una profunda cultura de género y son capaces de identificar las prácticas discriminatorias de las que son objeto presentan un mayor malestar.

#### 1.6. Satisfacciones y oportunidades derivadas del ejercicio del cargo

Pero a pesar de las dificultades y limitaciones vivenciadas durante el desempeño del cargo, la gobernanza académica también se convierte en una extraordinaria oportunidad de enriquecimiento profesional y personal para quienes se dedican a ella (Rodríguez et al., 2015). De acuerdo con el estudio de Pulido y Perera (2015), algunos de los beneficios derivados de este hecho son la mayor integración en la comunidad universitaria, el conocimiento de la institución desde otra perspectiva y el descubrimiento de los mecanismos de funcionamiento de la organización. A ello se ha de sumar, además, el alto grado de satisfacción que genera en el sujeto por haber sido capaz de contribuir a la mejora y al desarrollo de la institución. Tal es así, que según los resultados de su investigación, la función directiva ha de ser una tarea que todos los miembros del colectivo académico deberían asumir en algún punto de su trayectoria profesional. En el caso de las líderes, el motivo de satisfacción parece radicar también en los logros que han podido alcanzar (Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008). Entre otros, Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015) destacan el impulso de la proyección del órgano que lideran, la puesta en marcha de nuevos programas y proyectos y la mejora de algunos de los ya existentes. Una situación manifiestamente similar se aprecia en el estudio de Proctor (2010), donde las líderes resaltan como principal fuente de motivación los cambios que han conseguido introducir en la institución. Así, enfatizan el logro de nuevas instalaciones y recursos o la resolución de algunos de los problemas por los que atravesaba la organización, lo que les llevó a obtener un elevado nivel de bienestar profesional. La valoración de la experiencia suele ser también altamente gratificante por permitir a las mujeres darse a conocer en el campus, sobre todo teniendo en cuenta las escasas oportunidades que las académicas suelen encontrar para participar en las redes masculinas de influencia (Lozano et al., 2013, 2014; Vongalis-Macrow, 2013). De hecho, de acuerdo con los resultados de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), el ejercicio de la función directiva y la mayor visibilidad que esta lleva aparejada, ofrece a las líderes la posibilidad de promocionar y ascender a otros cargos de rango superior.

Sin embargo, no se debe ignorar que el desempeño del cargo también suele generar satisfacciones y oportunidades de índole más bien personal. En esta línea, Acker (2014) subraya que la experiencia permite a las líderes superar parte de las barreras y limitaciones

internas que presentan, llegando a descubrir sus verdaderas habilidades para el liderazgo y a adquirir un mayor nivel de seguridad y confianza en sí mismas. Aquellas que son madres contemplan la función directiva, además, como una oportunidad de extraordinario valor para ofrecer a sus hijos/as un modelo y un referente a nivel profesional (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015). No obstante, según Armstrong (2017) esto responde más bien a un mecanismo de adaptación para lograr equilibrar lo familiar y lo profesional sin remordimientos ni frustración, ya que suele ser una de las estrategias más utilizadas por las mujeres trabajadoras para paliar los sentimientos de culpabilidad que pueden llegar a sufrir por creer que están vulnerando los dictados de los roles tradicionales de género.

### 1.7. El aprendizaje del liderazgo universitario desde un enfoque de género

La creciente complejidad de las instituciones de Educación Superior y, en particular, de la gobernanza académica plantea la necesidad de abordar el desarrollo del liderazgo como una de las estrategias esenciales para optimizar el ejercicio de dicha función (Aasen & Stensaker, 2007; Dopson et al., 2016; Hollywood et al., 2014). Además, uno de los elementos que se consideran críticos para el aumento de la presencia femenina en los espacios de responsabilidad universitaria es su adecuada capacitación, tal y como evidencia el estudio de Scott (2018) con un grupo de rectoras estadounidenses. Según sus resultados, el hecho de haber adquirido un conjunto de competencias clave, como la capacidad de planificación, de gestión de la diversidad y de resolución de conflictos, les permitió alcanzar el cargo más fácilmente y ser bastante más efectivas en su nuevo rol.

En este sentido, y para comenzar dicho análisis, se ha de subrayar la escasez de programas de formación existentes en este ámbito, al menos a nivel europeo y español (Maassen & Paussits, 2013; Preston & Floyd, 2016; Pulido & Perera, 2015; Sánchez-Moreno et al., 2014). En el caso de nuestro país, el colectivo académico lleva a cabo tareas docentes, de investigación y de gestión, pero mientras que para las dos primeras existen acciones de capacitación, no sucede lo mismo en el caso del liderazgo. Ello provoca que, indefectiblemente, la mayoría de las personas que se inician en la función directiva lo hagan con escasos o nulos conocimientos sobre lo que supone su nuevo rol. Ante esta tesitura, el desarrollo profesional se llevará a cabo a través del propio desempeño o bien mediante estrategias de aprendizaje informal y social (Blackmore & Blackwell, 2006; Smith, 2007; Unin, 2014). Como señala Zundel (2012), el salir, caminar y relacionarse de manera natural o la política de las puertas abiertas constituye una fuente de aprendizaje en el liderazgo de primer orden, además de estar en contacto directo con la realidad. Diversos estudios realizados en este ámbito vienen a poner de manifiesto las necesidades de formación que surgen en torno a la gobernanza académica. Pulido y Perera (2015) y Rodríguez et al. (2015), por ejemplo, evidencian que estas se centran en la adquisición de competencias relacionadas con la gestión de la investigación y de los recursos humanos, la legislación, la estructura organizativa, así como las habilidades para la resolución de conflictos y la dinamización de grupos. De acuerdo con los resultados de ambos estudios, las personas que ocupan puestos de responsabilidad y que demandan este tipo de capacitación proponen que esta se lleve a cabo de forma semipresencial, teniendo en cuenta sobre todo la escasez de tiempo del que disponen. Además, sugieren que esta debe tener lugar a través de tutorías, que permiten un seguimiento más continuado y cercano, o bien mediante la resolución de casos prácticos.

En el caso del liderazgo femenino, si bien existen algunas experiencias a nivel internacional, como *The Women in Leadership Programme* (NZWIL) (Harris & Leberman, 2012), *ATN WEXDEV Leadership Program* (Browning, 2009), *CCCU Women's Leadership Development initiative* (Longman & Lafreniere, 2012) o *Identity, Development, Advancement, Support* (IDAS) (Peterson, 2019) se aprecia un panorama manifiestamente similar (Baltodano et al., 2012; Sánchez-Moreno & Altopiedi, 2016). En otras ocasiones, quienes han tenido oportunidad de participar en algunas acciones formativas, admiten que estas no han resultado plenamente satisfactorias, dada la falta de ajuste de los contenidos a sus necesidades reales y sentidas (Acker, 2014). Por ello, algunos estudios como el de Gipson et al. (2017) plantean la conveniencia de revisar en profundidad los programas de formación dirigidos a mujeres líderes. Desde su perspectiva, este tipo de actuaciones han de hacer hincapié en los problemas que verdaderamente estas experimentan, como por ejemplo, el conflicto de roles entre la esfera familiar y profesional, pero también han de fomentar su autoconocimiento, favorecer la adquisición de mecanismos de autorregulación o la capacidad de improvisación, elementos fundamentales para un aprendizaje eficaz del liderazgo.

Otras investigaciones, como la de Tessens et al. (2011), recogen las propuestas que según las líderes deberían formar parte de dichas iniciativas, tales como el estímulo de las habilidades sociales y los mecanismos para el establecimiento de redes de contactos. Turner et al. (2013), por su parte, insisten en la necesidad de que las mujeres aprendan a extraer lo mejor de sí mismas y a desarrollar sus destrezas, especialmente aquellas relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de conflictos, la negociación, la inteligencia emocional y la aplicación de los estilos de liderazgo de manera contextual y contingente. Dado que el liderazgo femenino se construye a través de la reflexión personal, la conexión con otras personas y el apoyo estructural, Selzer et al. (2017) recomiendan que para que la capacitación de las líderes sea efectiva ha de llevarse a cabo en tres áreas de desarrollo, esto es, en el ámbito personal, interpersonal y organizativo. De acuerdo con su propuesta, en el primer nivel se ha de abordar la vulnerabilidad, la reflexión, la visibilidad y la escucha. En cuanto a los aspectos interpersonales, se debe trabajar la interseccionalidad, la búsqueda de apoyo para afrontar la vulnerabilidad y la creación de redes. A nivel institucional, en cambio, sugieren que se ha de estimular el desarrollo del liderazgo auténtico y la transformación de la cultura organizativa.

Por otra parte, una de las cuestiones más debatidas entre la comunidad científica radica en la adecuación de los programas de formación de liderazgo diseñados específicamente para mujeres. En este contexto, los posicionamientos parecen ser contrarios y divergentes. Por una parte, se sitúan aquellos estudios que evidencian que los beneficios de este tipo de actuaciones son especialmente significativos para el empoderamiento de las mujeres. Un ejemplo de ello es la investigación de Baltodano et al. (2012), según la cual las líderes se aprovechan de la retroalimentación, de la comprensión y del apoyo de sus iguales. Sin embargo, otros estudios, como el de Burkinshaw y White (2017), Peterson (2019) y Pritlove et al. (2019) vienen a señalar la ineficacia de este tipo de actuaciones por no cuestionar la cultura de género institucional y, por tanto, contribuir al *status quo*.

Ante la escasez e inadecuación de la oferta formativa, las mujeres en posiciones de responsabilidad reconocen que se enfrentan a una tarea desconocida, confusa y compleja, especialmente en lo que concierne a los aspectos organizativos de la institución, las cuestiones normativas y presupuestarias y el uso eficaz de recursos (Sánchez-Moreno et al.,

2014). Esta situación provoca que las líderes adopten modelos de aprendizaje social y situado, sobre todo con quienes disfrutaban de un mayor grado de experiencia en la gestión, como quienes les antecedieron en el cargo y el personal de administración y servicios (PAS) (Acker, 2014; Blackmore & Blackwell, 2006). En esta línea se sitúan algunas de las propuestas más analizadas entre la comunidad científica para incrementar el número de mujeres en los puestos de decisión y favorecer su desarrollo profesional. A este respecto, se ha de aludir necesariamente a la mentoría y a la construcción de redes femeninas de apoyo y orientación.

En cuanto a la primera, Broadbridge (2008) y Soklaridis y López (2014) la catalogan como una de las estrategias más eficaces para facilitar y estimular el aprendizaje y el empoderamiento de las líderes, ya que en ella no solo encuentran y disfrutan de asesoramiento para la construcción exitosa de su carrera, sino también comprensión y soporte personalizado. Además, las mujeres en posiciones de liderazgo pueden inspirar a otras y ayudarles a proyectarse más allá de sus límites autoimpuestos. En efecto, este tipo de iniciativas resulta especialmente valioso para propiciar el acceso a los cargos de las más jóvenes e incluso para el progreso de la mujer en la carrera académica (Kamerlin, 2016; Searby & Collins, 2010; Smith & Slate, 2018). Por ejemplo, en el estudio de Varkey et al. (2012), las profesoras de medicina pusieron de manifiesto la importancia que la tutoría tiene para la mejora de la actividad investigadora y la fractura del techo de cristal. A estas posibilidades, Kalpazidou y Faber (2016) y Sagebiel (2018) añaden también algunos beneficios para la institución, como el incremento de las tasas de retención y promoción femenina y el fortalecimiento de la cultura de apoyo en la organización.

En el caso de las líderes, a través de la mentoría estas son capaces de superar el aislamiento y la soledad de la que suelen ser víctimas, reducir el aislamiento propio de los grupos minoritarios y aprender a manejarse más eficazmente en contextos androcéntricos y patriarcales (Alvarez & Lazzari, 2016; Burkinshaw, 2015; Longman et al., 2019). De hecho, el estudio de Searby et al. (2015) constituye un buen ejemplo de las potencialidades y fortalezas que la mentoría ofrece para el empoderamiento femenino. De acuerdo con sus resultados, las líderes reconocen que han llegado a alcanzar su posición gracias al apoyo y al estímulo recibido a través de esta. Sin embargo, es importante matizar que en la práctica totalidad de los casos se trataba de relaciones informales, naturales y espontáneas, sin verse constreñidas a las exigencias y a la estructura que implica un programa formal. A través de este tipo de experiencias, las líderes reconocen haber sido capaces de aprender las unas de las otras, adquiriendo valiosos conocimientos, destrezas y habilidades para el desempeño del cargo. Como consecuencia de ello, y conscientes del valor y utilidad de la mentoría, las veteranas ayudan a progresar a las noveles en un ejercicio de solidaridad y sororidad. No obstante, es importante subrayar que las líderes suelen encontrar serias dificultades para poder establecer este tipo de relaciones, dado el escaso número de mujeres en los puestos más elevados de la estructura académica (Al-Ahmadi, 2011; Sagebiel, 2018). Ello provoca que en muchas ocasiones tengan que recurrir a la mentoría masculina. Sin embargo, en dichos casos se corre el riesgo de que las relaciones que se establezcan no sean del todo positivas, ya que las mujeres pueden sentirse incómodas por miedo a que la relación pueda ser malinterpretada (Ragins & Cotton, 1999).

La creación de redes femeninas también se convierte en una fórmula eficaz para el empoderamiento, la creación de capital social y el aprendizaje de las líderes (BlackChen, 2015).



De hecho, según Perriton (2006), este tipo de estructuras puede ser considerado como una alternativa válida para la exclusión que las mujeres suelen experimentar de las redes masculinas de influencia. A través de estas, las líderes pueden tener un acceso más fácil a las relaciones de mentoría y al intercambio de información, conocimientos y experiencias. En esta misma línea se posiciona Vaccaro (2011), cuando afirma que esta clase de medidas puede contribuir de manera decidida a la merma del sistema patriarcal, por generar un espacio seguro y libre de sexismo. En su estudio, las líderes se unieron a una red femenina con el objetivo y el compromiso de fomentar la igualdad en el campus y el deseo de apoyar a sus iguales, lo que dio lugar a un profundo sentimiento de sororidad y hermandad. Gracias a ello las líderes fueron capaces de forjar nuevos contactos, fortalecer sus relaciones y protegerse mutuamente en un ambiente claramente hostil y discriminatorio. Pese a ello, también hubo quien se mostró crítica por la falta de colaboración de alguna de las integrantes y los posibles conflictos surgidos. A ello se ha de añadir que no todas las mujeres son partidarias de participar en este tipo de estructuras, ya que según Perriton (2006) la pertenencia implica, de alguna manera, la aceptación del rol de víctimas que con tanto ahínco rechazan.

De ahí la importancia de que las mujeres sean conscientes de la necesidad y conveniencia de actuar en red, sobre todo cuando hoy en día este hecho se considera como un requisito fundamental para el éxito y para visibilizar la carrera profesional femenina (Sagebiel, 2018). Cuando la mujer es consciente del potencial que radica en la participación y en la implicación en las redes insufla más firmeza y energía. En las redes, las mujeres encuentran apoyo y orientación para aprender a ser sinceras y respetuosas consigo mismas, a creer en sus capacidades y a vivir de manera auténtica para el logro de sus metas. Además, tampoco se puede ignorar que las oportunidades de aprendizaje y la identidad profesional van ligadas a la participación en las redes de conocimiento (Johnson & Johnson, 2009; Martínez et al., 2018). El concepto de participación enfatiza que el conocimiento se construye de manera colaborativa con las iguales de una comunidad profesional. Las perspectivas de Lave y Wenger (1991) plantean que el aprendizaje está situado en los espacios de práctica y experiencia, donde las líderes construyen el saber de manera negociada. Las veteranas pueden sentirse identificadas con las noveles y estas a su vez obtener un aprendizaje de considerable valía. Por tanto, la acción colaborativa e interdependiente, por la que las mujeres suman su esfuerzo y capacidad individual, resulta básica para la creación de una red de conocimiento en la que puedan converger y divergir las múltiples voces y visiones de las líderes integrantes (Burkinshaw & White, 2019; Wilson-Mah & Walinga, 2017).

#### 1.8. Herramientas y estrategias para la práctica de la igualdad de género en las instituciones de Educación Superior

El estímulo de la participación femenina en los espacios de influencia académica constituye un elemento básico y esencial para mejorar los derechos y libertades de todas las mujeres a nivel mundial (Morley, 2005; Odhiambo, 2011). Por ello, son varias las iniciativas que se han diseñado e implementado con el objetivo de incrementar la presencia y las oportunidades de la mujer en la gobernanza universitaria. Algunas de ellas tienen un carácter más amplio y se enmarcan dentro de las políticas de igualdad de género a nivel general, mientras que otras constituyen medidas específicas y concretas para el logro de dicho fin. Con independencia de ello, y dada la relevancia que este tipo de actuaciones tiene para incrementar la visibilidad

femenina en los puestos de toma de decisiones, a continuación se pasa a analizar algunas de las principales medidas existentes en este ámbito. Para ello, en primer lugar se examinará el conjunto de leyes y normas propuestas para garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y, seguidamente, las políticas de acción afirmativa.

### 1.8.1. Marco legislativo

La igualdad entre hombres y mujeres constituye, hoy en día, un principio jurídico universal reconocido en la normativa nacional e internacional. Su origen se encuentra en la *Declaración universal de los derechos humanos* (United Nations, 1948) que, pese a carecer de carácter legal vinculante, se convierte en el documento de referencia cuando se aborda la igualdad y la justicia social. A lo largo de su articulado se hace mención expresa en múltiples ocasiones al reconocimiento de la dignidad, la igualdad de derechos y libertades entre las personas y la no discriminación por razón de sexo. Su importancia es tal que a partir de su publicación comenzó a elaborarse una serie de acciones jurídicas para proteger de manera específica a las mujeres, como por ejemplo, la *Conferencia mundial del año internacional de la mujer* en México (United Nations, 1975) o la *Convención relativa a la lucha de las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* (UNESCO, 1960).

Sin embargo, no será hasta el año 1979 cuando en el marco de la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW) (United Nations, 1979) se defina esta por primera vez y se establezcan algunas medidas para su erradicación. De hecho, este texto representa uno de los hitos más importantes en la historia de la igualdad de género no solo por suponer una declaración de los derechos de la mujer, sino también por definir y establecer un plan de acción para su consecución. Tras esta tuvieron lugar la *Conferencia mundial del decenio de las Naciones Unidas para la mujer* en Copenhague (United Nations, 1980), la *Conferencia mundial para el examen y la evaluación de los logros del decenio de las Naciones Unidas para la mujer* en Nairobi (United Nations, 1985) y la *IV Conferencia mundial sobre la mujer* en Pekín (United Nations, 1995), que supuso un elemento catalizador para el impulso del empoderamiento femenino, plasmado en la *Declaración de Pekín* y en la *Plataforma de acción*. Su objetivo era eliminar todos los posibles obstáculos para la participación de las mujeres a nivel político, social, económico y cultural. Los 189 países firmantes acordaron trabajar para el logro de ese objetivo, mediante la inclusión del principio de igualdad entre mujeres y hombres en sus textos constitucionales o en otra legislación creada *ad hoc*. Asimismo, acordaron eliminar todas aquellas leyes, costumbres o prácticas que pudieran resultar lesivas para el avance de las mujeres.

Haciéndose eco de ello, en el contexto español se ha elaborado un nutrido entramado de leyes y normas que buscan garantizar el derecho a la igualdad y la no discriminación de género en las instituciones de Educación Superior (Figura 9). De entre todas ellas, además de mencionar la Constitución Española (1978) y en concreto su Artículo 14, en el que se promulga el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo, se ha destacar la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. Con ella se pretende ofrecer una respuesta completa e integral a los distintos tipos de violencia que se ejercen contra la mujer. Para ello, establece una serie de medidas de carácter preventivo, asistencial y de intervención posterior con la víctima y los menores que se puedan encontrar en el entorno familiar. Además, contempla la puesta en marcha de un conjunto de actuaciones

en el ámbito educativo y en la publicidad para promover la sensibilización y concienciación en materia de igualdad de género.

- Artículo 14 y 9.2 Constitución española (1978)
- Ley 39/1999, de 5 de noviembre para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras
- Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el gobierno
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la ciencia, la tecnología y la innovación
- Real Decreto 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público
- Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género
- Real Decreto 1401/2018, de 23 de noviembre, por el que se crea el Observatorio Mujeres, ciencia e innovación, para la igualdad de género en el sistema español de ciencia, tecnología e innovación
- Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación
- Real Decreto 259/2019, de 12 de abril, por el que se regulan las unidades de igualdad de la Administración General del Estado
- Real Decreto 938/2020, de 27 de octubre, por el que se regula el Observatorio Mujeres, ciencia e innovación

*Figura 9.* Normativa estatal para promover la igualdad de género en las instituciones de Educación Superior

A nivel nacional, también se ha de resaltar la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que presta especial atención a la erradicación de las desigualdades que experimentan las mujeres en el entorno profesional y en las relaciones laborales. Para ello, introduce algunos conceptos clave como la paridad, la conciliación entre la vida personal, familiar y laboral y el fomento de la corresponsabilidad, además de establecer un plan estratégico de igualdad de oportunidades. Su principal objetivo será el logro de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres y la eliminación de cualquier forma de discriminación de género. Asimismo, reconoce el principio de presencia equilibrada en los órganos y cargos de responsabilidad con el que se pretende garantizar la representación equitativa de mujeres y hombres en los mismos. Algunas de las novedades más significativas que introduce pasan por la promulgación del permiso de paternidad y la definición de la discriminación directa e indirecta, el acoso sexual y por razón de sexo y las medidas de acción positiva. En el ámbito de la Educación Superior, insta a las universidades a fomentar la investigación y la enseñanza en materia de igualdad de género, mediante la transversalización de este tipo de contenidos en los planes de estudio de las distintas titulaciones y la creación de postgrados específicos.

En base a ello, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades (LOMLOU) recoge la respuesta que las instituciones de Educación Superior se proponen desplegar para contribuir al logro de la auténtica igualdad entre mujeres y hombres a nivel social y en su seno. De acuerdo con dicha

norma, la academia no solo ha de asumir los principios de tolerancia, equidad e igualdad como parte esencial de sus fines y actividades, sino que además debe establecer una serie de mecanismos para garantizar la composición paritaria de los órganos de representación y el fomento de la participación femenina en los grupos de investigación. Del mismo modo, se contempla que las autoridades universitarias han de eliminar los posibles obstáculos y barreras que limitan la presencia de la mujer en los órganos de gobierno y en los niveles más elevados de la carrera académica.

Especial mención merece también el Real Decreto 1401/2018, de 23 de noviembre, por el que se crea el *Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación* (OMCI) en el sistema español de ciencia, tecnología e innovación, que tiene como objetivo la evaluación y diagnóstico de la eficacia de las políticas implementadas para incrementar la presencia femenina en el ámbito científico. Se espera que, a través de la información y de los datos recopilados mediante dicho organismo, se pueda identificar el grado de avance en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la vida científica, tecnológica y universitaria, así como erradicar cualquier tipo de práctica discriminatoria en dichas áreas. Para su puesta en marcha, se ha promulgado recientemente el Real Decreto 938/2020, de 27 de octubre, por el que se regula el Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación, que viene a definir su composición y mecanismos de funcionamiento.

De manera paralela, también en el ámbito de la Comunidad Valenciana es posible apreciar un conjunto de leyes y normas con el que se intenta preservar el pleno derecho a la igualdad de género (Figura 10).

- Ley 9/2003, de 2 de abril de 2003, de Generalitat, para la igualdad de mujeres y hombres
- Ley 4/2012, de 15 de octubre, por la que se aprueba la Carta de derechos sociales de la Comunidad Valenciana
- Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, integral contra la violencia sobre la mujer en el ámbito de la Comunidad Valenciana
- Decreto 3/2017, de 13 de enero, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento de selección, provisión de puestos de trabajo y movilidad del personal de la función pública valenciana
- Ley 8/2017, de 7 abril, de la Generalitat para el reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunidad Valenciana

*Figura 10.* Normativa de la Comunidad Valenciana para promover la igualdad de género en las instituciones de Educación Superior

En este contexto, se ha de aludir a la Ley 9/2003, de 2 de abril de 2003, de Generalitat, para la igualdad de mujeres y hombres, con la que se establece una serie de medidas para erradicar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades. Entre otras, destacan aquellas dirigidas al ámbito laboral, ya que se considera que esta constituye un espacio esencial para el empoderamiento de la mujer. Además, plantea que el logro de la igualdad precisa de actuaciones no solo en el espacio público, sino también en el privado, ya que la distribución tradicional de roles en esta esfera tiene un importante efecto en el desarrollo de la vida profesional de la mujer. En lo referente a las instituciones de Educación Superior, establece que estas han de procurar la formación del alumnado en igualdad de género. Asimismo, se ha de contemplar la Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, integral contra la violencia

sobre la mujer en el ámbito de la Comunidad Valenciana, que busca eliminar cualquier tipo de abuso y agresión contra la mujer. Entre sus principales novedades, se ha de resaltar la consideración de los hijos/as menores como víctimas directas de este tipo de situaciones. Además, considera que una de las estrategias clave para lograr la igualdad real y efectiva pasa por el estímulo de la carrera profesional de la mujer.

Pero aunque el marco normativo pueda suponer un instrumento de gran potencialidad para impulsar la igualdad en la sociedad, y de manera particular en las instituciones de Educación Superior, no faltan voces que cuestionan su eficacia real. Por ejemplo, el análisis realizado de la legislación en materia de igualdad en España llevado a cabo por Albert y Soto-Arteaga (2018) remarca la existencia de algunas deficiencias importantes. Entre otras, se ha de destacar la insuficiente dotación presupuestaria para el desarrollo de políticas de igualdad y la ausencia de posibles infracciones y sanciones ante el incumplimiento de la norma. Esto último puede provocar que los organismos y las instituciones acaben adoptando una actitud más relajada a la hora de atenerse a las exigencias que marca la normativa.

### 1.8.2. Políticas de acción afirmativa

De acuerdo con Morley (2012), este término hace referencia a un conjunto de medidas destinadas a erradicar la discriminación y a incrementar la presencia en determinadas esferas de grupos históricamente excluidos e infrarrepresentados, como las mujeres. Se suele aplicar en aquellas situaciones en las que la mera prohibición de la discriminación no ha resultado efectiva. Habitualmente suelen ser iniciativas dirigidas a eliminar o a compensar las desigualdades y a proteger la igualdad de oportunidades para quienes sufren la discriminación. Dentro de este tipo de medidas, una de las más utilizadas es el principio de proporción equilibrada o, como se conoce popularmente, el sistema de cuotas (Powell, 2018). Estas pueden ser definidas como el porcentaje mínimo de representación que debe haber de cada uno de los sexos en los cargos de toma de decisión (Sojo et al., 2016). De alguna manera, son consideradas como una fórmula de compensación por la discriminación que tradicionalmente han experimentado las mujeres. En Europa la obligatoriedad de este método fue aprobada por primera vez en el año 2003 en Noruega, con el objetivo de garantizar el 40% de los puestos en los consejos de administración de las principales empresas del país (Ben-Galim & Silim, 2014). Con posterioridad, se fue extendiendo a la gran mayoría de estados europeos como Bélgica, Francia, Italia o España, donde también se han adoptado medidas de corte similar en el ámbito político y el sector privado (Helfat et al., 2006). No obstante, es importante matizar que se trata de una actuación a corto plazo, cuya aplicación debe ser transitoria y temporal. En otras palabras, una vez lograda la paridad entre mujeres y hombres en los espacios de influencia, se debe llevar a cabo su suspensión. Por ejemplo, según el estudio de Soklaridis y López (2014), su tasa de éxito en la política de Dinamarca ha sido tal que ya no se precisa de su aplicación para mantener y retener a las mujeres en los parlamentos.

En su deseo por incrementar la presencia de las mujeres en los espacios de responsabilidad, las instituciones de Educación Superior también han hecho uso de este tipo de medidas (Ledwith & Manfredi, 2000). Una muestra de ello es el caso de la academia australiana y, en concreto, su plan *Universities Australia Strategy for Women: 2011–2014* en el que se plantea aumentar la representación femenina a nivel de rectorado, decanatos y direcciones departamentales mediante el uso de cuotas (Winchester & Browning, 2015). En la universidad

sueca su utilización ha resultado especialmente efectiva para deconstruir la cultura estereotipada en torno al género e incrementar la representación femenina en la gobernanza académica (O'Connor & Goranson, 2015). De hecho, según Soklaridis y López (2014) esta estrategia sería útil para intentar contrarrestar la homofilia propia de las redes masculinas de poder.

Pese a ello, y de acuerdo con Beer (2015), la aplicación de las cuotas en la academia constituye una cuestión cuanto menos controvertida, sobre todo por entender que su implementación conlleva la selección de mujeres únicamente por su condición femenina, sin garantizar su cualificación para el cargo. Por una parte, se situarían quienes se muestran totalmente en contra de su aplicación por considerar que la igualdad es ya una meta plenamente alcanzada en el ámbito universitario y por otra, quienes reconocen su valía y utilidad como medida de acción positiva. A este respecto, es preciso indicar que la feminización de la academia no implica la eliminación de las formas de discriminación (Glazer-Raymo, 2000). Como bien señala, Peterson (2011), las creencias estereotipadas y sexistas siguen manteniéndose en la cultura organizativa, pese al incremento de las tasas femeninas. Además, tampoco se ha de ignorar que la igualdad formal no implica el logro de la igualdad real (Moncayo & Zuluaga, 2015; O'Connor, 2019; Sala & Bosissio, 2017). Aunque el reconocimiento normativo suponga un paso decisivo y necesario para garantizar la equidad y la justicia social entre los seres humanos, se precisa de actuaciones adicionales dirigidas a la transformación de la cultura de género.

El origen de buena parte de las críticas a las cuotas se localiza, según Nikunen (2012), en la filosofía meritocrática y en la ideología neoliberal, de acuerdo con las cuales todas las personas son iguales y, por tanto, todas ellas disfrutan de las mismas oportunidades. Desde esta perspectiva, la universidad pasa a ser vista como un espacio caracterizado por la igualdad, la justicia y la imparcialidad, sin influjo posible de las relaciones y dinámicas de género, que quedan relegadas a la vida personal y privada. Sin embargo, cabe destacar que la ideología meritocrática en el ámbito académico ha sido cuestionada en diversos estudios por constituir una importante fuente de desigualdad (Mulya & Sakhiyya, 2020; Sagebiel, 2018; Van den Brink & Benschop, 2012). Por ejemplo, en el caso de las líderes, como consecuencia del impacto de los roles tradicionales de género, se ven en la tesitura de tener que compaginar su vida profesional y privada (Afrianty et al., 2015; Arenas, 2017; Baeza et al., 2017; Nguyen, 2013). Además, se da por sentado que todas las personas en los procesos de contratación y promoción son evaluadas con los mismos criterios y que ellas disfrutan de las mismas oportunidades para acceder a las redes de influencia masculina (Ballarín, 2015; Nikunen, 2012; Proctor, 2010; Shepherd, 2017; Tomàs et al., 2008). Pero pese a la ausencia de validez de este tipo de creencias, lo cierto es que con relativa frecuencia las líderes son objeto de críticas por haber accedido a la gobernanza universitaria más por su condición de mujer que por su valía, argumento central de la ideología meritocrática (Morley, 2012; Peterson, 2011, 2012). Incluso entre las propias mujeres se aprecia cierta incomodidad con este tipo de medidas por considerar que cuestionan sus méritos y capacidad (Ovseiko et al., 2017; Wroblewski, 2019). De hecho, en el estudio de Williams et al. (2017), una de las estrategias menos valoradas por las académicas para incrementar la presencia de la mujer en los espacios de responsabilidad son las cuotas.

Lo cierto, sin embargo, es que este tipo de medidas de acción positiva ha demostrado ser especialmente efectivo para crear una masa crítica de mujeres, para aumentar el número de estas en los puestos de decisión y para reducir los sesgos de género en los procesos de contratación y promoción. Por ejemplo, en Suecia gracias al uso de las cuotas ha aumentado considerablemente el porcentaje de mujeres en los niveles más elevados de la estructura universitaria, como en el rectorado (Peterson, 2014a). El estudio de Checchi et al. (2019), por su parte, también evidencia que estas resultan particularmente eficaces para corregir los posibles prejuicios contra las investigadoras en los comités de selección y neutralizar la homo sociabilidad masculina. Pese a ello, es importante indicar que la potencialidad de este tipo de medidas se ve notoriamente incrementada cuando su aplicación se combina con otras estrategias, como las políticas de corresponsabilidad o la mentoría (Perrakis & Martínez, 2012). Como bien señala Acker (2014), el hecho de alentar a las mujeres a aspirar a puestos de liderazgo no implica que estas lo hagan de manera automática, sobre todo cuando estas han de enfrentar un nutrido conjunto de dificultades y obstáculos.

## 1.9. Las metodologías de investigación aplicadas en los estudios de género

Desde la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1962), es ampliamente aceptada la estrecha interacción y dependencia que existe entre el método, las teorías y los interrogantes que motivan toda investigación. No obstante, es interesante subrayar que tras cada opción metodológica subyace también una serie de criterios y premisas sobre la concepción de la realidad social, los grupos que en ella participan y las personas como entes individuales que habitan el contexto. Se entiende, por tanto, que toda mirada sobre la realidad tiene, a su vez, una serie de implicaciones derivadas del posicionamiento particular de quien investiga. La ciencia no se halla ajena a la dimensión axiológica del ser humano y la elección de una cuestión de investigación y de un método para abordarla conlleva, irremediablemente, el compromiso con unas determinadas formas de pensamiento y el rechazo de otras.

En el caso concreto de los estudios de género, se puede afirmar que la persona investigadora parte del convencimiento de que la dicotomía sexo-género afecta de alguna manera a la elaboración de la ciencia, a la construcción del conocimiento y, en última instancia, al avance social (Caplan & Caplan, 2016). Esta íntima relación entre el activismo político-social y la investigación genera, al menos, un doble efecto. En primer lugar, las discrepancias existentes en el seno del movimiento feminista se trasladan al ámbito científico, dando lugar a un amplio abanico de supuestos teóricos, objetos de estudio y perfiles metodológicos. Por otra parte, se inicia y desarrolla una actividad investigadora con una marcada orientación reivindicativa (McHugh, 2014), comprometida, en mayor o en menor medida, con la defensa de los derechos de las mujeres y la transformación de la realidad social.

### 1.9.1. El género en la investigación: de la omisión a categoría de análisis

Los estudios de género, presentes actualmente en la práctica totalidad de los campos y áreas del saber, deben su origen a las conquistas sociales, políticas y culturales que transformaron la sociedad de principios del siglo XX. Durante la década de 1960, las críticas por los desequilibrios de poder, tanto en la esfera personal como social, despertaron la conciencia académica sobre la invisibilidad y la subordinación que la mujer había experimentado por

parte de la ciencia y de la sociedad androcéntrica (Pilcher & Whelehan, 2017). Por ejemplo, las primeras investigaciones sobre gestión que se llevaron a cabo en el ámbito organizativo omitieron el género de su discurso, reflejo del claro desinterés que las cuestiones del liderazgo femenino despertaban entre los círculos académicos (Carvalho & Machado, 2011). Hasta ese momento, y al amparo de una supuesta neutralidad científica, la ciencia se había escrito en masculino, y las desigualdades existentes entre las mujeres y los hombres no habían sido reconocidas en ningún caso como problema central de estudio.

Las evidencias más significativas que hasta entonces se podían distinguir sobre el estudio científico de la mujer se centraban únicamente en la investigación de las diferencias que estas, como objetos subsidiarios, podían mostrar con respecto a los hombres, identificados como **“norma” o modelo ideal (Gesel, 1906; Nelson, 1905)**. Dentro de esta corriente **“clasificadora”**, ampliamente consolidada en la literatura científica y heredera del paradigma empírico-positivista, se han de enmarcar todos aquellos estudios que buscan comparar las capacidades y los patrones de comportamiento distintivos de cada uno de los sexos. No obstante, estos primeros guiños hacia el conocimiento científico de la feminidad, lejos de identificar los aspectos que son comunes al hombre y a la mujer, vinieron a reforzar el sistema binario de clasificación, la imagen femenina estereotipada y, en consecuencia, a ahondar en la desigualdad (Shields, 2016). Así, ideas como el dimorfismo sexual o la supuesta inferioridad mental y emocional de las mujeres muestran cuán profundamente sesgadas pueden estar algunas de las afirmaciones que, en nombre de la ciencia y desde ella, se han llevado a cabo en determinadas ocasiones.

No será hasta los años setenta del siglo XX cuando, al calor de las críticas de la segunda ola **feminista y con la incorporación de la categoría “género” como herramienta interpretativa** de la realidad social, comience a surgir el interés por evidenciar y analizar las diferencias y desequilibrios que habían venido experimentando las mujeres en la sociedad (Midkiff, 2015). Unido a ello, empieza a cuestionarse también la supuesta neutralidad, universalidad y objetividad de las prácticas científicas dominantes que, desde el siglo XIX, se habían venido identificando como la vía más adecuada para alcanzar el conocimiento, entendido este como un discurso único, auténtico y verdadero. Incluso se llega a afirmar que la construcción de la ciencia se asienta sobre un ideario de masculinidad (Kelly, 1985). Los reproches, en particular, se centran en: (1) la exclusión de las experiencias femeninas de la investigación, (2) la negación de su entidad epistémica, (3) la infravaloración de las formas de conocimiento femenino, (4) el desarrollo de teorías al servicio exclusivo de la masculinidad, (5) la producción de supuestos teóricos que desoyen las necesidades de la mujer y las relaciones de género y, en última instancia, (6) el fortalecimiento de la jerarquización y la desigualdad social, especialmente de quienes se hallan en situación de inferioridad (Andersen, 2003). Ambos procesos darán como resultado final el inicio y desarrollo de los **women’s studies** o, como se conocen actualmente, **“estudios de género”**, cuyo objetivo no solo persigue el reconocimiento de quienes hasta ese momento habían permanecido ignoradas por el saber oficial, sino también cuestionar las formas dominantes e indiscutibles del saber.

En el ámbito estadounidense, este tipo de estudios se iniciaron durante los años sesenta, mientras que en el continente europeo hubo que esperar veinte años más para poder identificar las primeras investigaciones sobre ciencia y género como categoría de análisis (Dean & Aune, 2015). Área interdisciplinar de conocimiento en la que confluyen distintas



corrientes, especialmente procedentes del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, en sus orígenes el campo de interés se centró en aquellas temáticas que habían carecido de atención científica hasta el momento, como la maternidad (Baruch et al., 1987) o la violencia de género (Simpson, 1989). Actualmente, su objeto de conocimiento se ha visto ampliado y, junto con los estudios sobre la mujer, también se ocupan de aquellas cuestiones relativas a la masculinidad (Levant et al., 2018) y de cualquier otra forma de diversidad sexual (Orangias et al., 2018; Thieme & Saunders, 2018). Su propósito final persigue desarmar la visión tradicional y androcéntrica de la ciencia; y reconocer, desde un firme compromiso con la igualdad, la significación y trascendencia de todas las personas como sujetos de la realidad social.

Para ello, se esfuerzan por dismantlar la carga sexista de la investigación científica, sustentada sobre las dicotomías entre lo masculino y lo femenino, la objetividad y la subjetividad, así como por el uso de las metáforas para la construcción teórica (Richardson, 2010). Los sesgos de género identificados en el proceso de producción del conocimiento llevan a las estudiosas y estudiosos de este ámbito a repensar y a plantear un nuevo enfoque de hacer investigación, más sensible y respetuoso con el género y la diversidad. Este podría ser equiparable con el modelo científico del Ágora que, opuesto al del Olimpo, se caracteriza por proponer una ciencia alineada con la dimensión social del conocimiento, y comprometida no solo con la producción de saber, sino también con los principios de responsabilidad, transferencia y transparencia social (Benschop & Brouns, 2003). Se trata, en definitiva, de un paradigma científico más heterogéneo, abierto e inclusivo, con independencia del género, edad y etnicidad de quienes participan en el proceso investigador.

Desde este prisma, más justo y equitativo, la incorporación de los estudios de género al panorama científico ha sido considerada como un potente revulsivo para el avance y la innovación de la sociedad y del saber, sobre todo por dar voz a quienes tradicionalmente han permanecido al margen del conocimiento académico. No obstante, la incursión del neoliberalismo en las organizaciones de Educación Superior y la cultura de género, existente en las mismas, pueden ser algunas de las razones que expliquen su débil y precaria institucionalización (Kahlert, 2018). Este escaso reconocimiento parece depender además, con excesiva frecuencia, de las posibilidades de financiación, en tanto que el cuestionamiento constante de la mujer como sujeto por parte de la organización acaba por inclinar la balanza hacia preocupaciones, *a priori*, más urgentes (Pilcher & Whelehan, 2004). Otras de las barreras que parecen enfrentar en este entorno se centran principalmente en su relativo grado de madurez, ya que dada la escasa tradición que presentan aún se hallan en la búsqueda de su **identidad disciplinaria y de su espacio propio** (Davies & O'Callaghan, 2014). Además, todavía no se conoce con exactitud el impacto real que los nuevos sistemas de gobernanza universitaria pueden tener en su configuración y evolución ulterior (Liinason & Grenz, 2015). Analizar esta relación mutua y el potencial que los estudios de género pueden desplegar para la conversión de la academia en un espacio más igualitario y democrático son algunas de las incógnitas sobre las que se precisa de mayor cuestionamiento e indagación.

### 1.9.2. ¿Existe un método de investigación propiamente feminista?

En su empeño por reafirmarse como disciplina científica, los estudios sobre género y mujer han venido perseverando desde su constitución por encontrar una metodología de investigación propia y definitoria con la que conectar los supuestos teóricos, sobre los que se

basan, y consolidar su corpus de conocimiento. Sin embargo, la conquista de esta meta no está resultando una empresa sencilla o, cuanto menos, libre de escollos y dificultades. Indudablemente, este tipo de estudios presentan una serie de aspectos diferenciados y únicos respecto a otras áreas del saber y, en ocasiones, pueden llegar a emplear técnicas específicas para la construcción de conocimiento. Sin embargo, ¿esta realidad es bastante para afirmar con suficiente clarividencia la existencia de un método propiamente feminista?

La definición del instrumental científico con el que abordar el objeto de conocimiento de los estudios de género ha dado lugar, durante las últimas tres décadas, a un amplio y dilatado debate entre los círculos académicos (Bowles, 1983; Fonow & Cook, 2005; Harding & Norberg, 2005; Wheaton et al., 2018). El momento álgido de esta controversia tuvo lugar a finales de los años ochenta, cuando Harding (1987) invitaba a reflexionar sobre la posible existencia de un método propiamente feminista. De acuerdo con esta autora, a pesar de las aportaciones que las teorías de género habían hecho para el avance de las Ciencias Sociales, el reconocimiento de un enfoque feminista se derivaba sobre todo de la confusión terminológica entre método –técnicas para la recogida de información-, metodología –teorías sobre los procedimientos de investigación y análisis- y epistemología –teoría del conocimiento. Ahora bien, aunque esta autora rechazaba la entidad de un método distintivamente feminista, sí que distinguía una serie de rasgos que diferenciaban la ciencia tradicional de la investigación sobre género. Entre estos, destacaba su interés por las experiencias de las mujeres como nuevos recursos empíricos y teóricos, la defensa de la voz femenina como propósito de estudio y la relación horizontal entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Desde ese momento, los esfuerzos por dilucidar el significado y uso del método, de la metodología y de la epistemología comenzaron a ser una constante en la literatura académica especializada en género (Eichler, 1997; King, 1994; Naples, 2003). A pesar de ello, la tendencia general ha ido oscilando entre la vaguedad y la inadecuación de las propuestas en muchos de los casos (Peake, 2017). Para Kaplan (1995), por ejemplo, quienes apoyan la existencia de un método feminista *per se* suelen entender la metodología y el método no tanto como el procedimiento y las técnicas de investigación, sino como un enfoque epistemológico con el que acercarse al conocimiento. Rutherford (2011), por su parte, considera que la utilización feminista que se haga de los métodos conduce a la metodología que, a su vez, está orientada por el enfoque epistemológico, entendido este como los supuestos teóricos que explicitan cómo se llega a crear el conocimiento. Letherby (2003), en cambio, sostiene que la cuestión clave no reside en la existencia de un método, sino más bien en el uso que se haga de aquel para llegar a generar conocimiento. Desde una postura más conciliadora, Doucet y Mauthner (2006) y Olsen (2011) señalan que, más allá de la aclaración conceptual de estos términos, lo verdaderamente valioso se concreta en la génesis de un nuevo modelo de investigación de género, resultado de la unión entre la metodología y la epistemología feminista. Este ha de centrarse prioritariamente en arrojar luz sobre aquellas áreas que han recibido una menor atención, y en reflexionar sobre el conocimiento válido y responsable en torno a las desigualdades.

La falta de acuerdo respecto a estos términos afecta inevitablemente al logro de una respuesta consensuada y compartida sobre la cuestión que nos ocupa. En este sentido, los posicionamientos suelen oscilar entre quienes niegan la existencia de un método propio de los estudios feministas (Harding, 1987), quienes se sitúan a favor de este (Rayaprol, 2016) y

quienes consideran que su reconocimiento depende del enfoque que se adopte (Olensen, 1994). Baber (2004), por ejemplo, claramente partidaria de su vigencia, señala la inadecuación de algunas estrategias de investigación y la utilidad de emplear aquellas propias del análisis histórico, político, económico, psicológico y social. Adoptando una posición intermedia se ubica Beckman (2014), para quien una investigación se convierte en feminista en función de su metodología y no del método, es decir, en función de la ideología que subyace bajo los objetivos del estudio. En contraposición a estas ideas, Chafetz (2004) afirma que, al igual que sucede con las creencias estereotipadas que carecen de validez alguna, privilegiar lo intuitivo sobre lo racional y defender la existencia de un método feminista constituye un error de graves consecuencias. Para generar conocimiento resulta, por tanto, más efectivo desde su perspectiva emplear todas las técnicas de investigación disponibles, en lugar de censurar aquellas que por su naturaleza se consideran impropias de la ideología de género.

A pesar de la falta de consenso en esta cuestión, un aspecto que sí parece despertar cierto grado de acuerdo entre la comunidad científica es la existencia de una serie de rasgos, más o menos coincidentes, que definen la perspectiva de género (Hesse-Biber & Leavy, 2008; Jaggard, 2008; Jayaratne & Stewart, 2008;). A la hora de abordar su caracterización, White et al. (2001) señalan que, partiendo siempre de un enfoque igualitario, los principios básicos que han de orientar los estudios de género se concretan en la inclusividad y la heterogeneidad, el contexto, las relaciones de poder y privilegio y el activismo. En esta misma línea, Gringeri et al. (2010) afirman que este tipo de investigaciones han de girar en torno al análisis de la desigualdad de poder y autoridad, el componente ético, la reflexión crítica, el impacto en la realidad y la diferencia. Beckman (2014), por su parte, amplía estos requisitos hasta ocho, aludiendo a: (1) la evidencia de los desequilibrios de poder, (2) la formulación de cuestiones de investigación libres de prejuicios y de sesgos, (3) la valoración de las vidas y de las voces femeninas, (4) la integración en su planteamiento de la diversidad y la interseccionalidad, (5) el empleo de un enfoque mixto e interdisciplinar, (6) la autorreflexión crítica sobre el rol de la persona investigadora, (7) el empoderamiento de quienes participan y colaboran en el estudio y (8) la utilización de los resultados para la transformación y el avance social.

Las dificultades para reconocer un método de investigación como propio y distintivo provocan que este conjunto de peculiaridades se convierta en el nexo de unión que aglutina los diferentes enfoques y supuestos que inspiran los estudios de género. Obviamente, entre las investigaciones de esta área se pueden distinguir excepciones que no cumplen todas las afirmaciones previas, sobre todo por la complejidad y multiplicidad de corrientes que conforman este espacio de saber científico. Sin embargo, la ausencia de un referente metodológico substantivo se puede acabar convirtiendo en una oportunidad para el enriquecimiento y el avance del saber. Ciertamente, no es posible hablar de un único método o de una epistemología exclusiva, pero lejos de condenar la diversidad de enfoques, esta se ha de convertir en un motivo de celebración y en una oportunidad para afrontar los desafíos pendientes (Olensen, 2011). Los estudios sobre la mujer parten de la consideración del género como un fenómeno de interés, lo que les lleva a indagar, entre otros aspectos, en las vivencias y experiencias femeninas, y a analizar cómo la cultura de género se ve afectada por las prácticas institucionales, individuales y sociales (Ropers-Huilman & Winters, 2011). Por tanto, la variabilidad de contextos, participantes y temáticas de investigación exige el empleo y adaptación de diferentes métodos para garantizar la comprensión profunda y holística de una amplia gama de experiencias vitales. La adopción de esta perspectiva intermetodológica

permite un mirar privilegiado sobre las prácticas de género en la academia y, por extensión, en la sociedad en general.

### 1.9.3. La investigación de género: entre el paradigma cuantitativo y cualitativo

Otro de los dilemas que han tenido que dirimir los estudios de género en el plano metodológico a lo largo de su historia y evolución alude a la tradicional dicotomía entre la cultura cuantitativa y cualitativa, que también ha impactado en otras áreas de conocimiento (Landrum & Garza, 2015; McCusker & Gunaydin, 2015). Para comprender los ejes sobre los que ha girado este debate es preciso mirar hacia el pasado e identificar los supuestos epistemológicos subyacentes (Westmarland, 2001). El auge de los métodos empírico-positivistas durante buena parte del s. XX provocó que las primeras investigaciones sobre género hicieran uso de las técnicas cuantitativas, sin cuestionarse los principios ideológicos latentes. Las pioneras en este ámbito consideraron que una mayor presencia de mujeres en los círculos académicos llevaría aparejada una producción científica menos sexista y más respetuosa con la femineidad, desentendiéndose de las cuestiones metodológicas (Martínez et al., 2014). Desafortunadamente el paso del tiempo ha demostrado la ingenuidad de sus ideas, y la validez de lo cuantitativo respecto a las cuestiones de género ha sido puesta en entredicho por un amplio sector de la comunidad científica.

Las primeras críticas sobre su utilización surgieron en torno a 1960, con el inicio de la segunda ola feminista y el auge y expansión de las técnicas de investigación cualitativas (Hesse-Biber, 2012). Los motivos que suscitaron este rechazo frontal, ampliamente estudiados en la literatura científica, fueron múltiples y diversos (Beddoes, 2013; Peake, 2017; Rayaprol, 2016; Spierings, 2012). En primer lugar, se aludía a su incapacidad para reflejar la diversidad social, ya que su afán generalizador les lleva a extrapolar los resultados de una parte de la realidad al conjunto de la misma. Asimismo, se señalaba el alto nivel de complejidad que presenta este tipo de técnicas cuando la meta es analizar y comprender las cuestiones de índole social. También se argüía la dificultad de cuantificar la riqueza y complejidad de las vivencias femeninas, así como la generación de un conocimiento despersonalizado y alejado de la realidad social de las mujeres. No obstante, fueron la supuesta objetividad del modelo cuantitativo y el desequilibrio de poderes en la actividad investigadora las razones que parecieron despertar una oleada más importante de críticas (Marshall & Young, 2006; McHugh, 2014). Dado este cúmulo de rasgos, los círculos académicos especializados consideraron que los métodos y técnicas positivistas ignoraban y excluían a las mujeres o, en el mejor de los casos, masculinizaban y homogeneizaban a la sociedad.

Ante tales críticas y dada la aparente convergencia de sus principios con la ideología feminista, el paradigma cualitativo se convirtió, a partir de los años sesenta, en la opción más atractiva para investigar sobre la vida de las mujeres (Alasuutari, 2010). Desde este enfoque naturalista e interpretativo, la persona observadora se sitúa en el mundo con el objetivo de comprenderlo y transformar la injusticia y la desigualdad. El objetivo, a diferencia del modelo cuantitativo, ya no es alcanzar el conocimiento objetivo y verdadero, sobre todo porque su existencia constituye una mera ilusión. La preocupación, en este caso, se centra en descubrir la manera en la que las personas interpretan y otorgan sentido a su realidad particular (Denzin & Lincoln, 2011). Es decir, la persona investigadora busca conocer los fenómenos a través de la lente de sus protagonistas. Por ello, la subjetividad de quien observa y de quienes participan constituye

un elemento central en el proceso, ya que se parte y se acepta la premisa de que el conocimiento es socialmente construido y sesgado (Deutsh, 2004; Kral, 2014). Por ello, las reflexiones, las observaciones y las percepciones que emergen durante el proceso, aspectos que se evitan en lo cuantitativo por creer que se corrompen los resultados, adquieren un protagonismo especial.

Otra de las potencialidades que llevó a su adopción es el reequilibrio de las relaciones de poder y de control en favor de una mayor horizontalidad e igualdad entre la persona observadora y el fenómeno de estudio (Cannella, 2015). Hasta ese momento, las investigadoras e investigadores feministas tenían serias dudas de que la distancia que separa al sujeto del objeto de conocimiento, según los dictados empiristas, permitiera captar con suficiente nitidez las experiencias femeninas. Siguiendo este planteamiento, también se cuestionaba la capacidad de las técnicas cuantitativas para comprender la riqueza de matices de la realidad social, hasta el extremo de que lo estadístico pasó a ser reconocido como una forma de medición masculina y, especialmente, de control patriarcal (Miner et al., 2012). Por ello, la mayoría de especialistas en género se acogieron a la apertura y flexibilidad de lo cualitativo como una estrategia para superar las trampas inherentes del positivismo y, en última instancia, para permitir que las voces de las mujeres fueran escuchadas.

Pero aunque exista una mayor prevalencia de los métodos cualitativos a la hora de abordar las cuestiones de género, dadas las posibilidades que ofrecen para visibilizar las vivencias femeninas, la utilización de un paradigma u otro también parece depender del contexto en el que se lleva a cabo la investigación. Así, el empleo de las técnicas cuantitativas suele ser más recurrente en el ámbito estadounidense, a diferencia de otros países europeos, como el Reino Unido, donde son más habituales las de carácter cualitativo (Cohen et al., 2011; Undurraga, 2010). También la cuestión específica que se aborde dentro del amplio abanico de temáticas que integran los estudios de género puede determinar la utilización de un determinado tipo de técnicas. En lo relativo a la incorporación de la perspectiva de género en la Educación Superior, por ejemplo, una revisión de los artículos publicados entre 2007 y 2014 manifestó que los estudios cuantitativos fueron minoría, empleándose sobre todo la entrevista como técnica de recogida de información (Egbokhare & Fadipe, 2017).

Esta asociación entre género y método también parece verse reflejada en los patrones de autoría de las publicaciones. En el caso de la Educación Superior, el análisis de tres revistas de impacto durante el periodo comprendido entre 2006 y 2010 vino a señalar que las mujeres tienen una mayor probabilidad de emplear las técnicas cualitativas (Williams et al., 2018). Una tendencia similar se aprecia en la investigación sobre gestión. La revisión de los trabajos publicados en cuatro revistas, tanto europeas como estadounidenses, desde 1986 hasta 2008 subrayó que la investigación cualitativa era más propia del género femenino, tendencia que se mantuvo estable durante toda la etapa analizada (Plowman & Smith, 2011). En lo relativo a las investigaciones de género, el análisis de 986 tesis elaboradas desde 2012 hasta 2014, en el marco de la *Network of School of Public Policy, Affairs and Administration* (NAASPA), mostró que, aunque se aprecia una tendencia creciente del enfoque cuantitativo entre las mujeres, las prácticas cualitativas siguen siendo dominantes (Diaz-Kope et al., 2019).

Pero aunque el modelo interpretativo goce de un especial entusiasmo para con los estudios de género, hasta el extremo de ser considerado como la "metodología feminista" por definición (Hesse-Biber, 2012), actualmente se atisba una cierta inclinación hacia la utilización

de los métodos mixtos (Sağlamer et al., 2018; Shepherd, 2017). La motivación para ello se basa especialmente en la falta de argumentos sólidos para defender la supuesta confrontación entre la objetividad y la subjetividad y, por extensión, entre los métodos cuantitativos y cualitativos (Barnham, 2015). La combinación de ambos permite explotar los aspectos positivos que presentan sendos enfoques, posibilitando la mejora y el avance científico en materia de género. En lo que respecta a la cuantificación, esta resulta especialmente útil para identificar la incidencia de un problema como, por ejemplo, la escasez de mujeres en los espacios de poder académico o su grado de satisfacción en el desempeño del liderazgo (European Commission, 2016; Morris & Laipple, 2015). Del mismo modo, se han mostrado eficaces para analizar la relación que se establece entre el género y otras dimensiones susceptibles de convertirse en foco de discriminación, como la etnia, la edad o el status socioeconómico de la mujer (Scott & Siltanen, 2017), así como para facilitar la difusión de los resultados y la rápida puesta en marcha de políticas correctivas de la desigualdad (Miner et al., 2012). Estas fortalezas, no obstante, se vuelven insuficientes si el objetivo último que se persigue es indagar y comprender, con sobrada profundidad, cómo se construye y vivencia el oficio de ser mujer.

#### 1.9.4. La metodología cualitativa y el análisis narrativo para el conocimiento del liderazgo femenino

Además de lo señalado hasta el momento, se considera oportuno ahondar en el conocimiento del enfoque cualitativo, aunque sea someramente, por ser este el marco específico en el que se encuadra la presente investigación. El paradigma cualitativo constituye, ante todo, un campo de estudio amplio y diverso en el que confluyen y concurren distintas disciplinas, áreas y objetos de conocimiento. Esta multiplicidad, unida a su tensa evolución histórica y a la heterogeneidad de métodos y técnicas que lo integran, provoca inevitablemente que cuando se habla de lo cualitativo nos adentremos en un territorio de resistencias, desafíos y complejidad. En primer lugar, no existe un significado singular y unívoco de lo que es investigar cualitativamente, aunque en esencia se pueda definir por su crítica al positivismo y la clara influencia que presenta del enfoque naturalista-interpretativo. Ciertamente, este modo de hacer ciencia constituye una mirada diametralmente distinta de la tradición empirista y experimental, por cuanto se trata de una actividad que ubica a la persona observadora en el mundo (Denzin & Lincoln, 2011). De ahí que ofrezca la posibilidad, mediante una serie de prácticas materiales e interpretativas, de estudiar los hechos en su entorno natural, tratando de comprenderlos a través de la mirada de sus protagonistas.

La dificultad que entraña no impide, sin embargo, que se puedan distinguir algunos rasgos compartidos entre la rica variedad de estrategias y técnicas que lo conforman. Además de la tradición naturalista-interpretativa, se puede destacar también su interés por el contexto, sistemas y procesos, la utilización de la inducción y el análisis holístico de cómo el mundo es construido, comprendido y experimentado (Maxwell, 2004; Taylor et al., 2015). Con esa finalidad, las investigadoras e investigadores cualitativos se sumergen en la vida cotidiana de las personas e intentan desvelar, a través del lenguaje y de los artefactos, el significado que aquellas otorgan a su mundo. Además, hay quien considera que esta forma de investigar es ante todo un modo particular de pensar, de ser y de (re)conceptualizar la realidad (Morse, 2005). En efecto, la investigación cualitativa permite una manera peculiar de aprehender el mundo y de interpretar la realidad que va más allá de descubrir el pensamiento, ya que nos

informa del significado que los seres humanos le atribuyen a la realidad que socialmente construyen.

**En este afán por mirar el mundo de “ahí afuera” y por entender “desde el interior”, la persona** que investiga cualitativamente puede adoptar diferentes roles, métodos y técnicas. No obstante, lo que está fuera de toda duda es que, dada la naturaleza abierta y ecléctica del modelo, en su viaje nunca se parte con un destino claro y predeterminado. Más bien al contrario, las coordenadas de la investigación se van a ir (re)formulando de manera flexible, a lo largo del trayecto, en un proceso autoreflexivo continuo y constante. Dicho de otra manera, inicialmente la persona que asume este modelo investigativo no tiene claro el concepto que va a examinar ni hipótesis alguna que busque validar, sino que la investigación se va a ir articulando progresivamente mediante la interacción con quienes coparticipan en el estudio.

Desde este prisma, se entiende también que cada persona y situación es única y particular, ya que se halla fuertemente mediatizada por su historia, sus experiencias y el contexto sociocultural en el que se encuentra. Esta es la razón por la que el propósito no pasa por generalizar los resultados, sino más bien por dar respuesta al qué, cómo y porqué de cada acontecimiento y comportamiento del ser humano como ente singular (Yilmaz, 2013). Es decir, al visibilizar lo que es auténticamente distintivo en profundidad y con detalle, lo cualitativo no ansía la comparación ni la extensión. El reconocimiento de lo diverso provoca, a su vez, que la realidad deje de ser entendida como una imagen estática y se convierta en una dimensión relativa, múltiple y cambiante, donde las personas y los grupos actúan e interpretan el mundo de manera creativa e intencional.

En el caso concreto que nos ocupa, no nos cabe la menor duda de que este modelo investigativo resulta relevante y apropiado para indagar sobre género y liderazgo y coadyuvar, con ello, a la mejora de la situación de las líderes universitarias. Efectivamente, a quienes nos mueve un especial interés por deconstruir la cultura patriarcal imperante en la academia, esto es, por visibilizar las barreras y obstáculos que las mujeres encuentran en los espacios de poder, no podemos obviar la adecuación de un enfoque de investigación que busca comprender la complejidad de los mecanismos de discriminación en las instituciones de Educación Superior. Somos conscientes, además, de que el género constituye una categoría socialmente construida, y por ello es preciso un enfoque de investigación situada que permita interpretar, desde la subjetividad particular de cada líder, cómo se articula el discurso del género y el poder en el seno institucional.

- La investigación narrativa

Dentro de las múltiples vías que el enfoque cualitativo ofrece como fórmula de acercamiento a la realidad, la investigación narrativa se convierte, tal vez, en una de las más potentes y ricas. Un mero vistazo a la historia y evolución de la cultura universal permite comprobar que la narración, tanto en su forma oral como escrita, ha tenido un rol decisivo. El *Poema de Gilgamesh*, la *Iliada* y la *Odisea* constituyen tan solo algunos ejemplos ilustrativos de ello, y es que los seres humanos entendemos nuestra vida y la de los demás como una narración. En realidad, el contar historias es la modalidad más antigua de organización y de transmisión del conocimiento. Tanto es así que se puede afirmar que la trama narrativa representa uno de los rasgos más definitorios de la naturaleza y la cultura humana, puesto que las historias son algo intrínseco a nuestras vidas. A través de ellas construimos nuestra identidad, otorgamos

significados a nuestras realidades vividas y transferimos nuestros valores y creencias culturales (Bignold & Su, 2013; Fine, 2009). De hecho, el punto en el que nos hallamos actualmente como civilización puede deberse, en gran medida, al hecho de procesar y compartir historias, ya que a través de ellas el *homo narratus* ha ido seleccionando y transmitiendo aquello que verdaderamente le era trascendental, y omitiendo aquello que carecía de significatividad.

Pero a pesar de la larga tradición que presenta el oficio de contar historias, no será hasta finales del s. XX cuando este adquiera una entidad científica reconocida como método de investigación. Por ello, Clandinin y Rosiek (2007) se refieren a esta actividad como una práctica que es vieja y joven a la vez. Sus antecedentes, a este respecto, se localizan entre 1970 y 1980, cuando comienzan a surgir voces críticas hacia el positivismo y se reclama una aproximación más interpretativa de la realidad (Bochner & Riggs, 2014; Denzin & Lincoln, 2011). Esta crisis **desembocará en lo que en la literatura especializada se conoce como el “giro narrativo”**, que vino a representar el abandono de la aspiración por formular leyes universales y la búsqueda de lo concreto, lo cotidiano y lo particular (Goodson & Gill, 2011). Bruner (1991), de hecho, será uno de los primeros en destacar la capacidad de la narrativa para que las personas construyan sus historias, confíen en sus propias experiencias y compartan sus creencias sobre los significados de las mismas. A partir de 1990, será cuando en el ámbito anglosajón comience a utilizarse, de manera específica, el término *narrative inquiry* (Connelly & Clandinin, 1990), enfoque que ha ido adquiriendo progresivamente una gran relevancia como método de análisis en las Ciencias Sociales para comprender la experiencia personal, social y cultural del ser humano (Clandinin, 2007, 2013; Clandinin & Connelly, 2000; David, 2003; Lyons, 2007; Pinnegar & Daynes 2007).

Pero a pesar de su desarrollo, a fecha de hoy todavía resulta complejo seleccionar una definición única y consensuada de lo que significa la investigación narrativa. En este sentido, conviene precisar que no se trata solamente de una forma de presentación de los resultados, donde la persona investigadora actúe como un artista que va componiendo su obra con los retazos e imágenes que otras han ido dejando por el camino (Holley & Colyar, 2012). En esta misma línea se sitúa Hendry (2009), para quien, lejos de constituir una forma particular de abordar el conocimiento, todo estudio es por naturaleza narrativo, independientemente de que su planteamiento sea cualitativo o experimental. Frente a ello se sitúan aquellos autores y autoras que consideran que lo narrativo trasciende esta idea, llegando a erigirse como una metodología propia y diferenciada para indagar en las vidas de los seres humanos. Dentro de esta corriente, se ubican Holley y Colyar (2009), para quienes la narrativa es el resultado tanto de la secuencia como de la acción misma de contar. Fraser (2004) incide también en esta línea al afirmar que a través del relato se captan, analizan y representan las historias de las personas, teniendo en cuenta que estas son (re)contadas, (re)vividas y (re)construidas en un momento preciso, a una persona concreta y con un objetivo específico.

Del mismo modo, se ha de precisar que la narrativa no queda limitada a su manifestación explícita, esto es, a la historia contada, sino que también abarca la lógica organizativa que le da forma (Oikkonen, 2013). Es decir, a través del relato se accede al mundo, se interpreta la experiencia y esta es transformada en un elemento significativo y valioso a nivel personal (Kimura, 2008). Por ello, Marshall y Rossman (2011) indican que la investigación narrativa ha de ser entendida como una manera de penetrar en el imaginario de las personas y los grupos por medio de sus experiencias vividas; de tal suerte que es en el contar, por una parte, y en el



escuchar, por otra, como se reconstruyen y entretienen las historias. En realidad, este pensar la experiencia y otorgarle sentido a las vivencias es lo que se convierte en el elemento que amalgama a sus practicantes, a pesar de las divergencias que pueden existir entre los diferentes enfoques (Clandinin, 2006). Por este motivo, su utilización implica una concepción particular de la experiencia como fenómeno de estudio. Es decir, la forma en la que se narran, reconstruyen y negocian las vivencias deben ser elementos claves de interpretación para la persona que investiga de manera narrativa.

En lo concerniente a sus características, si bien este ámbito parece carecer por el momento de fronteras bien delimitadas, sobre todo por la confluencia disciplinaria sobre la que se asienta y la multitud de perspectivas que lo integran, es posible distinguir una serie de rasgos definitorios, algunos muy cercanos a los relatos de vida o a la autoetnografía (Barker et al., 2018; Ngunjiri & Hernández, 2017). En primer lugar, resulta obvio que este enfoque permite a quienes lo adoptan acceder directamente a la información a través del diálogo y el encuentro. Sin embargo, es importante destacar que en la interacción resulta decisivo que la persona entrevistadora adopte un rol eminentemente oyente y se aleje de posturas más o menos directivas (Chase, 2011). De hecho, para Huber et al. (2013), es este cambio en la relación entre la persona investigadora y la investigada la característica más significativa del hacer narrativo. Durante este proceso, las personas son invitadas a recontar y a revivir, como un acto social y compartido, determinados aspectos de su vida; por lo que tampoco se puede perder de vista que se trata de un acto de aprendizaje personal y colectivo también para quien investiga. En efecto, las historias no solo tienen la capacidad de preservar los recuerdos, estimular la reflexión y visualizar el futuro de los seres humanos (Kramp, 2004), sino que, tal y como subrayan Clandinin et al. (2015), también permiten a sus practicantes aprender a pensar y a hacer narrativamente.

Esta forma de caracterizar la experiencia ha sido ampliamente utilizada en diversas áreas de conocimiento. Ejemplos paradigmáticos de ello pueden ser sus aplicaciones en el ámbito de la Antropología (Brady, 2017), de las Ciencias Empresariales (Hamilton et al., 2017; Singh et al., 2015), de la Educación (Clandinin et al., 2007; Martin et al., 2018; Nada & Araújo, 2017), de la Psiquiatría (Smith et al., 2018), del Trabajo Social (Hill & Burrows, 2017; Munté, 2015), de la Psicología (Smith & Sparkes, 2006), de la Enfermería (Wang & Geale, 2015) y, especialmente, de la Sociología (Stockfelt, 2018). En el caso de los estudios de género, ciertamente hay que reconocer que las teorías feministas han supuesto un importante acicate para su desarrollo (Pinnegar & Daynes, 2007), y es que los investigadores e investigadoras prefieren emplear este camino cuando abordan la injusticia y la desigualdad, por facilitar, en gran medida, la comprensión de las vivencias humanas y el cambio social (Amon, 2017; Cubillo & Brown, 2003; Fine, 2009; Lyons, 2007; Sosulski, 2010). Concretamente, Fraser y MacDougall (2017) destacan su potencialidad para desarticular las prácticas androcéntricas, empoderar a las mujeres y visibilizar aquellas cuestiones que han sido ignoradas o silenciadas mediante otros enfoques metodológicos.

Pero a pesar de su capacidad para deconstruir los discursos dominantes y romper la cultura del silencio, Cole (2009) también nos advierte de los riesgos que puede llegar a presentar en este ámbito, entre los que destaca especialmente el mantenimiento del *status quo* y el reforzamiento de la exclusión. De ahí que Woodiwiss (2017) demande ir más allá de la historia y descubrir por qué las mujeres narran las historias que cuentan, cuáles pueden ser los

obstáculos que entorpecen discursos diferentes y qué implicaciones se derivan de ello. Es decir, qué motiva que algunas historias sean escuchadas mientras que otras son silenciadas o malinterpretadas. Otro de los desafíos que presenta el hacer narrativo en el ámbito educativo es aquel que alude al rol que desempeña la persona que investiga respecto a la construcción y reconstrucción del relato. A este respecto, Bignold y Su (2013) señalan que algunas de las principales dificultades pasan por garantizar que las voces del grupo de participantes no sean eclipsadas por el discurso de quien lleva a cabo la investigación y la capacidad para captar las complejidades del contexto, así como la validez de las narrativas.

A pesar de tales escollos, un amplio volumen de literatura científica se ha preocupado por las experiencias de las líderes universitarias mediante el análisis de sus narrativas. Entre otros, cabe destacar los estudios de Acker (2010, 2012, 2014), Acker y Armenti (2004), Acker y Wagner (2019), Alexander (2010), Barker et al. (2018), Cubillo y Brown (2003), Dahlvig (2013), Dunn et al. (2014), Edwards (2017), Gaetane et al. (2009), Hertneky (2012), Madsen (2007a, 2007b, 2007c, 2010a, 2010b), Marshall (2009), Sherman et al. (2010), Tarule et al. (2009) y Von Alberti-Alhtaybat y Aazam (2018), que vienen a evidenciar la extensa utilización del narrativismo cuando se trata de rastrear las vivencias femeninas en torno al aprendizaje del liderazgo, los impedimentos que las mujeres encuentran en los espacios de poder académico o su grado de satisfacción hacia las políticas institucionales de conciliación personal y familiar. Además, en nuestro camino hacia la formulación del problema de investigación, conviene precisar que este trabajo busca, en particular, conocer y comprender cómo las líderes universitarias construyen su experiencia en torno al desempeño del liderazgo. Por consiguiente, creemos que la elección de lo narrativo como enfoque investigativo de estudio se sostiene sobre su ajuste para penetrar en lo vivencial, para comprender el significado de la vida organizacional y, sobre todo, por su adecuación para desentrañar, mediante el relato femenino, los códigos de género existentes en la academia.

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

---

## CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

*¿A cubierto, al aire libre, en una oficina o en una casa,  
en una sala de meditación o de estudio,  
en un cuarto de estar o una cocina?  
lo importante no es dónde se reúne el círculo,  
sino si ese lugar puede servirle de santuario.*

Jean Shinoda Bolen

### 2.1. Introducción

Este epígrafe se dedica al análisis y descripción del escenario en el que tiene lugar la presente investigación. Primeramente se mira hacia el pasado, hacia los orígenes de la institución, con el propósito de rastrear la senda que ha ido recorriendo la UA desde su fundación. La reescritura del largo camino transitado por la organización permitirá, en gran medida, comprender los fines, rasgos y principios que la definen en el momento presente. En tercer lugar, se examina y detalla la estructura organizativa en la que esta se ordena, prestando especial atención a cada uno de los órganos de gobierno y representación que la integran. Con posterioridad, se aborda el compromiso institucional con la igualdad de género, indagando en los instrumentos y estrategias que la organización despliega para intentar garantizar la no discriminación entre las mujeres y hombres que la conforman. En última instancia, se analizan, desde una perspectiva de género, las cifras estadísticas de los distintos colectivos que habitan su campus, con el objetivo de identificar posibles diferenciales.

### 2.2. Semblanza, fines y estructura de la organización

El conocimiento de cualquier organización social precisa, necesariamente, de cierto estudio sobre la evolución histórica de la que esta es heredera, sobre todo cuando se pretende indagar de manera detallada y sistemática en un contexto particular. Este análisis retrospectivo permite identificar las posibles transformaciones y continuidades habidas en su dinámica, así como los procesos de configuración de los distintos órganos y estructuras de gobierno que la conforman. Esta es, en principio, una de las razones que motivan el examen del devenir y del estadio actual en el que se halla la UA. Sin embargo, se ha de considerar que esta tarea facilita, a su vez, el reconocimiento del modelo organizativo asumido por la institución, así como las oportunidades de participación que ofrece a sus integrantes, con especial atención en este caso a aquellas que reserva a las académicas. En base a ello, en este apartado se ofrece una breve panorámica de la evolución histórica de la UA y de su estructura organizativa actual.

#### 2.2.1. Breve reseña histórica de la UA: la materialización de un sueño

Heredera del Centro de Estudios Universitarios (CEU), la UA se crea en octubre del año 1979 mediante la promulgación de la Ley 29/1979, de 30 de octubre, sobre la creación de las Universidades de Alicante, Cádiz y León y la Politécnica de Las Palmas. El objetivo con el que nació esta institución era extender la tradición universitaria que hasta ese momento había ido atesorando la provincia de Alicante (Mira, 2010). La génesis de esta herencia se remonta al año

1610, cuando abrió sus puertas la conocida como Universidad Pontificia y Real de Orihuela, que se mantuvo en funcionamiento hasta 1834, fecha en la que finalmente fue clausurada (Martínez, 2010). Tras casi siglo y medio sin estudios universitarios en la provincia, durante el curso 1968-1969 se constituyó el CEU, con el que se inauguraba el actual campus de la UA sobre el antiguo Aeródromo Militar de Rabasa. La elección del lugar no fue en ningún caso casual, sino más bien una solución fácil y económica al dotar de uso educativo a los pabellones y edificaciones existentes (Gutiérrez & Moreno, 2018). Tras su creación se hallaba el deseo y la necesidad de responder a una demanda generalizada entre la sociedad alicantina. Esto es, disponer de una universidad propia para ofrecer una enseñanza superior de calidad a los colectivos con menos recursos económicos, quienes no podían viajar hasta Murcia, Valencia, Granada o Madrid para cursar sus estudios (Moreno & Perea, 2018). Movidos por este anhelo, los sectores políticos, empresariales e intelectuales más influyentes de la provincia, pero también la juventud con ansias de una cultura más democrática y libre, se embarcaron en una aventura que acabó cristalizándose el 4 de noviembre de 1968 con la inauguración del CEU, embrión de lo que posteriormente llegaría a ser la UA.

Esta institución se estrenó en un principio con la división de Filosofía y Letras y la de Ciencias –término con el que inicialmente se denominarían a las posteriores facultades– y un claustro integrado por 22 docentes y 230 estudiantes, entre quienes la prensa de la época destacaba la notoria presencia de alumnas (Mira, 2010). Pero aunque su creación pudiera suponer el germen de la universidad alicantina, sus inicios no estuvieron exentos de escollos y dificultades. En primer lugar, la compleja relación con la Universidad de Valencia, de la que dependía en sus orígenes, suscitó en numerosas ocasiones dudas sobre la validez de sus estudios (Gutiérrez & Moreno, 2018). A ello se ha de sumar la falta de financiación y de inversión ministerial, que tuvo su punto álgido cuando Alicante fue excluida del *III Plan de Desarrollo* en materia de enseñanza universitaria para el período 1972-1975, lo que dio lugar a una importante oleada de críticas, protestas y acciones reivindicativas entre el profesorado, el alumnado y sus familias (Mira, 2010). Podría decirse en aquel momento que el deseo de alcanzar la tan ansiada universidad se alejaba y desvanecía cada vez más.

Pero a pesar de esta etapa de crisis e incertidumbre, progresivamente se fueron mejorando las infraestructuras y ampliando la oferta formativa con la voluntad, siempre presente, de que el CEU se acabara convirtiendo en una futura universidad. Epítome de esta consolidación será el reconocimiento de sus dos primeras facultades, Ciencias y Filosofía y Letras en 1975 y la integración de los estudios de Medicina y el primer ciclo de Ciencias Económicas y Empresariales durante el curso 1972-1973 (Gutiérrez & Moreno, 2018). No obstante, el número creciente de estudiantes, el empeño de la sociedad alicantina y el apoyo decidido del rector de la Universidad de Valencia al desdoblamiento universitario fueron quienes, en última instancia, allanaron el camino para que el Congreso de los Diputados aprobara la creación de la UA el 12 de septiembre de 1979 (Mira, 2010). El compromiso férreo y decidido de buena parte de la sociedad alicantina se sintió finalmente recompensado cuando la UA se puso en marcha durante el curso 1980-1981.

En efecto, como resultado de este dilatado proceso, y al calor de la creación de las nuevas universidades y facultades en el panorama nacional, como la de Cádiz, León o la Politécnica de Las Palmas coetáneas de la UA, tuvo lugar la fundación de esta en 1979. De acuerdo con la Ley 29/1979, quedó originalmente constituida por las Facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Medicina, Derecho, Económicas, la Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales, la Escuela de Profesorado de Educación General Básica y la Escuela Universitaria de Enfermería. A la espera de los trámites pertinentes de vinculación con la UA, todavía quedaron dependientes de la Universidad de Valencia todas las escuelas universitarias de ingeniería técnica existentes en la provincia. Pero aunque esta fue inicialmente su génesis, a lo largo de los 41 años que median desde su creación hasta la actualidad, los cambios que ha experimentado la institución han sido múltiples y diversos (Universidad de Alicante, 2012a), llegando a marcarse su evolución, principalmente, por la versatilidad y la transformación. Así, desde el año 1979 hasta bien entrado el siglo XXI, el desarrollo de su campus se habrá de caracterizar, sobre todo, por la construcción de nuevos edificios en los que poder llevar a cabo la actividad docente e investigadora que le es propia (Figura 11). Hitos significativos durante su historia serán, por ejemplo, la transferencia a la UA de la Escuela Politécnica Superior, dependiente hasta 1991 de la Universidad de Valencia, el traslado de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado al campus de San Vicente en el año 1993 y la segregación en 1997 de la Facultad de Medicina.



Figura 11. Evolución del campus (1980-2012). Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2012a)

### 2.2.2. El tratamiento de la igualdad de género en los estatutos de la Universidad de Alicante

A nivel organizativo, su naturaleza y principios se establecieron inicialmente mediante el Decreto 107/1985, de 22 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, con el que se aprobó el primer estatuto de la UA, acordado por su claustro docente el 23 de febrero de ese mismo año (Mira, 2010). De acuerdo con dicho documento, la institución se definía como una entidad pública y autónoma –en virtud del Artículo 27.1 de la Constitución española–, centrada en la enseñanza superior, así como en el desarrollo de la investigación y de la promoción cultural entre la sociedad. De hecho, entre sus múltiples fines se establecía “**fomentar** el estudio y el respeto de los valores inherentes a la persona y, en particular, la libertad, la igualdad, el pluralismo, la tolerancia y el espíritu crítico” (p. 3160). Eso sí, sin hacer mención expresa a la igualdad entre mujeres y hombres. De acuerdo con este estatuto, la UA quedó integrada a

nivel estructural por una serie de departamentos, facultades, escuelas técnicas superiores, escuelas universitarias, institutos universitarios y un conjunto de centros y unidades que la institución tenía la potestad de crear. En cuanto a los órganos de gobierno y administración, el Consejo Social, el Claustro General Universitario, la Junta de Gobierno, el rectorado, los vicerrectorados, la Secretaría General y la Gerencia fueron considerados de carácter general, mientras que la Junta de Facultad, de la Escuela Técnica Superior y de la Escuela Universitaria, el Consejo de Departamento, el Consejo de Instituto Universitario, la dirección de departamento, el decanato o dirección de centro, los vicedecanatos o subdirecciones y las secretarías, las direcciones de instituto universitario y las administraciones de centro lo fueron de tipo particular.

En el año 2004, como consecuencia de la propia evolución social e institucional, el estatuto fundacional de la UA fue derogado y esta se dotó de unas nuevas bases sobre las que fundamentar y regular su funcionamiento. Con estas se intentaba, de algún modo, alinear sus ejes vertebradores con la reforma que suscitó la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades en la Educación Superior (LOU). Como principales novedades con respecto al reglamento anterior, el Decreto 73/2004, de 7 de mayo, del Consell de la Generalitat supuso la creación de nuevos órganos de gobierno y administración, como el Consejo de Dirección o la Junta Consultiva, y la modificación de algunos de los ya existentes como la Junta de Gobierno, que pasó a ser sustituida por el Consejo de Gobierno. Pero además de estos cambios, el estatuto del año 2004 también venía a hacerse eco de los avances que en materia de igualdad de género acontecían en la sociedad, por lo que entre los nuevos **principios de la institución se establecía “el fomento de la participación activa de toda la comunidad universitaria, la transparencia de sus actuaciones, el compromiso social, el principio de solidaridad, el respeto a la diversidad y la igualdad entre hombres y mujeres”** (p. 12406). Es más, **“estimular el estudio y el respeto de los valores inherentes a la persona y, en particular, la libertad, la igualdad, la no discriminación por razón de género, nacimiento, lengua, opción sexual o ideología”** (p. 12406) pasaba a convertirse en uno de sus principales fines.

Ahora bien, la necesidad de adaptación a la nueva realidad resultante de la construcción del EEES y la publicación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificaba la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOMLOU) provocó que, en el año 2012, se derogara este reglamento y se promulgara la normativa que se mantiene vigente hasta la actualidad. En este sentido, las modificaciones más significativas que supuso el Decreto 25/2012, de 3 de febrero, del Consell, por el que se aprobaron los nuevos estatutos de la UA se concretaron, fundamentalmente, en la regulación de algunos centros que no habían sido considerados con anterioridad, como las escuelas de doctorado, la reestructuración de las enseñanzas oficiales, la creación de empresas de base tecnológica y el fortalecimiento de la transferencia del conocimiento mediante las actividades de extensión universitaria. A ello se unió, además, la continuidad de su apuesta decidida por la democratización interna y la igualdad de género, iniciada ya en la norma anterior. De hecho, entre sus fines prioritarios se **reconoce de manera expresa el propósito de “contribuir a una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respete el derecho de igualdad entre mujeres y hombres”** (p. 4256). Prueba de ello, es la regulación de la creación de la Unidad de Igualdad (Artículo 33), la intención de procurar la composición paritaria en sus órganos (Artículo 36), la voluntad de promover la participación de la mujer en todos los niveles de representación y dirección (Artículo 40) y el

uso, por primera vez, de un lenguaje inclusivo a lo largo de todo el articulado. Para una mejor comprensión del tratamiento que la igualdad de género ha tenido en los diferentes estatutos de la UA, en la Tabla 1 se recoge un análisis comparativo entre cada uno de ellos.

Tabla 1  
*Tratamiento de la igualdad de género en los estatutos de la UA*

Elementos	Decreto 107/1985	Decreto 73/2004	Decreto 25/2012
Principios	"3. La UA postula como principio rector de su actuación, el de la democracia interna, manifestado en el derecho de todos los colectivos de la comunidad universitaria a participar en la gestión de la universidad y en el control de dicha gestión" (Artículo 1)	"3. Se fomentará la participación activa de toda la comunidad universitaria, la transparencia de sus actuaciones, el compromiso social, el principio de solidaridad, el respeto a la diversidad y la igualdad entre mujeres y hombres" (Artículo 1)	"3. Se fomentará la participación activa de toda la comunidad universitaria, la transparencia de sus actuaciones, el compromiso social, el principio de solidaridad, el respeto a la diversidad y <b>la igualdad entre mujeres y hombres</b> " (Artículo 1)
Fines	"d) Estimular el estudio y el respeto de los valores inherentes a la persona y, en particular, la libertad, la igualdad, el pluralismo, la <b>tolerancia, el espíritu crítico</b> " (Artículo 2)	"e) Estimular el estudio y el respeto de los valores inherentes a la persona y, en particular, la libertad, la igualdad, la no discriminación por razón de género, nacimiento, lengua, opción sexual o ideología, el pluralismo, la tolerancia y el <b>espíritu crítico</b> " (Artículo 2)	"e) Estimular el estudio y el respeto de los valores inherentes a la persona y, en particular, la libertad, la igualdad, el pluralismo, la tolerancia, el espíritu crítico y la no discriminación por razón de género, edad, nacimiento, lengua, discapacidad, condición socioeconómica, opción sexual, <b>creencia religiosa o ideología</b> " (Artículo 2) "f) Contribuir a una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respete el derecho de igualdad entre mujeres y <b>hombres</b> " (Artículo 2)
Actuaciones			La Universidad contará entre sus estructuras de organización con la Unidad de Igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres (Artículo 33) Las y los integrantes de la Comisión de Reclamaciones serán elegidos por el Claustro Universitario. Se procurará la composición equilibrada entre mujeres y hombres (Artículo 36) "La Universidad promoverá la participación de las mujeres en todos los niveles de representación y dirección, con el objetivo de conseguir la representación equilibrada entre mujeres y hombres en todos los órganos de gobierno, consultivos y de representación, para lo que se establecerán las normas necesarias en <b>los procedimientos electorales</b> " (Artículo 40)
Lenguaje empleado	"El rector es la máxima autoridad académica de la Universidad" (Artículo 48)	"El rector es la máxima autoridad académica de la Universidad y tiene la representación de esta" (Artículo 65)	"La rectora o rector es la máxima autoridad académica de la Universidad <b>y tiene la representación de esta</b> " (Artículo 63)

*Nota:* Elaborado a partir del Decreto 107/1985, Decreto 73/2004 y Decreto 25/2012

Como se muestra en la tabla anterior, los avances experimentados por la UA a lo largo de su historia en materia de igualdad de género –al menos a nivel normativo– han sido más bien tímidos y escasos. En este sentido, es interesante subrayar que, si bien el derecho a la participación de todos sus miembros fue reconocido desde sus inicios, no será hasta el año 2012 cuando se regule la creación de las primeras estructuras para garantizar la igualdad de



oportunidades o cuando las mujeres empiecen a ser reconocidas en el lenguaje de sus reglamentos.

### 2.2.3. Panorámica actual de la Universidad de Alicante

La UA se define hoy en día como una institución pública de formación superior, innovadora, dinámica y con proyección en el panorama nacional e internacional (Universidad de Alicante, 2020a). De acuerdo con el Decreto 25/2012, esta es una entidad que tiene como objetivo ofrecer a la sociedad un servicio público de Educación Superior, mediante la labor de investigación, docencia y estudio que desarrolla. Según su *Plan Estratégico 2014-2019 UA 40*, tiene como misión la formación integral y holística de sus estudiantes, incidiendo para ello no solo en la adquisición de conocimientos y destrezas, sino también en su responsabilidad social, capacidad crítica y sensibilidad para contribuir al avance y a la mejora de la sociedad de la que forma parte (Universidad de Alicante, 2014). Ello conlleva, necesariamente, el respeto, la defensa y la promoción del derecho a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en todas las dimensiones y prácticas de la institución. Entre sus valores sobresalen, de manera especial, la apertura, la participación, el pensamiento crítico, la tolerancia, la transparencia, la proyección global, la solidaridad y la igualdad de género, referentes con los que intenta impregnar cada una de sus actuaciones. Con carácter prospectivo, en el año 2014 se planteaba incrementar los niveles de calidad en todas sus áreas y, principalmente, en el logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, que esperaba se hubiese convertido ya en una realidad consumada para el año 2019 (Figura 12).

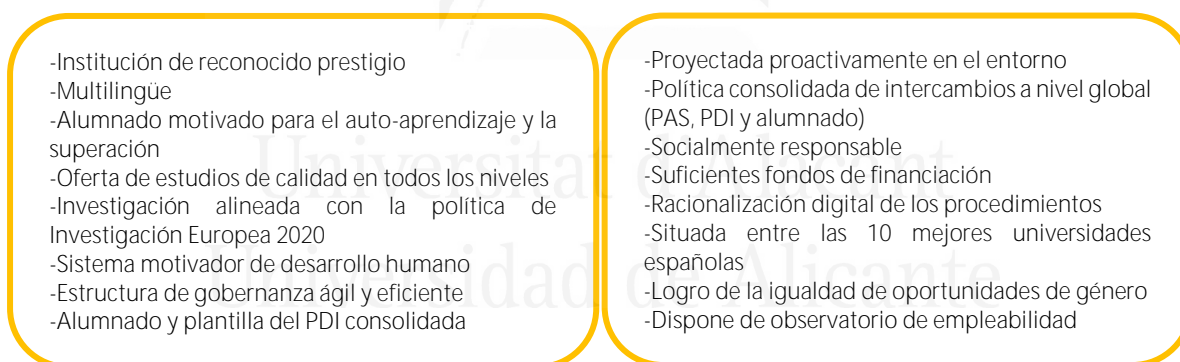


Figura 12. Visión Horizonte 2019. Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2014)

El análisis de sus debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades (DAFO) realizado a nivel institucional en el año 2013 permite identificar que la institución destacaba ya entonces entre sus principales fortalezas la infraestructura tecnológica de la que dispone, la existencia de una serie de grupos de investigación reconocidos en el escenario internacional, la estabilidad de las relaciones que mantiene con la sociedad, la amplia red de convenios con los que cuenta, la concienciación de la comunidad universitaria, su ubicación privilegiada para atraer estudiantes internacionales, la participación en la Biblioteca Miguel de Cervantes y, en última instancia, su alto compromiso con el fomento y promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Universidad de Alicante, 2014). Este potencial le ha valido, entre otros aspectos, para saber adaptarse y responder a los desafíos que han surgido en las últimas décadas en el ámbito de la Educación Superior. Es más, pese a las limitaciones que pueda

presentar la elaboración de rankings universitarios, su intensa actividad investigadora y docente le ha permitido estar presente durante las últimas décadas en algunos de los más prestigiosos a nivel internacional, como el *ranking Quacquarelli Symonds (QS)*, el *ranking Times Higher Education World University* el ranking de Shanghái (ARWU-FIELD) (Universidad de Alicante, 2019a). En este último caso, los estudios de la UA han sido destacados en el año 2020 en ocho áreas de conocimiento, como Enfermería, Ingeniería Química, Ecología, Ciencias Ambientales y, especialmente, Turismo, situándose entre las 31 mejores universidades del mundo para cursar esta titulación (Universidad de Alicante, 2020b).

A nivel legislativo, tal y como sucede con el resto de universidades del país, la UA se halla sujeta a la LOU, modificada por la LOMLOU, así como al conjunto de normas y directrices promulgadas por el Estado y el marco autonómico, en su caso el emanado de la Generalitat Valenciana. No obstante, como entidad pública que posee su propia normativa específica, constituida por la Ley 29/1979, el Decreto 25/2012 y el conjunto de medidas internas aprobadas para el ejercicio de sus competencias. Entre sus principios fundamentales destaca, especialmente, la participación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria en la gestión, la transparencia de sus actuaciones, el compromiso con la sociedad, la solidaridad, el respeto a la diversidad y la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres. Haciéndose eco de ello, entre sus múltiples fines sobresale la no discriminación por cuestiones de género y la colaboración para el logro de una sociedad justa, democrática e igualitaria entre todos sus miembros (Figura 13).

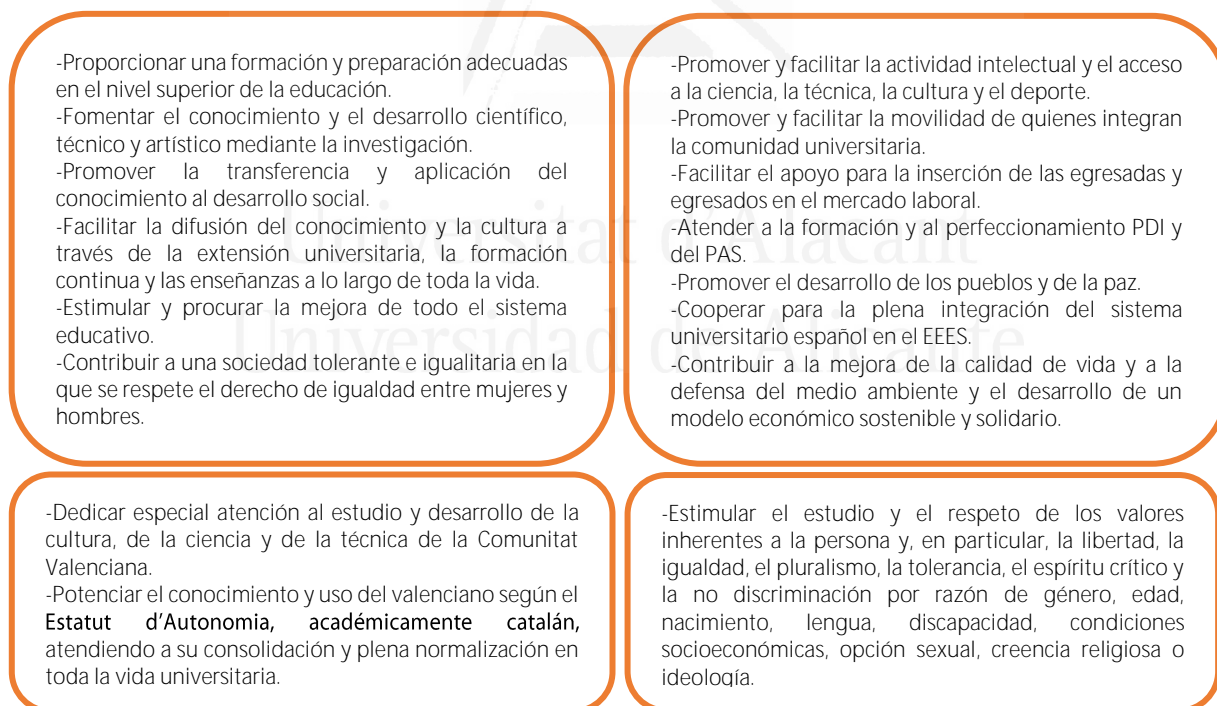


Figura 13. Fines de la UA. Elaborado a partir del Artículo 2 del Decreto 25/2012

Durante el curso 2019-2020, el alumnado matriculado en sus estudios oficiales (Grados, Másteres y Tercer Ciclo) ascendía a 25.635 y en su campus trabajaban 3.941 personas, entre PAS (1.383) y PDI (2.558) (Universidad de Alicante, 2020c), lo que le lleva a ser considerada como una auténtica ciudad aneja a la de San Vicente del Raspeig, población en la que se ubica

(Universidad de Alicante, 2007). Actualmente, cuenta con una amplia oferta formativa, integrada por estudios universitarios oficiales de Grado (54) y de Posgrado, tanto Másteres (62) como programas de Doctorado (31), títulos propios de posgrado y especialización (87), un amplio abanico de cursos de formación complementaria, especialmente en lenguas e idiomas, los cursos de verano de la Universidad de Alicante Rafael Altamira y las jornadas que se desarrollan en las sedes universitarias con el objetivo de transferir el conocimiento a la sociedad. Así, pretende estimular entre los miembros de la comunidad universitaria y de su entorno más cercano el interés y la necesidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. A ello se ha de añadir, además, la capacitación que desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) se ofrece para la mejora y actualización pedagógica del profesorado, garantizando una formación docente permanente y ajustada a los desafíos tecnológicos y científicos que plantea la nueva sociedad digital (Barroso et al., 2019; Cabero et al., 2019; Cendon, 2018; Durán et al., 2019; Fombona et al., 2020; Prendes, 2020; Rioseco & Roig, 2015). Un ejemplo de ello es el reciente *Plan de Formación del Profesorado en Competencias Digitales*, con el que se pretende desarrollar las habilidades y destrezas vinculadas con el uso de las herramientas digitales en contextos de enseñanza dual y online impuestos por la COVID-19 (Álvarez-Herrero & Fernández, 2020; Cabero, 2020).

Asimismo, y con el objetivo de proporcionar a su alumnado una enseñanza de calidad, cuenta entre sus servicios con un *Programa de Acción Tutorial (PAT)*, destinado al acompañamiento y asesoramiento durante toda la carrera académica, y con un Centro de Apoyo al Estudiante (CAE). Este centro, dependiente del Secretariado de Empleo y Apoyo a Estudiantes y del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, está integrado por un equipo interdisciplinar de profesionales que ofrece orientación especializada al alumnado que, por encontrarse en determinadas circunstancias personales, familiares o socioeconómicas, pueda estar en situación de desventaja o en riesgo de que su rendimiento académico se vea afectado. Entre los objetivos de este centro también se encuentra garantizar la plena participación del alumnado en la vida universitaria y el desarrollo máximo de sus competencias personales, de acuerdo con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal (Centro de Apoyo al Estudiante de la Universidad de Alicante, 2020). La implicación activa de los alumnos y alumnas en la vida universitaria también constituye una máxima en la institución, por lo que cuentan con representación en todos los niveles de gobierno de la UA y en sus respectivas facultades a través de las distintas delegaciones existentes.

Con un campus de casi un millón de metros cuadrados, en él se brinda un amplio abanico de servicios y posibilidades a su comunidad y a todos los agentes externos que deseen formar parte de la vida universitaria (Universidad de Alicante, 2007). Entre otras prestaciones, cabe reseñar sus instalaciones deportivas y toda la oferta de actividades y eventos que en ellas tienen lugar, su agenda cultural integrada por diversas exposiciones, talleres y conciertos, los recursos sociales que pone a disposición de sus miembros y los servicios de transporte, hostelería, reprografía y encuadernación que ofrece. Otro de sus rasgos identitarios son sus espacios verdes y al aire libre, llegando a contar en sus instalaciones con un bosque ilustrado, amplias pinadas, un *palmetum* y una colección de cactus y parterres de aromáticas, a través de los que discurren varias sendas jalonadas con distintas esculturas y monumentos. En este sentido, se ha de destacar la *Ruta campus igualitario*, itinerario con perspectiva de género en el que se pueden visitar algunos de los trabajos y homenajes con los que la institución honra

a las mujeres que se han dedicado a la gestión universitaria, la arquitectura, el deporte, la educación o la ciencia.

Posee, asimismo, una amplia red de bibliotecas y fondos bibliográficos (7 bibliotecas, 27 salas de trabajo, 10 salas de estudio), un observatorio de inserción laboral, un gabinete de iniciativas para el empleo y un negociado de becas y ayudas para el estudio y la movilidad a nivel nacional e internacional. En este aspecto, la UA se halla notoriamente comprometida con la Estrategia 2020 de la *European Commission* para la internacionalización de las universidades (Comisión Europea, 2013), por lo que son múltiples los convenios y acuerdos que firma con otras instituciones de Educación Superior para fomentar la cooperación, el voluntariado y la formación internacional tanto del alumnado, como del PDI y del PAS. En el primer caso, se ha de indicar que la institución se encuentra adherida al *Programa DRAC* para potenciar la movilidad del profesorado entre las instituciones integrantes de la *Red Vives de Universidades*, con el *Programa Erasmus Teaching Staff* que oferta ayudas para estancias docentes dentro y fuera de Europa y con un programa propio para el fomento de las relaciones internacionales.

Pero además de su *campus mater* y de los servicios que en este se ofertan, durante el curso 2018-2019 abrió sus puertas el Campus de Alcoy, donde se puede cursar el Grado de Maestro en Educación Infantil y disfrutar de una amplia actividad cultural. Adscrita a la UA y dependiente de la Facultad de Derecho, se ha de distinguir también la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de Elda (EURLE), en la que se puede estudiar el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Ambas iniciativas, junto con la construcción de la Facultad de Educación, dentro del municipio de San Vicente del Raspeig, dan buena cuenta de que entre sus objetivos estratégicos se halla también la fluida relación y vinculación con su entorno más próximo y cercano.

Epítome de esta decidida apuesta es la existencia de una amplia red de sedes (12) y de aulas universitarias (29) distribuidas por toda la provincia, filiales con las que intenta acercar el saber y el conocimiento a los municipios y a la sociedad en general, al tiempo que se retroalimenta también del generado en esta. Entre otras, en este contexto destacan la sede de La Nucía, Biar, Cocentaina, Dénia u Orihuela, donde se celebran, además de los cursos de verano de la Universidad de Alicante Rafael Altamira, diferentes talleres, conferencias, certámenes y concursos. Dado el interés institucional por la promoción de la cultura, estas se suelen ubicar en edificios emblemáticos que forman parte del patrimonio histórico y artístico de las respectivas localidades. Para esta empresa de transferencia del conocimiento, cuenta también con varios centros museísticos y de investigación, como el Parque Arqueológico de la Alcodia (Elche), el Museo de la Biodiversidad (Ibi), el Museo de la Universidad de Alicante (MUA) o la Estación Científica Font Roja Natura (Alcoy). Con esta variada carta de servicios, la UA aspira a convertirse en una universidad pública de calidad y a cumplir con su mandato fundamental, esto es, contribuir al desarrollo y al bienestar de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Pero para el logro de este fin supremo, la UA también se ha dotado durante los últimos años de varios programas de planificación estratégica con los que intenta orientar su actuación. Estos pretenden ser una herramienta válida y eficaz para realizar una evaluación diagnóstica de su realidad, formular una serie de objetivos, definir sus acciones futuras y evaluar el grado de consecución de los mismos. Además, la elaboración de este tipo de instrumentos se ha convertido en un valor añadido en sí misma, ya que en la práctica han venido a representar una excelente oportunidad para estimular el debate y la reflexión entre la comunidad

universitaria, así como para facilitar la toma de decisiones en base a las debilidades y fortalezas de la organización. El germen de estas iniciativas se encuentra en el *Plan Estratégico de Gestión* diseñado en el año 2006 (Universidad de Alicante, 2006), con el que se ponía la primera pieza del sistema de planificación estratégica de la UA. El éxito de esta experiencia piloto provocó que el 16 de octubre del año 2007 se presentara ante el Claustro Universitario el *Plan Estratégico de la Universidad de Alicante 2007-2012* (Horizonte 2012). Con él se definía la visión de futuro que la UA aspiraba alcanzar en el año 2012 y los ejes estratégicos para dar alcance a los objetivos operativos establecidos en el mismo. De manera específica, las líneas de actuación se concretaron en nueve ejes (I. Componente humano, II. Formación, III. Investigación, IV. Dirección y organización, V. Infraestructuras, VI. TIC, VII. Comunicación y proyección social, VIII. Internacionalización y gestión), 467 acciones y 795 indicadores, cifras que dan una idea de la magnitud y envergadura del plan (Universidad de Alicante, 2013a). Pese a ello, se ha de subrayar que no hubo ninguna actuación referida a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

A raíz de las conclusiones extraídas de dicha experiencia, el 27 de febrero de 2014 se presentó el *Plan Estratégico 2014-2019 UA 40* (Universidad de Alicante, 2014), en el que se esbozaba el escenario que la institución deseaba lograr en el año 2019. A partir del diagnóstico de las magnitudes de referencia, se precisaba la misión, visión y valores de la UA y se llevaba a cabo un análisis DAFO, mediante el que establecieron los seis ejes estratégicos en los que se organizó (Figura 14).

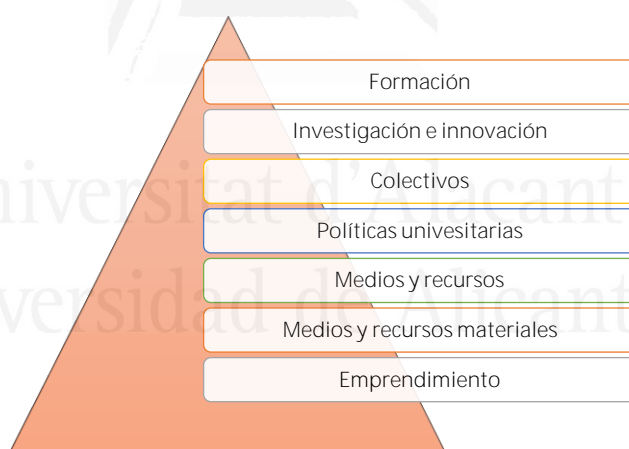


Figura 14. Ejes estratégicos UA 2014-2019. Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2014)

De manera específica, y con una clara aspiración transversal, las actuaciones vinculadas con la igualdad de mujeres y hombres quedaron integradas dentro del eje de Políticas universitarias. Estas se concretaron en las siguientes acciones: (1) diseño e implementación del *II Plan de Igualdad de la UA*; (2) activación de un portal web para la sensibilización, información y prevención de la violencia de género; (3) desarrollo de un protocolo para la prevención y protección frente al acoso sexual y por razón de sexo; (4) diseño de un programa de actividades y encuentros dirigidos a la promoción de la inserción laboral de las universitarias; (5) diseño de un programa de sensibilización y ruptura de estereotipos en enseñanzas medias

y (6) adaptación del reglamento electoral a las consideraciones sobre igualdad de género contempladas en el estatuto de la UA.

Cabe señalar a este respecto que, aunque en el momento de redactar el presente informe de investigación aún no se había realizado la valoración final de ejecución de dicho plan, en el informe de seguimiento realizado en el primer cuatrimestre del año 2019 se recoge que todas las acciones previstas en el área de igualdad de género se habían puesto en marcha con un promedio de logro del 96.67%, muy por encima de la media del plan (76.86%) (Universidad de Alicante, 2019b). Solo quedaban pendientes algunas de las relacionadas con el diseño de programas para la inserción laboral de las alumnas universitarias y la deconstrucción de la cultura patriarcal en la Educación Secundaria. La situación sobrevenida provocada por la COVID-19 impidió la evaluación y memoria final de dicho plan. En su lugar, en abril del año 2020 se elaboró una adenda con la que la institución intentaba dar respuesta a las necesidades organizativas provocadas por la pandemia (Universidad de Alicante, 2020d). No obstante, en dicho documento no se hace mención expresa al principio de igualdad de oportunidades.

Por otra parte, y con el objetivo de concluir este breve recorrido por la situación actual de la UA, es preciso subrayar el compromiso decidido y activo que esta mantiene con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Con la definición de los 17 ODS y las 169 metas que los integran, la Organización de las Naciones Unidas estableció en el año 2015 una nueva hoja de ruta con el fin de progresar hacia el bienestar económico, social y medioambiental del conjunto de la humanidad (United Nations, 2015b). Desde su publicación, la mayoría de los agentes sociales, y entre estos las instituciones de Educación Superior, trabajan para materializar este ambicioso plan de acción y contribuir, de ese modo, a la consecución de un mundo más justo y sostenible para todas las personas (Aznar et al., 2020; Franco et al., 2019; Fuertes-Camacho et al., 2019; Kioupi & Voulvoulis, 2020). De manera coherente con ello, la UA también trata de asumir su responsabilidad y avanzar en esta línea. Algunas de las actuaciones que ha implementado para ello pasan por el diseño y aplicación de políticas de cooperación al desarrollo, a través de la Subdirección Universitaria de Cooperación al Desarrollo, así como la realización de acciones de concienciación y sensibilización con las que el Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad busca dar a conocer y difundir los ODS entre la comunidad universitaria.

#### 2.2.4. Ordenamiento organizacional

En cuanto a su estructura organizativa, el Artículo 6 del Decreto 25/2012 establece que la UA queda integrada por una serie de facultades, escuelas, departamentos, institutos universitarios de investigación, escuelas de doctorado, así como por todas aquellas estructuras que se consideren necesarias para su adecuado funcionamiento (Figura 15).

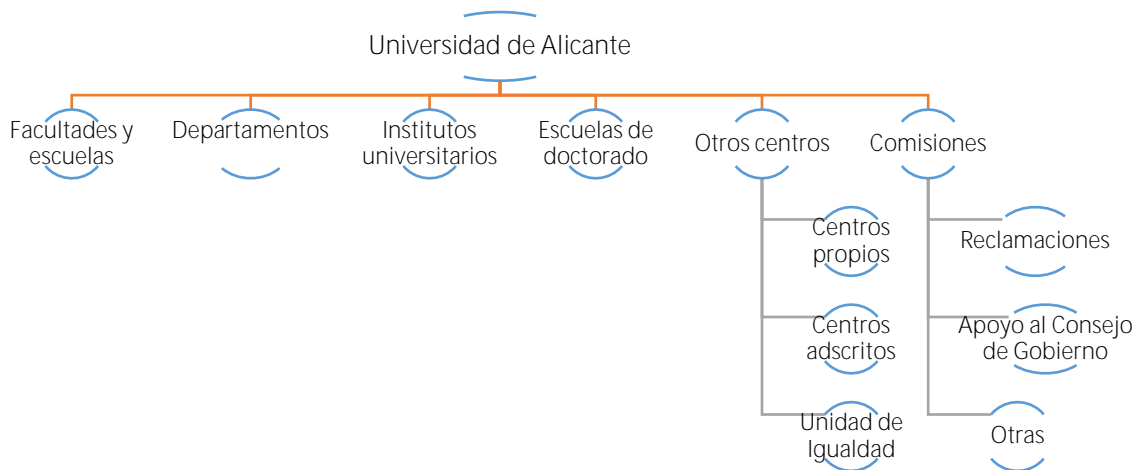


Figura 15. Estructura organizativa de la UA

A nivel de centros, actualmente la UA cuenta con seis facultades (Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias, Ciencias de la Salud, Derecho, Educación y Filosofía y Letras) y dos escuelas (Escuela Politécnica Superior y la Escuela de Doctorado), organizadas en torno a 58 departamentos (Figura 16). Este tipo de estructuras son las responsables de organizar las enseñanzas de los grados, aunque también podrán impartir otro tipo de titulaciones oficiales y no oficiales. Al frente de cada una de las facultades y escuelas se hallan los órganos de gobierno, representados por el Claustro, la Junta de Facultad o de Escuela y las personas que ocupan el decanato o la dirección del centro y los vicedecanatos o las secretarías.

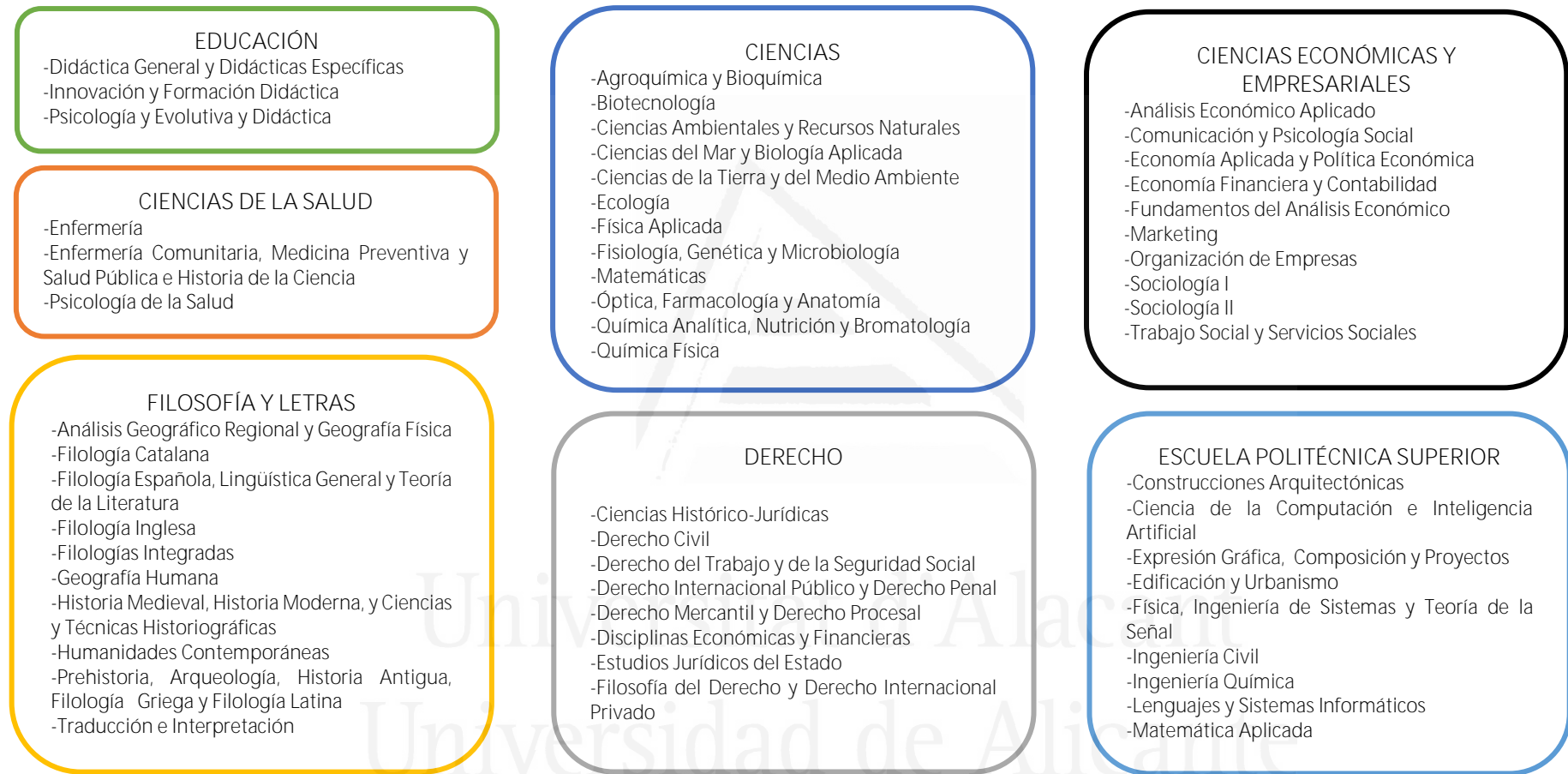


Figura 16. Centros y departamentos de la Universidad de Alicante



Los departamentos, por su parte, quedan configurados como unidades de docencia e investigación organizadas por ámbitos de conocimiento que, a su vez, pueden estar integrados por una o varias áreas de especialización científica. Su creación, disolución o modificación corresponde al Consejo de Gobierno, previo informe de los departamentos y juntas de centro afectadas. De acuerdo con el Artículo 14 del Decreto 25/2012, entre sus competencias se hallan la coordinación de las enseñanzas de uno o varios campos de conocimiento en uno o varios de los centros, así como el apoyo y estímulo de las actividades docentes e investigadoras del profesorado. A nivel administrativo, cada uno de los departamentos se adscribe a la facultad o escuela donde cuente con una mayor carga docente, de manera que pueden estar presentes en las enseñanzas de varios centros. El órgano de gobierno responsable de estos es el Consejo de Departamento, presidido por la persona que ocupa la dirección del mismo y una secretaria o secretario que se encarga de dar fe de los actos realizados. En algunos casos, se establece la posibilidad de crear una subdirección complementaria para la gestión del órgano.

Junto a los departamentos, los estatutos de la UA contemplan también la creación de una serie de centros dedicados, fundamentalmente, a la promoción de la investigación científica, técnica y/o artística. En concreto, en la actualidad conviven en el campus 13 institutos universitarios y 5 interuniversitarios, con competencias además para proponer y desarrollar enseñanzas de máster y doctorado (Figura 17). Para el gobierno de tales estructuras, la normativa de la UA prevé la existencia de un Consejo de Instituto, de una directora o director y de un secretario o secretaria. Tal y como sucede a nivel departamental, en caso de ser preciso se contempla el nombramiento de una persona como subdirectora.



Figura 17. Institutos de investigación de la Universidad de Alicante

Además de estos órganos, la UA posee otra serie de centros dedicados específicamente a la promoción cultural, al aprendizaje continuo y a la investigación en determinadas áreas (Figura 18). Dada su naturaleza y objetivos, son considerados como centros propios o adscritos a la institución, sin poder ser denominados en ningún caso facultades, escuelas o institutos. Por una parte, se hallan aquellos que vienen a satisfacer las necesidades de formación permanente del alumnado, del profesorado y de cualquier otra persona interesada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Entre estos, se puede destacar el Centro de Formación Continua o el ICE. Otros, en cambio, presentan un perfil mayormente centrado en el desarrollo de la investigación científica y en el fomento de las actividades culturales a nivel nacional e internacional, como el Centro de Estudios Iberoamericanos Mario Benedetti.

- Centro de Formación Continua
- Centro de Estudios Iberoamericanos Mario Benedetti
- Instituto Ciencias Educación (ICE)
- Universidad Permanente
- Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de Elda (centro adscrito)

Figura 18. Centros propios y adscritos a la Universidad de Alicante

Además de ello, tal y como se recogía en la Figura 15, la UA cuenta a nivel estructural con las escuelas de doctorado, la Unidad de Igualdad y las Comisiones de Reclamaciones, de Apoyo al Consejo de Gobierno y otras de Estudio, Asesoramiento y de Participación de la comunidad universitaria. Respecto a las primeras, según el capítulo V del Decreto 25/2012, la institución tiene la prerrogativa de crear escuelas de doctorado con el objetivo de organizar y gestionar las enseñanzas y actividades propias del doctorado, así como otras titulaciones de postgrado de carácter íntegramente científico. Su constitución podrá ser exclusiva de la UA o conjunta con otras instituciones de Educación Superior o entidades de I+D+I tanto del entorno nacional como internacional. La Comisión de Reclamaciones es el órgano responsable de valorar las solicitudes presentadas contra las propuestas de comisiones en los concursos de acceso. En cambio, la Comisión de Apoyo al Consejo de Gobierno tiene como misión asesorar e informar a dicho órgano durante el ejercicio de sus funciones. En todos los casos, la institución reconoce que se ha de procurar la composición equilibrada entre hombres y mujeres.

A nivel de gobierno y representación, esta se vertebra en órganos de carácter colegiado y unipersonal. Entre los primeros, el Artículo 39 del Decreto 25/2012 señala que se encuentra el Consejo Social, el Claustro Universitario, el Consejo de Gobierno, el Consejo de Dirección, los claustros y las juntas de facultad y de escuela, así como los consejos de departamento, de instituto universitario de investigación y de otros centros (Figura 19).

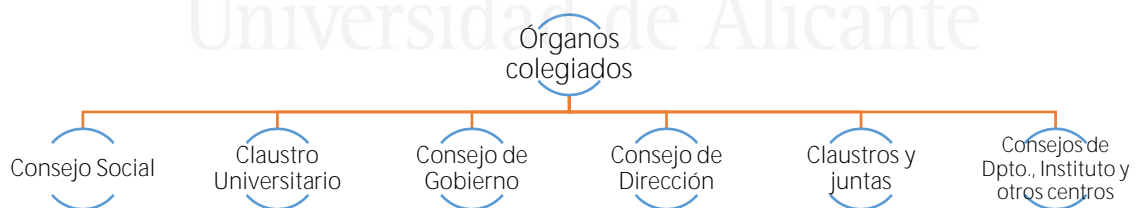


Figura 19. Órganos colegiados de gobierno y representación UA

El Consejo Social constituye el órgano de participación de la sociedad en la institución, por lo que debe actuar como agente de interrelación entre ambas esferas. Según el Artículo 51 del Decreto 25/2012, este estará formado fundamentalmente por personalidades distinguidas de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social. El Claustro Universitario, máximo órgano de representación en la institución, tendrá como funciones la fiscalización de la gestión universitaria y la comunicación de sus posiciones en los diferentes espacios de actuación institucional. Este está integrado por el rector o rectora, quien ostentará la presidencia, las personas que asuman la secretaría y la gerencia respectivamente y 300

claustrales miembros de los distintos colectivos universitarios. El Consejo de Gobierno, por su parte, se encarga del establecimiento de las líneas de actuación y de su aplicación en el ámbito de la enseñanza, investigación, elaboración de los presupuestos y recursos humanos y económicos. Entre otros miembros, lo conforman el rector o rectora, la secretaria o el secretario, la persona que ocupe la gerencia y 50 integrantes de la comunidad universitaria, entre quienes se encuentran los vicerrectores y vicerrectoras.

Frente a este tipo de estructuras colegiadas, en la Figura 20 se recogen los órganos de gobierno y representación de carácter unipersonal con los que cuenta la institución.

Órganos unipersonales
Rectorado
Vicerrectorado
Secretaría general
Vicesecretaría general
Gerencia
Vicegerencia
Decanatos y vicedecanatos
Direcciones y subdirecciones de escuela
Direcciones y subdirecciones de de secretariado
Direcciones de departamento, de instituto de investigación y de otros centros
Secretarías de facultad, escuela, departamento e instituto de investigación
Subdirecciones de departamento e instituto de investigación

*Figura 20.* Órganos unipersonales de gobierno y representación UA

Dada la multiplicidad de estos, la atención se centrará únicamente en aquellos órganos que son objeto de estudio de la presente investigación, en otras palabras, vicerrectorados, decanatos, direcciones de escuela y direcciones de departamento, de instituto de investigación y de otros centros. Respecto al primero de ellos, se ha de señalar que la UA cuenta actualmente con diez vicerrectorados (Figura 21), entre los que se destaca el Vicerrectorado de Responsabilidad social, Inclusión e Igualdad por ocuparse directamente del fomento de la igualdad de género en la institución. De libre designación por el rector o rectora, las personas que ocupan un vicerrectorado se encargan de dirigir y coordinar las actividades de las áreas que les asignen, así como aquellas funciones que les puedan ser delegadas desde rectorado. Para llevar a cabo su cometido, dispondrán del apoyo y ayuda de los directores o directoras de Secretariado y de la exención de la obligación de docencia y tutoría.

Vicerrectorados	Investigación y transferencia del conocimiento
	Relaciones internacionales
	Campus y tecnología
	Calidad e innovación educativa
	Ordenación académica y profesorado
	Planificación económica
	Cultura, deporte y lenguas
	Estudios y formación
	Estudiantes y Empleo
	Responsabilidad social , inclusión e igualdad

*Figura 21. Vicerrectorados UA*

En un nivel inferior en la estructura institucional, se encuentran los decanatos y las direcciones de escuelas. De acuerdo con el Artículo 81 del Decreto 25/2012, las personas que asumen dichas funciones ostentan la representación de su centro y se ocupan de la dirección y gestión del mismo. Aunque su nombramiento es responsabilidad del rector o rectora, son elegidas por el Claustro de la facultad o de la escuela correspondiente. En este caso, disfrutan de una descarga docente del 75%. Según el Artículo 91 del citado reglamento, los directores y directoras de departamento tienen asignada la representación, dirección y gestión de este y su elección depende del Consejo de Departamento. En cuanto a la reducción de su obligación de docencia y tutoría, esta se rebaja hasta el 50%. Este mismo descuento tienen quienes ocupan las direcciones de instituto de investigación, lo que facilita que puedan dedicarse a las tareas de representación, dirección y gestión de este tipo de órganos. La elección de esta figura recae sobre el Consejo del Instituto, quien seleccionará a uno de sus miembros con, al menos, dos tramos de investigación reconocidos. Tal y como se establece en los Artículos 83, 91 y 95 de los estatutos institucionales, el periodo de mandato para los decanatos, direcciones de escuela, de departamento y de instituto de investigación tiene una duración de cuatro años y la reelección consecutiva únicamente es posible una sola vez.

### 2.3. El compromiso institucional con la igualdad: herramientas y estrategias organizativas

El logro de la igualdad de oportunidades en las instituciones de Educación Superior comporta, necesariamente, la planificación y puesta en práctica de una serie de medidas y actuaciones encaminadas a la deconstrucción de la cultura estereotipada y a la reducción de los diferenciales de género (Burkinshaw & White, 2017; CohenMiller & Lewis, 2019; O'Connor, 2019; Verge, 2020). Como se ha puesto de manifiesto en el marco teórico del presente estudio, la naturaleza de estas puede ser múltiple y variada, oscilando entre aquellas acciones de carácter normativo y las que se basan en la construcción de redes de colaboración y mentoría. En este sentido, se ha de reconocer que la UA ha avanzado considerablemente durante las últimas décadas y, hoy en día, dispone de un vasto conjunto de instrumentos y estrategias con los que intenta sensibilizar a la comunidad universitaria y reducir los desequilibrios en las cifras. Con el objetivo de descubrir su plan de acción en este ámbito, la atención se centra

ahora en el estudio y análisis de las medidas y herramientas de las que se ha dotado para cumplir con esta misión (Figura 22).

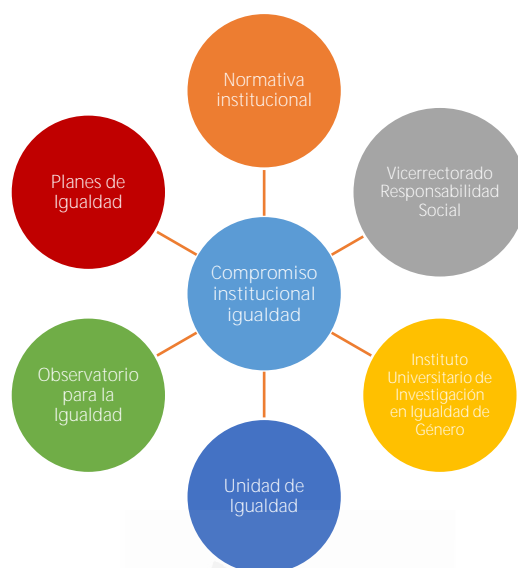


Figura 22. Herramientas UA para la igualdad

### 2.3.1. Marco normativo en igualdad de género

A la hora de analizar los instrumentos y estrategias con los que la institución pretende paliar los diferenciales de género, se ha de aludir en primer lugar al marco normativo, es decir, al conjunto de disposiciones y reglamentos que esta ha elaborado y desarrollado en materia de igualdad. En este sentido, es preciso destacar el *Protocolo de Protección para Víctimas de Violencia de Género que Trabajen o Estudien en la UA*, aprobado por el Consejo de Gobierno de 17 de diciembre de 2019 (Universidad de Alicante, 2019c). Con este se aspira a ofrecer los medios y medidas, de carácter puntual, provisional o permanente, que sean necesarias para garantizar el bienestar de las personas que hayan podido sufrir violencia de género. Estas actuaciones, determinadas por el vicerrectorado con competencias en materia de seguridad, tienen como objetivo complementar aquellas otras que las autoridades judiciales o policiales hayan podido establecer, de forma que la universidad vele por la integridad y seguridad de la víctima dentro de sus instalaciones y actividades.

La universidad también dispone en este ámbito del *Protocolo de Prevención y Actuación frente al Acoso sexual, por Razón de Sexo y por Orientación sexual*, promulgado por el Consejo de Gobierno el 29 de junio de 2015 (Universidad de Alicante, 2015a). Este fue posteriormente modificado el 17 de diciembre de 2019 (Universidad de Alicante, 2019d) con el fin de adecuarlo al marco nacional e internacional en materia de violencia de género y a la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Con este instrumento, la UA pretende prevenir y actuar ante aquellas situaciones de acoso sexual, acoso por razón de sexo y acoso por orientación sexual que se puedan producir en el marco de sus competencias. Es aplicable a todos los miembros de la comunidad universitaria e, incluso, a aquellas otras personas o empresas que puedan ser

contratadas por la institución. Entre sus principios fundamentales se halla la confidencialidad, la participación, el respeto y la protección a las personas afectadas, así como la imparcialidad. Del mismo modo, se ha de mencionar el *Protocolo de Actuación a la Identidad y a la Expresión de Género*, aprobado el 19 de diciembre de 2017 (Universidad de Alicante, 2017a) y con el que se procura garantizar, de manera integral, los derechos de las personas trans de la UA. En él se recogen todos los mecanismos y procedimientos necesarios para sensibilizar a la comunidad universitaria frente a la realidad de este colectivo, así como para facilitar su continuidad y permanencia en los estudios.

Asimismo, es preciso mencionar la normativa que la UA dispone en materia de presencia equilibrada de mujeres y hombres en órganos de gobierno (Universidad de Alicante, 2017b), con la que se pretende garantizar la composición equilibrada de hombres y mujeres en los equipos de dirección. De acuerdo con esta regulación, en los equipos de dirección de más de cuatro integrantes, los miembros de cada sexo no deben suponer más del 60% ni menos del 40%. Junto a esta norma, se han de considerar también los Artículos 42.2 y 44.6 del *Reglamento Electoral* (Universidad de Alicante, 2013b), según los cuales la composición del Claustro ha de responder al principio de representación equilibrada entre mujeres y hombres.

Por otra parte, la UA dispone de un amplio conjunto de medidas dirigidas a facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral de sus miembros. En este ámbito, se ha de aludir al *Estatuto Básico del Empleado Público*, promulgado mediante el Real Decreto 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, posteriormente modificado el 7 de marzo de 2019. En la Tabla 2 se recogen las principales medidas que esta norma establece en materia de conciliación y que son aplicables en la UA.

Tabla 2

*Permisos de maternidad, paternidad, adopción o acogimiento*

Permiso maternidad	Permiso por adopción, acogimiento temporal o permanente	Permiso paternidad
16 semanas de duración total	16 semanas de duración total	16 semanas de duración total
Parte obligatoria: 6 semanas inmediatas, ininterrumpidas, tras el parto	Parte obligatoria: 6 semanas inmediatas, ininterrumpidas, tras resolución judicial	Parte obligatoria: 6 semanas ininterrumpidas, a jornada completa e inmediatas al nacimiento o resolución de adopción
Parte voluntaria: 10 semanas acumuladas o interrumpidas si trabajan ambos progenitores, desde finalización del periodo obligatorio hasta 12 meses del hijo/a. Este periodo se distribuirá a opción de los interesados	Parte voluntaria: 10 semanas acumuladas o interrumpidas si trabajan ambos progenitores, desde finalización del periodo obligatorio hasta los 12 meses del hijo/a. Este periodo se distribuirá a opción de los interesados	Parte voluntaria: 10 semanas continuadas o interrumpidas, si ambos progenitores trabajan, desde que finalicen 6 semanas obligatorias para la madre o posterior a la finalización de los permisos de nacimiento y adopción

*Nota:* Elaborado a partir del Artículo 49 del Real Decreto 5/2015

A estas se han de añadir, además, aquellas que la institución ha elaborado en virtud de sus competencias o derivadas de la Ley Orgánica 4/2007 y que se sintetizan en la Tabla 3.

Tabla 3

*Medidas institucionales para la conciliación de la vida personal, laboral y familiar*

Tipo de medida	Duración	Contenido
Acciones positivas en actividades de formación	1 año	Prioridad al adjudicar plazas en cursos de formación tras disfrute de permiso de maternidad, paternidad o excedencia por guarda legal y atención a personas dependientes o con discapacidad
Excedencia voluntaria por cuidado de familiares	3 años máximo	Para el cuidado de hijo/a se contabiliza a partir de la fecha de nacimiento. Implica reserva de puesto de trabajo
Factores de corrección por periodos de maternidad y paternidad para el cálculo de méritos en productividad investigadora	Anual	Aplicable al PDI funcionario
Flexibilidad horaria	1 hora diaria o 2 en supuestos excepcionales	Supuestos: - Cuidado de personas mayores, con discapacidad o menores de 14 años Supuestos excepcionales: - Familias monoparentales - Menores con discapacidad - Empleadas víctimas de violencia de género
Asistencia a cursos prenatales, preparación al parto, tratamientos de fecundación, procesos de adopción, o reuniones en centros de educación especial	Tiempo indispensable	
Permiso por lactancia	1 hora diaria (fraccionable en 2 mitades)	- Uso indistinto por parte de ambos progenitores. - Sustituible por 26 días hábiles de ausencia del puesto de trabajo, tras permiso de maternidad.
Reducción de jornada por familiar de primer grado con enfermedad grave	Hasta 50% de la jornada, durante un mes	

*Nota:* Adaptado de Universidad de Alicante (2019e)

Para finalizar el análisis del marco normativo, se ha de aludir también a aquel articulado que, sin pertenecer a reglamentos directamente vinculados con la igualdad de género, sí que la abordan de manera indirecta y tangencial. Entre otros, se ha de hacer referencia al Artículo 6 del *Reglamento para la evaluación de los aprendizajes* (Universidad de Alicante, 2015b), al Artículo 2 del *Reglamento de adaptación curricular* (Universidad de Alicante, 2015c) y al Artículo 8 del *Estatuto del estudiante* (Universidad de Alicante, 2015d).

### 2.3.2. Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad

Pero además del entramado normativo, la institución también dispone de una serie de centros y estructuras que tienen como objetivo promover y favorecer la igualdad de género entre todos los miembros de la comunidad universitaria. En este sentido, se ha de mencionar el Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad, creado en mayo de 2016 en el marco del *II Plan de Igualdad* (Universidad de Alicante, 2013c). Para un mejor funcionamiento y desarrollo de sus funciones, este se encuentra actualmente estructurado en cuatro órganos (Figura 23).

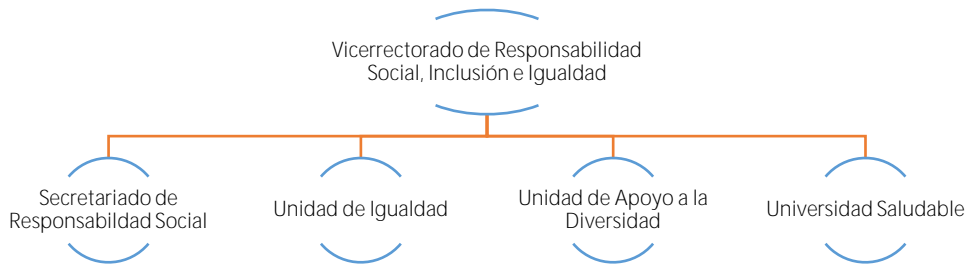


Figura 23. Estructura del Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad

Entre sus múltiples cometidos, destacan sobre todo el impulso de la política universitaria en materia de igualdad de oportunidades, el fomento de la salud integral, el desarrollo de medidas de equidad, la gestión del *Programa de Voluntariado Contigo+UA* y la cooperación con otras instancias para promover la inclusión y la igualdad entre mujeres y hombres. También serán parte de sus responsabilidades el diseño de programas y acciones de sensibilización en torno a la diversidad, la igualdad y el desarrollo sostenible. Desde esta perspectiva, se ha de entender el *I Plan de Responsabilidad Social 2018-2020* elaborado por la institución y con el que esta aspira a contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad y a la reducción de las desigualdades de cualquier índole (Universidad de Alicante, 2018a). Dentro de este plan, organizado en seis ejes, la igualdad de género se aborda específicamente al proponer: (1) la inclusión en la memoria anual del Defensor/a Universitario de información relativa a la gestión de los casos relacionados con la posible desigualdad entre mujeres y hombres; (2) la consideración de información estadística segregada por sexo de los procesos de evaluación docente y (3) la orientación al PDI y al PAS para la integración de la perspectiva de género en los proyectos de cooperación al desarrollo.

### 2.3.3. Instituto universitario de investigación de estudios de género

Herederero del Centro de Estudios para la Mujer (CEM), el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género (IUIEG) fue creado mediante el Decreto 147/2014, de 12 de septiembre, del Consell para fomentar y promover la investigación científica en materia de igualdad en la UA. Integrado por un equipo interdisciplinar de investigadores e investigadoras procedentes de diferentes áreas de conocimiento, el IUIEG ha logrado posicionarse hoy en día en el panorama científico nacional e internacional, formando parte de diversas redes y plataformas como la *European Platform of Women Scientists* (EPWS). Entre sus principales funciones destaca el diseño e implementación de programas de investigación científica y técnica en materia de género, así como el impulso y puesta en marcha de nuevas líneas y equipos de investigación en esta área. Para ello, ofrece un servicio de apoyo y ayudas específicas para aquellos estudios que contemplen la perspectiva de género, organiza eventos de carácter científico y colabora en las actividades de sensibilización y concienciación que se llevan a cabo en la institución. Actualmente, cuenta con tres grupos de investigación adscritos, que han puesto en marcha diversos proyectos autonómicos, nacionales y europeos, además de editar las revistas *Feminismos* y *Lilith*, dos publicaciones de carácter interdisciplinar que buscan proyectar este campo de conocimiento. Pero aunque su principal objetivo sea la promoción de los estudios de género, el IUIEG también cuenta con una amplia oferta formativa. De hecho,



en él se puede cursar el *Programa de Doctorado Interuniversitario de Estudios Interdisciplinarios de Género* y un título propio de *Experto/a en Violencia de Género*.

#### 2.3.4. Unidad de Igualdad

En cumplimiento con lo establecido en la LOU, modificada por la LOMLOU, el Consejo de Gobierno de la UA creó el 1 de febrero de 2008 la Unidad de Igualdad, adscrita en un principio formalmente a rectorado (Universidad de Alicante, 2008). Hoy en día, y tras la puesta en funcionamiento del Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad, depende directamente de él. De acuerdo con la disposición general mediante la que se instauró, inicialmente quedó integrada por el Observatorio para la Igualdad y por la Delegada del rector para las políticas de género, cuya misión principal sería la coordinación de la elaboración y seguimiento de los planes de igualdad, así como la dirección del Observatorio para la Igualdad. Actualmente, y tras la elaboración de su Reglamento interno, la Unidad de Igualdad está compuesta por la persona que ocupa la dirección, el Observatorio para la Igualdad y la Comisión de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la UA (Universidad de Alicante, 2012b). Esta última constituye un órgano de trabajo y consulta para garantizar la participación de toda la comunidad universitaria en la puesta en marcha y aplicación de los diferentes planes de igualdad.

De acuerdo con el Artículo 2 de su normativa interna, la Unidad de Igualdad tiene como objetivo primordial cumplir con todas aquellas funciones relacionadas con el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Universidad de Alicante, 2012b). En concreto le corresponde:

- Garantizar el cumplimiento de la legislación vigente en materia de igualdad de género en todos los ámbitos de la institución.
- Promover la integración del enfoque de género en todas las políticas universitarias y, de manera particular, en la docencia y en la investigación.
- Diseñar e implementar campañas de sensibilización y concienciación en materia de igualdad de género para la comunidad universitaria.
- Asesorar y orientar a los órganos de gobierno, servicios y unidades sobre el principio de igualdad de oportunidades.
- Impulsar la participación de la UA en convocatorias públicas para lograr recursos económicos que permitan el desarrollo y aplicación de políticas institucionales en materia de igualdad de género.
- Coordinar la elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes de igualdad, favoreciendo en dicho proceso la participación de la Comisión de Igualdad.

Su amplio marco de actuación se organiza en ocho áreas, a partir de las cuales se estructura el conjunto de sus competencias (Figura 24).



Figura 24. Funciones de la Unidad de Igualdad. Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2020e)

En base a dichas atribuciones, la Unidad de Igualdad se encarga del diseño y puesta en marcha de las distintas campañas de sensibilización que tienen lugar en la institución para concienciar a la comunidad universitaria sobre la necesidad de prevenir y erradicar la violencia de género. En este ámbito, se han de destacar sobre todo *Ámame bien*, en colaboración con el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y el Instituto de la Mujer, o la de reciente lanzamiento *La distancia por la COVID, más nos une contra la violencia de género*, con la que se pretende visibilizar el impacto que la pandemia ha tenido entre las víctimas de la violencia de género (Universidad de Alicante, 2020f). Además, dispone de un servicio de voluntariado contra la violencia de género, un punto violeta que se establece en torno a las campañas que se llevan a cabo en conmemoración del 25 noviembre y 8 de marzo, la *Red de espacios universitarios libres de violencia contra las mujeres* y la *Red para la detección y apoyo del acoso sexual, por razón de sexo y violencia de género*. Junto a estas actuaciones, también es reseñable su interés por destacar y reconocer el papel que algunas mujeres han desempeñado a nivel social, científico y deportivo e, incluso, para la propia institución, mediante la campaña *Con nombres de mujer*. De manera paralela, y con el propósito de evidenciar el compromiso institucional con la promoción de la igualdad de oportunidades, la Unidad concede todos los años el premio *Igualdad-UA* a aquellas personas, colectivos o entidades que puedan ser destacables por su defensa de la igualdad de género.

Pero además de estas acciones en el seno de la organización, y en línea con los resultados de Prendes-Espinosa et al. (2020), también se esfuerza por promocionar la igualdad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, mediante la planificación e implementación de proyectos tales como *Mujeres a ciencia abierta*, con el que pretende visibilizar la contribución de las mujeres al ámbito científico, *el Campus GigabytGirl* o *Quiero ser ingeniera*, que tienen como objetivo estimular el interés de las estudiantes de dicha etapa educativa hacia las titulaciones científico-tecnológicas.

Para finalizar la descripción de este centro, se ha de subrayar su pertenencia a distintas redes nacionales e internacionales, como la *Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria* (RUIGEU), a través de la que se busca compartir e intercambiar políticas y estrategias en materia de igualdad que se están poniendo en marcha en las diferentes universidades españolas.

#### 2.3.5. Observatorio para la Igualdad entre mujeres y hombres

Dependiente de la Unidad de Igualdad, y en colaboración con la Unidad Técnica de Calidad y el Servicio de Informática de la UA, el Observatorio se encarga de realizar estudios estadísticos que permitan diagnosticar la presencia femenina en las distintas instancias y órganos de la organización. Este recurso, creado en el marco del *II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, pretende valorar el impacto real de las políticas de igualdad en la institución, visibilizar a las mujeres que la integran y cuantificar los diferenciales de género que se producen (Universidad de Alicante, 2013c). Para ello, recoge las series estadísticas desagregadas por sexo de todos los colectivos que forman parte de la comunidad universitaria, esto es del alumnado, PDI y PAS, así como los indicadores de género que sirven como instrumentos de medición.

De manera más concreta, y de acuerdo con el Artículo 6 del Reglamento de la Unidad de Igualdad, el Observatorio para la Igualdad tiene como principales cometidos: (1) actualizar las estadísticas referidas a la posición de las mujeres y hombres que forman parte de la comunidad universitaria; (2) elaborar informes de diagnóstico sobre los diferenciales de género que sirvan de base para el diseño de los posteriores planes de investigación y (3) llevar a cabo los informes y estudios específicos sobre la evolución de la igualdad de género que le puedan ser requeridos por parte de cualquier órgano de gobierno de la UA (Universidad de Alicante, 2012b).

#### 2.3.6. Los planes de igualdad

La necesidad de activar mecanismos y estrategias para promover e impulsar la política de igualdad de oportunidades en las instituciones de Educación Superior ha provocado que, durante las últimas décadas, las universidades se hayan dotado de una serie de instrumentos y herramientas que contribuyan al logro de dicho fin. Uno de los recursos más frecuentemente utilizados en este ámbito son los planes de igualdad que, de acuerdo con el Artículo 6 de la Ley Orgánica 3/2007, constituyen el conjunto de medidas diseñadas y adoptadas, tras un proceso previo de diagnóstico, para la erradicación de la discriminación de género y el logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Con dicho propósito, este tipo de instrumentos se encargan de recoger los objetivos de igualdad que se esperan alcanzar, los mecanismos y estrategias que se habrán de emplear para ello y los sistemas que se utilizarán para llevar a cabo el seguimiento y evaluación de su impacto real.

Desde este marco, durante el curso 2009-2010, un grupo de expertos y expertas designado por la Comisión de Igualdad se encargó de proponer una serie de ejes y acciones que fueron los que, posteriormente, integraron el *I Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante 2010-2012*, que fue aprobado por el Consejo de Gobierno el 26 de enero de 2010 (Universidad de Alicante, 2010). En concreto, el plan quedó estructurado por 7 ejes (I. Visibilización y sensibilización, II. Docencia, III. Investigación, IV

Acceso y promoción profesional del PDI y PAS, V. Representación, VI Trabajar y estudiar en la UA y VII. Formación), 16 objetivos y 86 acciones, varias de las cuales se referían de manera específica a la necesidad de lograr la composición equilibrada entre hombres y mujeres en los distintos órganos de responsabilidad institucional. Finalizado el *I Plan de igualdad*, y en base a los resultados del *II Informe Diagnóstico de la Situación de Mujeres y Hombres en la UA* del Observatorio para la Igualdad, el 17 de diciembre de 2013 veía la luz el *II Plan de Igualdad de Oportunidades*, en este caso, para el periodo comprendido entre 2014-2016 (Universidad de Alicante, 2013c). Con él se pretendía dar continuidad a los 7 ejes de intervención establecidos en el documento anterior, ya que varias de las acciones propuestas no pudieron ser culminadas. Además de ello, incluía un conjunto de actuaciones específicamente vinculadas con el fomento de la igualdad en el deporte y la integración del enfoque de género en los proyectos y programas que la UA desarrollaba en este ámbito.

Transcurridos diez años desde la creación de la Unidad de Igualdad, hecho que vino a marcar el inicio de la política de género institucional, la UA propuso en el año 2018 su *III Plan de igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, que todavía hoy en día se mantiene vigente (Universidad de Alicante, 2018b). Su objetivo, como en los anteriores, será consolidar una línea estratégica de intervención para reducir los diferenciales de género existentes entre la comunidad universitaria. No obstante, y como principal novedad, presta especial atención al fomento de la presencia femenina en las áreas STEM. Prueba de ello es la inclusión de doce acciones adicionales para promover el interés de las mujeres hacia este tipo de titulaciones y su continuidad en dichos estudios. Para una mejor comprensión de la propuesta recogida en el último plan, en la siguiente tabla se recogen los ejes y objetivos que forman parte del mismo.

Tabla 4  
*Ejes y objetivos del III Plan de Igualdad de Oportunidades (2018-2020)*

Eje	Objetivos
1. Visibilización y sensibilización	1.1. Implementar estrategias de impacto en materia de igualdad de género 1.2. Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la falta de igualdad real entre mujeres y hombres, las prácticas sexistas y la necesidad de identificar todas las formas de discriminación 1.3. Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la existencia de la cultura estereotipada en la esfera profesional, personal y familiar 1.4. Favorecer la implicación masculina en la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria
2. Docencia	2.1. Promover, difundir y acreditar el conocimiento en materia de igualdad de género 2.2. Incorporar el enfoque de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios
3. Investigación	3.1. Impulsar la participación femenina en la investigación y la difusión del conocimiento científico 3.2. Potenciar la integración transversal del enfoque de género en la investigación 3.3. Estimular el desarrollo de los estudios de género
4. Acceso y promoción profesional del PDI y del PAS	4.1. Garantizar el principio de igualdad de oportunidades en los procesos de acceso y promoción profesional del PDI y del PAS
5. Representación	5.1. Lograr la presencia equilibrada entre mujeres y hombres en los órganos consultivos, de dirección y de representación
6. Trabajar y estudiar en la UA	6.1. Favorecer la conciliación de la vida personal, familiar y profesional del PDI, PAS y alumnado 6.2. Prevenir, detectar y resolver el acoso sexual, por razón de sexo y la violencia de género 6.3. Integrar el enfoque de género en la prevención de riesgos laborales 6.4. Fortalecer la responsabilidad social de la UA en materia de igualdad de género
7. Formación	7.1. Proporcionar recursos y estrategias para la integración del enfoque de género en la gestión, docencia e investigación

*Nota:* Adaptado de Universidad de Alicante (2018b)

En referencia al Eje de Representación, íntimamente relacionado con la temática del presente estudio, las acciones concretas que se contemplan en el *III Plan de Igualdad de la UA* son: (1) promover la composición equilibrada en los órganos unipersonales de dirección; (2) favorecer que las candidaturas en los procesos electorales con listas cerradas cuenten con la presencia equilibrada de mujeres y hombres; (3) reformar el Reglamento de símbolos, distinciones honoríficas y precedencias de la UA para promover la paridad en la designación de los títulos *honoris causa* y el profesorado encargado de las lecciones inaugurales e (4) incluir en el Observatorio para la igualdad un indicador que muestre de manera desagregada por sexo las distinciones otorgadas por la institución.

#### 2.4. Los diferenciales de género en la UA

Si bien el estudio del liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior ha de ir más allá del mero análisis de las estadísticas, convenimos con Ahad y Gunter (2017) y Morley (2013a) al destacar la relevancia que tienen las cifras para poner de manifiesto lo que sucede de manera tácita y sutil. A través del estudio del desajuste en los datos se puede obtener una imagen más precisa e integral sobre la magnitud del problema. Prueba de ello es la creación en el año 2018 del *Global Centre of Excellence on Gender Statistics* (CEGS), dependiente de las Organización de las Naciones Unidas, o la *Gender Statistic Database* del Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE), iniciativas con las que se intenta visibilizar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, así como comprobar el grado de eficacia real de las políticas de género en la práctica. Con dichos objetivos, en este epígrafe se da cuenta de los diferenciales de género que existen en la institución durante los últimos cinco años. Para ello, se utilizará la serie de publicaciones estadísticas que la universidad edita cada año, *UA en cifras*, en la que se recopilan y sintetizan los datos más significativos de su actividad. En concreto, se han seleccionado los datos relativos a la docencia, investigación y gestión según sexo, publicados desde el año 2015 hasta el 2019, por ser este el último informe que se ha elaborado.

Como estudio pionero en la institución, se ha de mencionar necesariamente también el estudio llevado a cabo por Susana Antón Sevilla, que fue editado por el CEM –actual IUIEG– en el año 2005. En él se recoge un análisis diagnóstico de la situación de las académicas de la UA en el periodo comprendido entre 1997 y 2002. De acuerdo con los resultados de dicha investigación, las mujeres representaban en el año 2002 el 34% del profesorado. A nivel de gestión, salvo en los equipos de dirección de las escuelas universitarias, donde las cifras eran más parejas, en el resto de equipos directivos de centros, departamentos y órganos de gobierno las mujeres constituían una escasa minoría, especialmente en los espacios departamentales, los vicerrectorados y los decanatos. Lo mismo sucedía en el caso de los órganos de gobierno colegiados, sobre todo en el Claustro y el Consejo de Gobierno donde su nivel de participación era mínima y anecdótica.

Por otra parte, es importante señalar que, pese a que el presente apartado se centra de manera prioritaria en los diferenciales de género en la docencia, en la investigación y en la gestión, se ha de aludir necesariamente a la presencia mayoritaria de las alumnas en las aulas, como reflejo de la actual feminización de la academia. Así, y de acuerdo con el último informe de la *UA en Cifras* (Universidad de Alicante, 2020c), durante el curso 2019-2020 las estudiantes supusieron el 58.10% del alumnado de nuevo ingreso, especialmente en áreas como Ciencias

de la Salud (76.53%), Ciencias Sociales y Jurídicas (64.28%) y Artes y Humanidades (61.90%), mientras que su presencia resultó especialmente escasa en el ámbito de la Ingeniería y Arquitectura (28.92%). De manera coherente con ello, el número de alumnas matriculadas en grados (58.32%) y máster (55.38%) fue ligeramente superior al de sus contrapartes masculinas. Estas mismas diferencias en las cifras también se mantienen en las tasas de egreso de grado (63.12%), máster (58.16%) y doctorado (56.31%).

Asimismo, y con el objetivo de profundizar en la cultura de género de la institución, se estima conveniente aludir a los títulos *honoris causa* concedidos por la UA desde 1984 –año en el que se otorgó el primero. Un análisis exhaustivo de los mismos permite comprobar que no fue hasta 2006 en el que dicho reconocimiento recayó sobre una mujer, concretamente en la Dra. en Química María del Carmen Andrade Perdrix. De hecho, si bien es cierto que durante los últimos años el número de mujeres reconocidas con este galardón ha ido creciendo exponencialmente –especialmente en el año 2012, cuando fueron nombradas doctoras *honoris causa* Gloria Ladson Billings, Linda Darling-Hammond y Marilyn Cochran-Smith–, las cifras totales reflejan un claro desequilibrio a favor de los hombres. Así, mientras que a lo largo de su existencia la institución ha distinguido a 84 hombres con este título honorífico, solo en 13 ocasiones se ha designado a una mujer (Universidad de Alicante, 2020g). Un panorama similar se aprecia en el caso de las lecciones inaugurales, ya que desde el curso 1981-1982 solo cinco mujeres han tenido dicho honor (Universidad de Alicante, 2020h).

#### 2.4.1. Docencia e investigación

Respecto a los diferenciales de género que se producen en la UA, en la Figura 25 se recogen los desequilibrios existentes en el PDI durante el periodo comprendido entre 2015-2019. Como se puede apreciar en ella, la presencia de la mujer docente e investigadora se ha mantenido estable y prácticamente invariable desde 2015, ya que las cifras solo se han incrementado en un 1.11%.

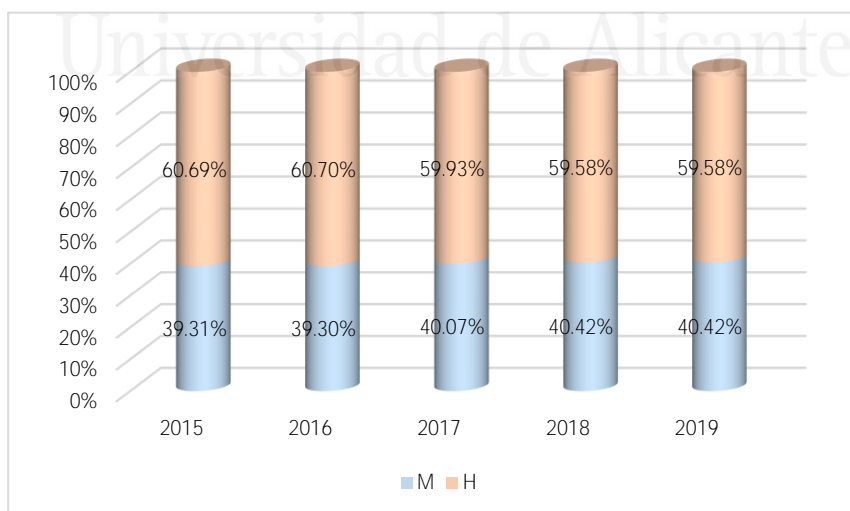


Figura 25. PDI por sexo en la UA (2015-2019). Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Si además del sexo se considera la variable edad, es posible advertir que los números se mantienen más o menos parejos hasta los 31-35 años (Tabla 5). De hecho, durante esa franja de edad ellas siempre han sido mayoría, salvo en el año 2019. Será, por tanto, a partir de los 36-40 años cuando las diferencias empiecen a ser manifiestas, si bien desde 2017 y hasta 2019 estas han tendido ligeramente a reducirse. Ahora bien, el verdadero cambio en la tendencia se produce a partir del rango de edad de los 41-45 años, momento a partir del cual los desequilibrios no solo persisten, sino que incluso se amplían de manera notable. Además, tal y como se observa en la Tabla 5, este patrón se ha mantenido estable durante los últimos cinco años.

Tabla 5  
*PDI por edad y sexo (2015-2019)*

Edad	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
<=25	26	16	21	23	28	35	32	35	33	28
26-30	65	66	63	83	63	79	76	88	74	79
31-35	87	79	95	80	91	83	91	84	85	86
36-40	147	176	141	177	150	160	141	151	133	146
41-45	180	258	175	252	189	245	189	231	195	223
46-50	165	280	180	276	170	270	173	269	171	278
51-55	138	238	152	251	160	255	155	259	164	263
56-60	79	188	86	195	103	209	121	217	118	233
61-65	31	86	35	93	34	108	37	120	45	135
>65	11	47	11	51	11	50	12	60	16	53
Totales	929	1434	959	1481	999	1494	1027	1514	1034	1524

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Si se atiende al régimen jurídico del PDI, se puede comprobar que las mujeres son minoría en todas las categorías, especialmente entre el personal funcionario de carrera y laboral docente (Tabla 6). De hecho, en relación al primero de estos grupos las cifras femeninas solo han crecido un 1.01% en el periodo comprendido desde 2015 a 2019. En el caso del personal laboral docente, en cambio, este crecimiento ha sido algo más significativo, ya que su presencia ha pasado del 38.97% en 2015 al 41.64% en 2019. Pese a esta leve mejora, es posible afirmar que, si bien las diferencias se han ido reduciendo, el avance ha sido poco significativo y las mujeres siguen estando en clara desventaja a nivel de régimen jurídico.

Tabla 6  
*PDI por régimen jurídico y sexo (2015-2019)*

Régimen jurídico	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Funcionario/a carrera	316	580	314	577	331	584	344	602	341	599
Laboral Docente	424	664	468	699	509	706	500	701	501	702
Laboral Doc. e Invest.	67	71	64	67	44	58	52	58	65	78
Laboral investigador/a	122	117	113	138	115	146	131	153	127	145
Totales	929	1432	959	1481	999	1494	1027	1514	1034	1524

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

En cuanto a la distribución del PDI por categorías, la Tabla 7 muestra que las mujeres son mayoría entre el personal ayudante. De hecho, en el año 2019 estas suponían el 65.52% del total. De manera coherente con ello, si bien las profesoras ayudantes doctoras comenzaron el año 2015 en minoría, progresivamente las diferencias no solo se redujeron, sino que en 2019 el número de estas era ligeramente superior al de ellos (51.13%). Ahora bien, a partir de la categoría de docente contratado/a doctor el número de mujeres comienza a disminuir ligeramente (46.40% en 2019). Estas diferencias se irán ampliando a medida que se vaya ascendiendo de categoría. Por otra parte, y desde una perspectiva longitudinal, es interesante destacar que el incremento en las cifras femeninas ha sido lento y escaso durante los últimos cinco años. Esta tendencia resulta especialmente significativa en el caso de las profesoras titulares, cuyas cifras entre el 2015 y el 2019 solo han crecido en un 1.04%. Lo mismo sucede con la cátedra de universidad, donde a pesar de haberse producido un ligero aumento (19.90% en 2015 y 24.53% en 2019), las diferencias siguen siendo extremadamente significativas.

Tabla 7  
*PDI por categoría y sexo en la UA (2015-2019)*

Categoría	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Ayudante (LOU)	21	13	21	18	31	21	34	21	38	20
Catedrático/a de Escuela Universitaria	9	15	9	15	9	15	9	11	8	9
Catedrático/a de Universidad	40	161	44	170	61	194	63	204	66	203
Profesor/a asociado/a (LOU)	340	554	376	574	398	583	387	581	388	602
Profesor/a ayudante doctor/a (LOU)	40	60	35	46	42	53	61	61	68	65
Profesor/a colaborador/a (LOU)	15	20	14	19	14	16	12	15	12	14
Profesor/a contratado/a Doctor/a (LOU)	73	80	85	98	68	83	55	72	58	67
Profesor/a emérito/a (LOU)	0	4	0	4	0	4	2	7	2	9
Profesor/a titular Escuela Universitaria	44	75	43	71	34	60	31	52	25	45
Profesor/a Titular Universidad	223	329	218	321	227	315	241	335	242	342
Investigador/a colaborador/a junior	46	30	30	30	28	24	33	23	24	26
Investigador/a colaborador/a senior	5	13	5	11	7	7	9	7	12	12
Investigador/a Doctor/a	4	12	12	14	14	19	11	18	13	14
Investigador/a pre doctoral	41	48	55	81	61	94	74	101	72	85
Investigador/a distinguido/a	0	0	0	0	0	0	3	3	5	7
Otros	1	3	0	1	1	3	2	3	1	4
Totales	929	1434	959	1481	938	1400	1027	1514	1034	1524

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Respecto a la presencia femenina en los espacios departamentales, en la Tabla 8 se recogen aquellos en los que las mujeres están más infrarrepresentadas. Las diferencias son especialmente notables en el caso de los departamentos STEM, sobre todo en Tecnología Informática y Computación (5.77% de mujeres), Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría (6.94% de mujeres), Ingeniería Civil (12.66% de mujeres), Química Física (15% de mujeres) y Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente (15.62% de mujeres), en los que la proporción de mujeres no llega a alcanzar el 20%. En Ciencias Sociales y Jurídicas, por el contrario, las cifras femeninas suelen ser más elevadas, como por ejemplo en el departamento de Análisis Económico Aplicado (37.73% de mujeres) y el de Sociología I (38.46% de mujeres). Pese a ello, se ha de



subrayar que en 25 de los 58 departamentos que integran la institución las mujeres suponen menos del 40%.

Tabla 8  
*PDI por departamento y sexo 2019*

Departamento	Total	M	H
Tecnología Informática y Computación	52	3	49
Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría	72	5	67
Ingeniería Civil	79	10	69
Química Física	20	3	17
Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	32	5	27
Expresión Gráfica, Composición y Proyecto	45	9	36
Lenguajes y Sistemas Informáticos	81	18	63
Ciencia de la Computación e Int. Artif.	56	13	43
Ecología	30	7	23
Matemática Aplicada	24	6	18
Sociología II	24	6	18
Filosofía del Derecho y Derecho Intern.	23	6	17
Estudios Jurídicos del Estado	56	15	41
Anal. Geograf. Regional y Geografía Física	28	8	20
Construcciones Arquitectónicas	17	5	12
Derecho del Trabajo y de la Seg. Social	29	9	20
Ciencias del Mar y Biología Aplicada	25	8	17
Organización de Empresas	55	18	37
Química Orgánica	18	6	12
Filología Catalana	61	21	40
Prehist., Arq., H. Antigua, Fil.Gr. y Fil. Lat.	38	13	25
Matemáticas	34	12	22
Fundamentos del Análisis Económico	93	33	60
Análisis Económico Aplicado	53	20	33
Sociología I	39	15	24

*Nota:* Elaborado a partir de la Universidad de Alicante (2020c)

De manera paralela, en la Tabla 9 se muestran aquellos institutos universitarios en los que la presencia de las mujeres es más reducida que la de sus contrapartes masculinas. En este caso, vuelve a resultar destacable el escaso número de mujeres que forman parte de los institutos STEM, sobre todo el de Investigación Informática (16.67%) y el Ramón Margalef (18.18%), donde estas no llegan ni tan siquiera a suponer el 20%.

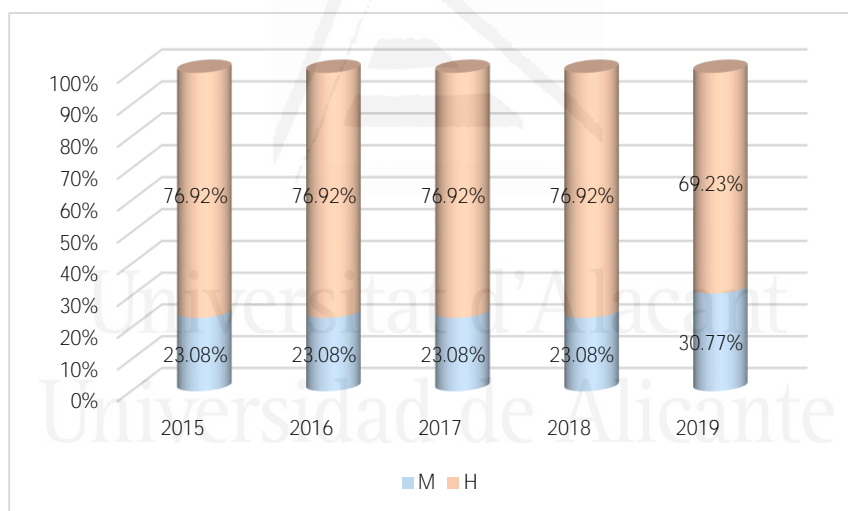
Tabla 9  
*Institutos universitarios por sexo 2019*

Instituto	Total	M	H
I.U. Investigación Informática	6	1	5
I.M.E.M Ramón Margalef (IMEM)	11	2	9
I.U. Electroquímica	15	4	11
I.U. Materiales	18	5	13
I.U. Ingeniería de los Procesos Químicos	13	4	9
I.U. Investigación Arq. y Patr. Histórico	12	4	8

*Nota:* Elaborado a partir de la Universidad de Alicante (2020c)

#### 2.4.2. Gestión

Esta disparidad en las cifras es todavía más apreciable en el ámbito de la gestión, tanto en el caso de los órganos de gobierno colegiados como unipersonales. Respecto a los primeros, y atendiendo en concreto a la composición del Consejo Social, se puede afirmar que aunque el número de mujeres integrantes del mismo haya crecido en un 7.69% desde el año 2015, estas siguen siendo una clara minoría (Figura 26).



*Figura 26.* Miembros del Consejo Social de la UA por sexo (2015-2019). Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Un patrón similar se aprecia en la composición del Claustro, donde las mujeres se encuentran infrarrepresentadas en todos los grupos que lo conforman (Tabla 10). Un análisis individualizado de cada uno de estos colectivos permite afirmar que, mientras que en el caso del alumnado y el PAS las diferencias se mantienen más o menos estables a lo largo del tiempo, en el PDI las cifras femeninas mejoraron levemente entre el año 2018 y 2019, cuando estas pasaron a representar un 46.28%.

Tabla 10  
*Miembros del Claustro de la UA según sexo (2015-2019)*

Colectivo	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
PDI	77	106	77	105	76	103	73	101	87	101
PAS	16	21	16	21	16	21	14	23	17	20
Alumnado	37	41	35	43	39	39	36	38	35	43
Total	130	168	128	169	131	163	123	162	139	164

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

En lo concerniente al Consejo de Gobierno, es un hecho indicativo de la cultura de género institucional que durante el año 2019 solo el 32.56% de sus integrantes fueran mujeres (Tabla 11). Desde una perspectiva longitudinal, los desequilibrios se pueden apreciar por ejemplo en el grupo del PDI. En este caso, durante el periodo comprendido entre 2015-2019 el número de mujeres solo ha crecido en un 1.93%. Una situación más llamativa, incluso, se produce entre el colectivo del PAS, que en los últimos cinco años no ha tenido representación femenina en dicho órgano. Respecto al alumnado y a sus integrantes externos, aunque las cifras hayan ido variando a lo largo del tiempo, lo cierto es que estas están actualmente más equilibradas.

Tabla 11  
*Miembros del Consejo de Gobierno de la UA según sexo (2015-2019)*

Colectivo	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
PDI	11	23	14	22	14	22	13	23	12	23
PAS	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3
Externo	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Alumnado	2	3	2	3	2	1	2	1	1	1
Total	14	31	17	30	17	28	17	28	14	29

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Para finalizar el análisis de los diferenciales de género en los órganos de gobierno colegiados, se ha de indicar que desde el año 2015 a 2019 el número de mujeres que forman parte del Consejo de Dirección ha crecido un 1.2% (Figura 27).

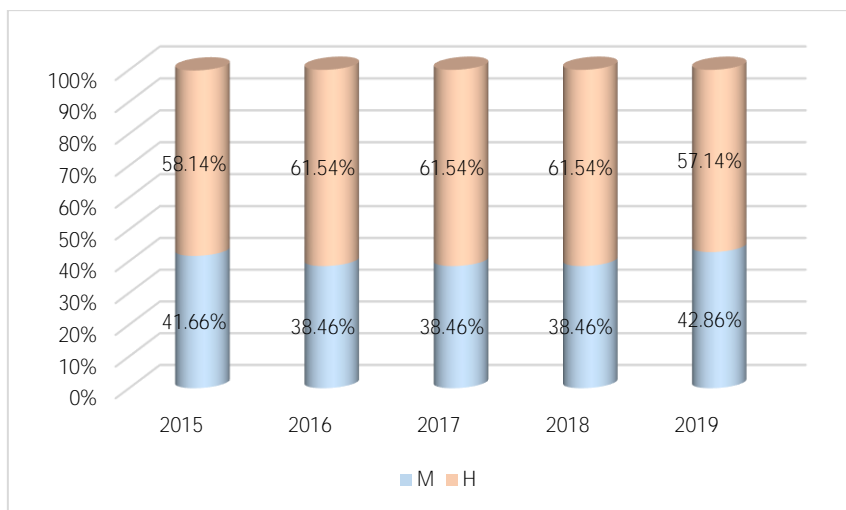


Figura 27. Miembros del Consejo de Dirección de la UA por sexo (2015-2019). Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Respecto a los órganos unipersonales, es necesario destacar que ha sido durante este curso 2020-2021 cuando, por primera vez desde su fundación en 1979, una mujer ha conseguido ocupar el puesto de mayor responsabilidad institucional (Tabla 12).

Tabla 12  
*Rectores/as Magníficos/as de la UA (1979-)*

Nombre	Mandato
Excmo. Sr. D. Antonio Gil Olcina	1979-1985
Excmo. Sr. D. Ramón Martín Mateo	1986-1993
Excmo. Sr. D. Andrés Pedreño Muñoz	1994-2001
Excmo. Sr. D. Salvador Ordoñez Delgado	2001-2004
Sr. D. Ignacio Jiménez Raneda	2005-2012
Sr. D. Manuel Palomar Sanz	2012-2020
Sra. Dña. Amparo Navarro Faure	2020-

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2020i)

Frente a ello, la presencia femenina en los vicerrectorados no solo no ha crecido durante los últimos 5 años de los que se disponen datos, sino que esta se ha visto reducida en un 4.44%. Esta tendencia a la baja, además, se ha mantenido estable desde 2016 (Figura 28).

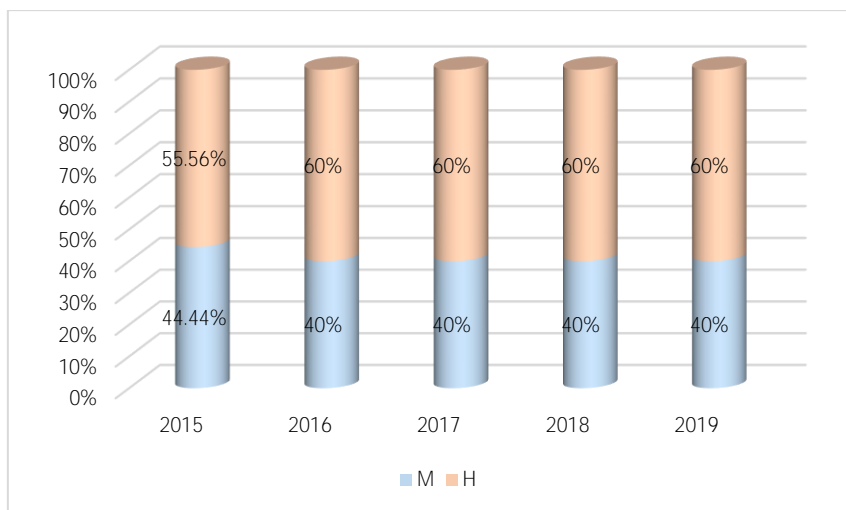


Figura 28. Vicerrectorados de la UA por sexo (2015-2019). Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

En relación a los equipos decanales y de escuela, si bien ninguno de estos centros se encontraba en 2019 liderado por una mujer, la presencia femenina en los cargos de menor responsabilidad había ido en aumento (Tabla 13). De hecho, el número de vicedecanas o de subdirectoras ha ido incrementándose con el tiempo, pasando del 43.55% en el año 2015 al 46.77% en 2019. Un crecimiento todavía más notable es el que se ha producido en las secretarías, donde el número de mujeres ha crecido un 14.29% desde 2015.

Tabla 13  
*Equipos decanales y de escuela en la UA según sexo (2015-2019)*

Función	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Decanato/Dirección	1	6	1	6	1	6	0	7	0	7
Vicedecanato/Subdirección	27	35	28	32	31	33	36	34	29	33
Secretaría	2	5	3	4	3	4	3	4	3	4
Total	30	46	32	42	35	43	39	45	32	44

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Esta mayor representación femenina también se advierte en el caso de los secretariados, donde la proporción de mujeres ha sido claramente mayoritaria desde el año 2015 y, sobre todo, desde 2016 (Figura 29).

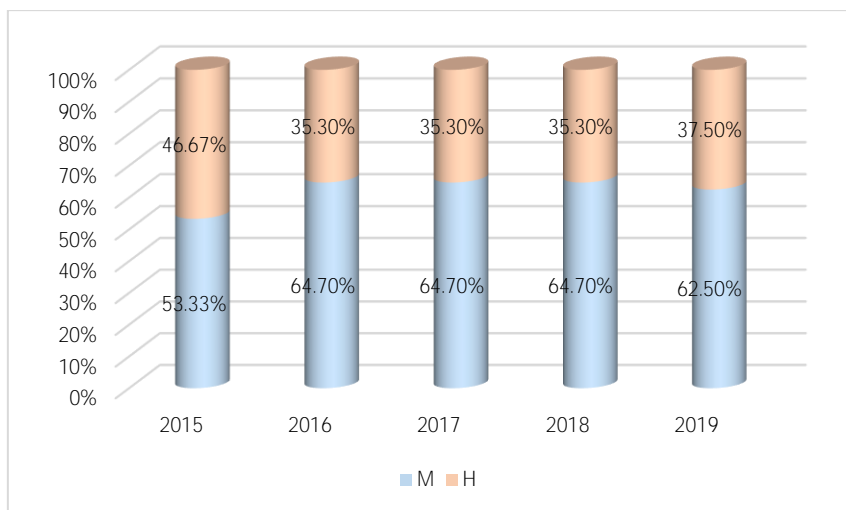


Figura 29. Dirección de secretariados de la UA por sexo (2015-2019). Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Como se muestra en la Tabla 14, durante el periodo comprendido entre 2015 y 2019 la presencia femenina en las direcciones y subdirecciones de departamento ha sido considerablemente inferior a la de sus homólogos masculinos. El porcentaje de mujeres directoras y subdirectoras, tanto en el año 2015 como en el 2019, fue del 31.03% y del 33.33% respectivamente sin poderse apreciar tampoco variaciones importantes a lo largo del tiempo. En el caso de las secretarías, en cambio, las cifras están más parejas e, incluso, durante los años 2015 y 2018 las mujeres fueron mayoría.

Tabla 14  
*Equipos de dirección departamental de la UA según sexo (2015-2019)*

Función	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Dirección	18	40	19	39	16	42	18	40	18	40
Subdirección	4	8	4	7	4	7	3	10	4	8
Secretaría	30	27	27	31	29	29	31	27	29	29
Total	52	75	50	77	49	78	52	77	52	77

*Nota.* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Desequilibrios más evidentes se advierten, incluso, en los órganos de gobierno de los institutos universitarios (Tabla 15). En este tipo de centros la dirección femenina se ha ido reduciendo progresivamente desde el año 2015, pasando del 23.53% al 15.79% en el 2019. Por el contrario, la presencia de las mujeres en las secretarías y subdirecciones ha aumentado ligeramente durante el periodo analizado. Así, las cifras han crecido desde el 30.77% en el año 2015 al 36.84% en el 2019. De hecho, de las 10 mujeres que integran los equipos de dirección de los institutos universitarios, el 70% desempeña funciones de menor responsabilidad.

Tabla 15

*Equipos de dirección de institutos de investigación de la UA según sexo (2015-2019)*

Función	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Dirección	4	13	4	13	3	15	2	16	3	16
Secretaría/Subdirección	4	9	5	11	6	12	5	11	7	12
Totales	8	22	9	24	9	27	7	27	10	28

*Nota.* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

Para completar este análisis de los diferenciales de género en la UA, es preciso contemplar los desequilibrios que se producen en el uso de las medidas de conciliación familiar entre los miembros de la comunidad universitaria, en concreto en lo referido a los permisos de maternidad, paternidad y al cuidado de los hijos e hijas (Tabla 16). A este respecto, se ha de reconocer que durante el periodo analizado se ha producido un cierto incremento en la implicación de los hombres, ya que mientras que en el año 2015 el 57.95% del total de las medidas solicitadas eran disfrutadas por una mujer, en el 2019 esta cifra se redujo hasta el 53.26%. Prueba de ello, además, es que el número de hombres que solicitaron el permiso de paternidad ha ido aumentando progresivamente. Ahora bien, pese a esta ligera mejora, se debe considerar también que de los permisos de maternidad disfrutados entre 2015 y 2019 solo el 2.17% ha sido demandado por un hombre. De hecho, todas las peticiones de permiso postmaternal y de excedencia para el cuidado de los hijos/as desde el año 2015 al 2019 han sido realizadas por una mujer, pese a poder ser solicitadas por ambos progenitores.

Tabla 16

*Permisos de maternidad, paternidad y cuidado de hijos/as según sexo (2015-2019)*

Medidas	2015		2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Maternidad	24	2	24	0	26	0	33	0	28	1
Paternidad	0	35	0	32	0	29	0	47	0	42
Permiso postmaternal	23	0	18	0	17	0	17	0	19	0
Excedencia por cuidado de hijos/as	4	0	4	0	2	0	2	0	2	0
Totales	51	37	46	32	45	29	52	47	49	43

*Nota.* Elaborado a partir de Universidad de Alicante (2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c)

A la vista de tales cifras, se puede señalar que la presencia femenina en la mayoría de los cargos unipersonales varía en función de si estos son de libre designación, como por ejemplo los vicerrectorados, o distribuidos mediante elección, como los decanatos, las direcciones de departamento o de instituto de investigación, donde estas se encuentran en clara desventaja. De hecho, el mayor número de mujeres vicerrectoras y directoras de secretariado podría venir motivado por un mecanismo deliberado de proyectar hacia la sociedad la imagen institucional de igualdad o, como sostiene Sánchez Moreno (2008), de intentar compensar los desequilibrios en el resto de cargos. De manera paralela, también se ha de destacar que mientras que la presencia femenina es casi inexistente o anecdótica en los decanatos y direcciones de escuela, de departamento y de instituto de investigación, esta se concentra sobre todo en los puestos de menor responsabilidad, como los vicedecanatos, las subdirecciones y las secretarías. Es decir, los hombres tienden a ocupar puestos electivos y las

mujeres las posiciones designadas por ellos (Sánchez-Moreno et al., 2014; Tomàs et al., 2012). En lo que respecta a los órganos colegiados, los desequilibrios se localizan sobre todo en la composición del Consejo Social y del Consejo de Gobierno. Además, las mujeres son quienes hacen un mayor uso de las medidas de conciliación, como los permisos de maternidad, postmaternal y excedencia por el cuidado de hijos e hijas. Por tanto, y en base a dichos diferenciales, se puede concluir que, pese a la apuesta institucional por la igualdad, esta no acaba de cerrar la brecha de género que se produce en los espacios de responsabilidad académica.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

*El verbo "trazar" puede aplicarse, con distintos matices, a situaciones muy diversas: se puede trazar una línea de ferrocarril, se puede trazar un proyecto o un plan, se puede trazar un círculo mágico. ¿Cómo cobrará forma este nuevo círculo?*

Jean Shinoda Bolen

### 3.1. Introducción

En este tercer apartado, se trazan las líneas metodológicas que se han seguido para llevar a cabo el estudio. Para ello, se parte de la definición de los objetivos y de las cuestiones que han incitado esta investigación. Seguidamente, se exponen las fases que han integrado el proceso, explicando de manera pormenorizada las acciones y tareas realizadas en cada una de ellas. Se describen, asimismo, las técnicas e instrumentos que se han empleado para la recogida de la información, así como el procedimiento seguido para el tratamiento y análisis de los datos. Para finalizar, se aporta el mapa de categorías y códigos con el que se ha llevado a cabo la codificación de la información, y se indican los criterios de rigurosidad y confiabilidad en los que se basa el estudio.

### 3.2. Ejes metodológicos de la investigación

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el marco teórico de esta investigación, la escasez de líderes femeninas en los cargos universitarios parece representar, hoy en día, uno de los problemas más acuciantes que enfrentan las instituciones de Educación Superior a nivel global. Los obstáculos estructurales que las mujeres encuentran, las barreras internas e individuales que estas se autoimponen en ocasiones y las micropolíticas de género que suelen operar en este contexto parecen estar condicionando, de manera notable, tanto su avance profesional como el ejercicio de su función. En nuestro análisis sobre la metodología de investigación, que suelen adoptar los estudios de género, se han descrito las fortalezas que el paradigma cualitativo y, en particular, el enfoque narrativo presenta para visibilizar y desarmar la cultura de género en las organizaciones universitarias.

En base a ello, el trabajo que presentamos responde a una propuesta metodológica de corte cualitativo, caracterizada por: (1) mostrar un carácter exploratorio y descriptivo, (2) un diseño emergente a partir de la información recabada, (3) un muestreo intencional que no busca la generalización, sino la comprensión, (4) recoger los datos en su contexto natural, (5) concebir a la persona investigadora como elemento central del estudio, (6) emplear instrumentos de recogida de datos de carácter interactivo, (7) un análisis inductivo mediante las categorías y patrones que emergen de la información y (8) seguir el modelo de estudio de caso para la elaboración del informe de investigación (Maykut & Morehouse, 1994).

Desde una perspectiva axiológica y epistemológica, se ha llevado a cabo concretamente un análisis interpretativo centrado en las experiencias humanas (Goetz & LeCompte, 1988), con el propósito de comprender el significado que las líderes académicas le otorgan a su realidad

y cómo actúan en ella. De igual manera, se ha adoptado un enfoque constructivista de investigación, por concebir la realidad como una elaboración mental, múltiple y relativa, basada en la experiencia social y en los significados compartidos entre las personas y grupos que habitan el contexto (Guba & Lincoln, 1998).

### 3.3. Proceso de investigación

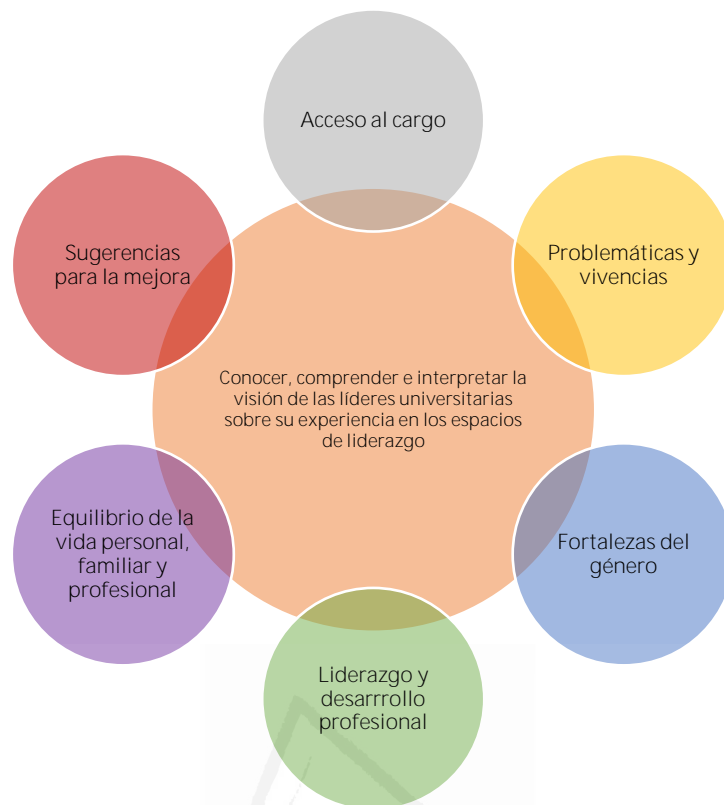
Este epígrafe se dedica a sintetizar los aspectos generales sobre los que se ha fundamentado el estudio. En primer lugar, se delimitan y formulan las temáticas, los objetivos y las cuestiones de investigación analizadas. Asimismo, se compilan las fases que han integrado el proceso de desarrollo del estudio, detallando las actividades y tareas realizadas en cada una de ellas. Del mismo modo, se describe la muestra de participantes y el contexto específico donde se ha llevado a cabo la investigación. Por último, se enumeran y explican los instrumentos que se han utilizado para la recogida de los datos, y el proceso que se ha seguido para el tratamiento y análisis de la información.

#### 3.3.1. Temáticas de estudio

Tal y como se ha advertido en el marco teórico, las mujeres están asumiendo actualmente puestos profesionales de alta responsabilidad como nunca antes habían logrado. Pero aunque las cifras sean halagüeñas y auguren un futuro prometedor, la incorporación de la mujer a las esferas de responsabilidad y de toma de decisiones continua siendo escasa y no refleja, de manera fidedigna, su acceso a la mayoría de las instancias sociales. En efecto, los espacios de gobierno siguen perteneciendo al hombre y, aunque ellas posean válidas competencias para el liderazgo, su voz todavía no se escucha ni reconoce en los principales grupos de influencia.

Esta invisibilidad también define la situación de las mujeres en las instituciones de Educación Superior. Tal y como han puesto de relieve diferentes estudios estadísticos recogidos en el marco teórico de la presente investigación, la representación femenina en los ámbitos de gobernanza universitaria dista mucho de ser equitativa. De hecho, las cifras señalan que su presencia en los cargos de dirección disminuye a medida que estas adquieren mayor nivel de responsabilidad. Esta situación parece ser aún más evidente en el campo de la ciencia y de la tecnología, ámbitos tradicionalmente dominados por los hombres. Así, aunque el número de mujeres que acceden a este espacio de conocimiento sea cada vez mayor, solo un escaso porcentaje logra puestos de liderazgo académico.

En este contexto, y pese a las múltiples investigaciones que se han llevado a cabo en esta área, nuestro interés se centra concretamente en una serie de temáticas relacionadas con el liderazgo femenino en la universidad, que nos han permitido identificar los elementos que limitan y/o estimulan la presencia de las mujeres en los espacios de poder académico y valorar, en última instancia, si estos se hallan o no mediatizados por la cultura de género. Específicamente, el estudio se ha ocupado de las seis temáticas que recoge la Figura 30.



*Figura 30.* Temáticas analizadas en la investigación

A continuación, se explica de manera detallada el contenido que integra cada uno de los tópicos examinados en la investigación.

#### 1. Elementos en torno al acceso al cargo

Dentro de esta temática, se estudian todas aquellas circunstancias que rodean la entrada de la académica a los espacios de gobernanza universitaria. En primer lugar, se analiza la naturaleza de la decisión de esta a la hora de postularse a los cargos de gestión, intentando discernir si lo hace movida por una determinación personal o más bien a instancia de otras personas. Asimismo, se examinan las razones que han llevado a la líder a acceder a las esferas de responsabilidad. Como se ha señalado en la literatura científica, la incorporación de la mujer a los puestos de gestión académica suele venir motivada por mecanismos externos de designación o de inducción (Ballenger, 2010), en algunas ocasiones, en circunstancias turbulentas y difíciles para la institución (Peterson, 2016). Frente a ello, también se distinguen el deseo de implicación y el compromiso con la organización, así como la oportunidad de mejora profesional, la superación de un reto y la vocación personal, como posibles causas que animan a las académicas a asumir la función directiva (Fitzgerald & Wilkinson, 2010; Sánchez-Moreno, 2009). Además, el componente vocacional y el servicio a la institución suelen aparecer asociados con un alto nivel de satisfacción por el trabajo realizado (Fitzgerald, 2013; Ledwith & Manfredi, 2000). Por otra parte, la escasez de modelos femeninos de liderazgo puede llegar a convertirse en un elemento que disuada a la mujer cuando esta se plantea su ingreso en las esferas de influencia universitaria. Por este motivo, se considera relevante conocer si las mujeres cuentan con referentes a la hora de acceder a los cargos de gestión

académica. En última instancia, se investigan las posibles rémoras que las líderes encuentran cuando tratan de ingresar en la función directiva.

## 2. Problemáticas de género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales

Entre la comunidad científica ha surgido un interés específico por identificar los obstáculos e impedimentos que las mujeres encuentran cuando se integran en los espacios de responsabilidad. De acuerdo con la literatura especializada, estos pueden venir motivados por un conjunto de creencias androcéntricas que privilegian las formas de hacer masculinas y relegan a la mujer a una posición de subordinación y otredad (Airini et al., 2011; Glazer-Raymo, 2000; Morley, 2013b). Estas prácticas discriminatorias abarcan un amplio abanico de expresiones que suele oscilar entre las de carácter benevolente y aquellas de naturaleza más hostil. No obstante, el carácter sutil y velado que adoptan la mayoría de estas desigualdades puede dificultar, en gran medida, su identificación por parte de quienes las padecen.

Dada la importancia de esta temática para mejorar la situación de la mujer en la gobernanza universitaria, nuestra propensión en este contexto es amplia y diversificada. En primer lugar, esta viene motivada por conocer qué tipo de dificultades experimenta la líder en el ejercicio de su función y si desde su visión estas pueden verse influenciadas, de alguna manera, por el hecho de ser mujer. Asimismo, nos preocupa entender cómo afectan estas limitaciones a las líderes y la manera en la que las resuelven, en caso de poder hacerlo. En relación a las posibles experiencias discriminatorias, el estudio de Carvalho et al. (2013) puso de manifiesto que el nivel de conciencia de género y la capacidad de reconocimiento del sexismo por parte de las líderes constituye un elemento de especial relevancia como paso previo para su erradicación. En base a ello, nos interesa identificar si las líderes se han sentido, de alguna forma, excluidas, si son conscientes de ello y, en caso de ser así, cuándo, de qué manera y cómo han reaccionado ante dicha circunstancia.

Por otra parte, uno de los principales elementos obstaculizadores del avance de la mujer en la dirección académica se localiza en su falta de acceso a las redes de influencia (Lozano et al., 2013, 2014). Tampoco podemos perder de vista que el género constituye una categoría sociocultural que se construye en el diálogo y en el encuentro, por lo que resulta de vital importancia comprender cómo se articula y contextualiza en la dinámica institucional. De hecho, de acuerdo con Acker (2012), las prácticas discriminatorias contra la mujer se tornan más lesivas y recurrentes en el ámbito relacional, donde existe una mayor posibilidad de pasar desapercibidas y acabar siendo normalizadas por la cotidianidad del acontecer social. Por este motivo, nuestra inquietud en este ámbito se centra también en averiguar el grado de influjo que el género tiene en el trato con el alumnado, con sus compañeros y con las autoridades responsables de la organización.

## 3. Puntos fuertes del género en la gestión

Además de conocer las posibles problemáticas que las líderes académicas afrontan en el ejercicio del cargo, también nos preocupa identificar aquellos aspectos que las animan a continuar y a perseverar en la gobernanza universitaria. El conocimiento de tales elementos ha sido puesto de relieve por la literatura académica como un factor clave para estimular el liderazgo femenino y, en última instancia, para equilibrar los diferenciales de género en la

gestión (Nakamanya et al., 2017; Shahtalebi et al., 2011). Dentro de este tópico, nuestro interés se focaliza en comprender qué satisfacciones y oportunidades encuentran las líderes en el desempeño de su función y qué creen que aportan a la institución universitaria con su labor. Del mismo modo, nuestra atención se centra en descubrir si, desde la visión de las protagonistas, estas vivencias positivas se hallan de algún modo mediatizadas por su condición femenina.

#### 4. Liderazgo y desarrollo profesional

Dentro de este ámbito, una de las líneas de investigación más prolíficas se centra en el reconocimiento de un estilo de liderazgo propiamente femenino (Alimo-Metcalfe, 2010; Madera et al., 2009; Mendez & Busenbark, 2015). Sin poder alcanzar por el momento resultados concluyentes, la mayoría de los estudios apuntan a la existencia de ciertos rasgos asociados a la práctica del liderazgo por parte de la mujer. Este modelo se caracterizaría por una mayor tendencia hacia el diálogo, la colaboración y el consenso en la toma de decisiones, rasgos más próximos al liderazgo distribuido y transformacional. Asimismo, la literatura científica ha puesto de manifiesto la necesidad de un marco de formación, suficientemente amplio y desarrollado, para adquirir las destrezas y habilidades que exige un ejercicio responsable del liderazgo en la Educación Superior (Aasen & Stensaker, 2007; Aziz et al., 2005; Ladyshewsky & Flavell, 2012; Marshall, 2012). La falta de este y, en consecuencia, la débil capacitación, parece imponer en la mayoría de los casos que las mujeres dirigentes deban aprender su función de manera autodidacta a través de la propia práctica y de la experiencia (Madsen, 2012a). Es por ello por lo que, concretamente en esta área, ambicionamos distinguir las dinámicas que siguen a la hora de ejercer el liderazgo y el modelo de formación que presentan en este ámbito.

#### 5. Equilibrio de la vida personal, familiar y avance profesional

Las políticas institucionales de conciliación personal y familiar suelen constituir uno de los puntos clave para que las líderes académicas avancen en su carrera y permanezcan en los espacios de responsabilidad (Madsen, 2012b). No obstante, la insuficiencia de estas y la creciente exigencia profesional, derivada del impacto del neoliberalismo en las universidades, parecen estar desembocando en un entorno desapacible e incómodo que en última instancia puede provocar el desaliento de la mujer a la hora de asumir y permanecer en los cargos de gestión (Ahmad, 2017; Amsler & Motta, 2019). En estas situaciones, la red de apoyo familiar y del círculo de colegas parece convertirse en un factor decisivo para que el desempeño del cargo no sea vivido como una experiencia abrumadora, estresante y agotadora (Morley et al., 2017). Con relación a esta temática, resulta de interés conocer la manera en la que interacciona la vida personal y familiar de la líder y su carrera profesional. Asimismo, se presta especial atención a la visión y al uso que las líderes hacen de la política institucional de conciliación familiar y a cómo experimentan los posibles conflictos entre las demandas del cargo y su rol familiar.

#### 6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia

El conocimiento que las líderes tienen de la academia y el género permite reconocer y comprender las formas en las que este se construye y se reproduce en el seno de las instituciones de Educación Superior (Calás & Smircich, 2014). Por este motivo, se estima

oportuno indagar en el grado de neutralidad que, en su opinión, tiene la organización de las prácticas institucionales con respecto al género. Asimismo, la identificación de los obstáculos y barreras que entorpecen el desempeño de las líderes puede constituir un elemento central a la hora de formular algunas medidas de mejora. En base a ello, se considera conveniente conocer, desde la visión de las propias participantes, las necesidades y sugerencias que plantean para perfeccionar el liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior.

### 3.3.2. Objetivos y cuestiones de investigación

Considerando el marco delimitado por las temáticas propuestas en el apartado anterior, este estudio se ha llevado a cabo con el propósito general de conocer, comprender e interpretar la visión que las líderes universitarias muestran sobre sus vivencias y experiencias en los puestos de gobernanza. En concordancia con ello y con las temáticas previamente definidas, se planten los siguientes objetivos específicos:

- Distinguir e interpretar las motivaciones que las líderes dirigentes de la UA muestran en el acceso a los cargos de gestión.
- Identificar los modelos y referentes que inspiran su ingreso en la función directiva.
- Reconocer y analizar las preocupaciones y dificultades que encuentran en el acceso a la gobernanza, en la gestión y las estrategias de resolución que emplean.
- Identificar e interpretar las oportunidades, satisfacciones y aportaciones en el desempeño del cargo.
- Analizar y valorar el impacto que el género ha podido tener en las relaciones, en las problemáticas y en las experiencias satisfactorias vividas en la gestión.
- Conocer y describir su visión sobre la eficacia de la política institucional para la conciliación entre el ámbito personal y la vida laboral.
- Reconocer e interpretar las relaciones entre la familia y la trayectoria profesional.
- Distinguir y analizar los modelos y tendencias que asumen en el proceso de toma de decisiones, así como los estilos de dirección que practican.
- Identificar y conocer los aprendizajes adquiridos en el desempeño del cargo y las estrategias empleadas para la adquisición de conocimientos sobre liderazgo.
- Conocer las propuestas de mejora que plantean para el desarrollo del liderazgo femenino en la universidad.

Asociadas a estas metas y a las temáticas anteriormente propuestas, se formularon como elementos vertebradores del estudio una serie de cuestiones de investigación que se detallan a continuación:

1. ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?
2. ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas?
3. ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución?
4. ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?
5. ¿Qué percepción y vivencias tienen las líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución?

6. ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de las académicas?

### 3.3.3. Fases de la investigación

La realización de un proyecto de investigación conlleva, inevitablemente, el tránsito por una serie de momentos en los que la persona investigadora aborda diversas actividades y tareas. La naturaleza distintiva de cada una de estas permite aglutinarlas, dentro del proceso de investigación, en un conjunto de fases o etapas diferenciadas entre sí pero que comparten, en mayor o menor medida, la misma estructura y lógica interna (Dahlberg & McCaig, 2010). Así, especialistas como Bergman (2008) o Hartas (2010) se refieren a cuatro periodos clave, como son: (1) la planificación, (2) la recogida de la información, (3) el análisis de los datos y (4) la comunicación de los resultados. Un planteamiento similar es el propuesto por Mertler (2018), quien las sintetiza en: (1) la identificación del problema de investigación, (2) la recogida de los datos, (3) el análisis de los resultados y (4) la formulación de conclusiones y propuestas relacionadas con el objeto de estudio.

Con independencia del nombre asignado a cada uno de estos estadios, lo cierto es que su organización, dentro del proceso de investigación, se ha considerado íntimamente dependiente del paradigma cuantitativo o cualitativo que adopta el estudio (Baur, 2019). Así, mientras que el progreso secuencial y lineal se ha vinculado tradicionalmente con el primero (Baur, 2009), en el caso del enfoque cualitativo se aboga más bien por una trayectoria cíclica o en espiral, dado su carácter eminentemente reflexivo (Hennink et al., 2011). No faltan, sin embargo, algunos estudios como el de Baur (2019), que vienen a cuestionar la supuesta linealidad y circularidad de los métodos cuantitativos y cualitativos, al afirmar que estas formas de organización no son exclusivas ni distintivas de una u otra tradición. Ante este panorama, convenimos con Paulus et al. (2014) que, aunque dicha concepción no deja de ser un mero recurso artificial y orientador para la persona que investiga, lo cierto es que en el enfoque cualitativo el proceso es emergente, recurrente y dinámico.

En base a ello, y considerando la naturaleza ecléctica e iterativa de la investigación cualitativa, las fases que han conformado el desarrollo del presente proyecto no pueden considerarse, en ningún caso, como etapas separadas o independientes. Más bien al contrario, se trata una serie de fases superpuestas, sin un principio y un fin delimitados, e íntimamente relacionadas entre sí. Desde este planteamiento flexible y abierto, nuestro estudio ha quedado integrado por tres grandes fases: inicial o preparatoria, de desarrollo y, por último, la fase final o de cierre. En la Figura 31, se sintetiza gráficamente el proceso seguido.



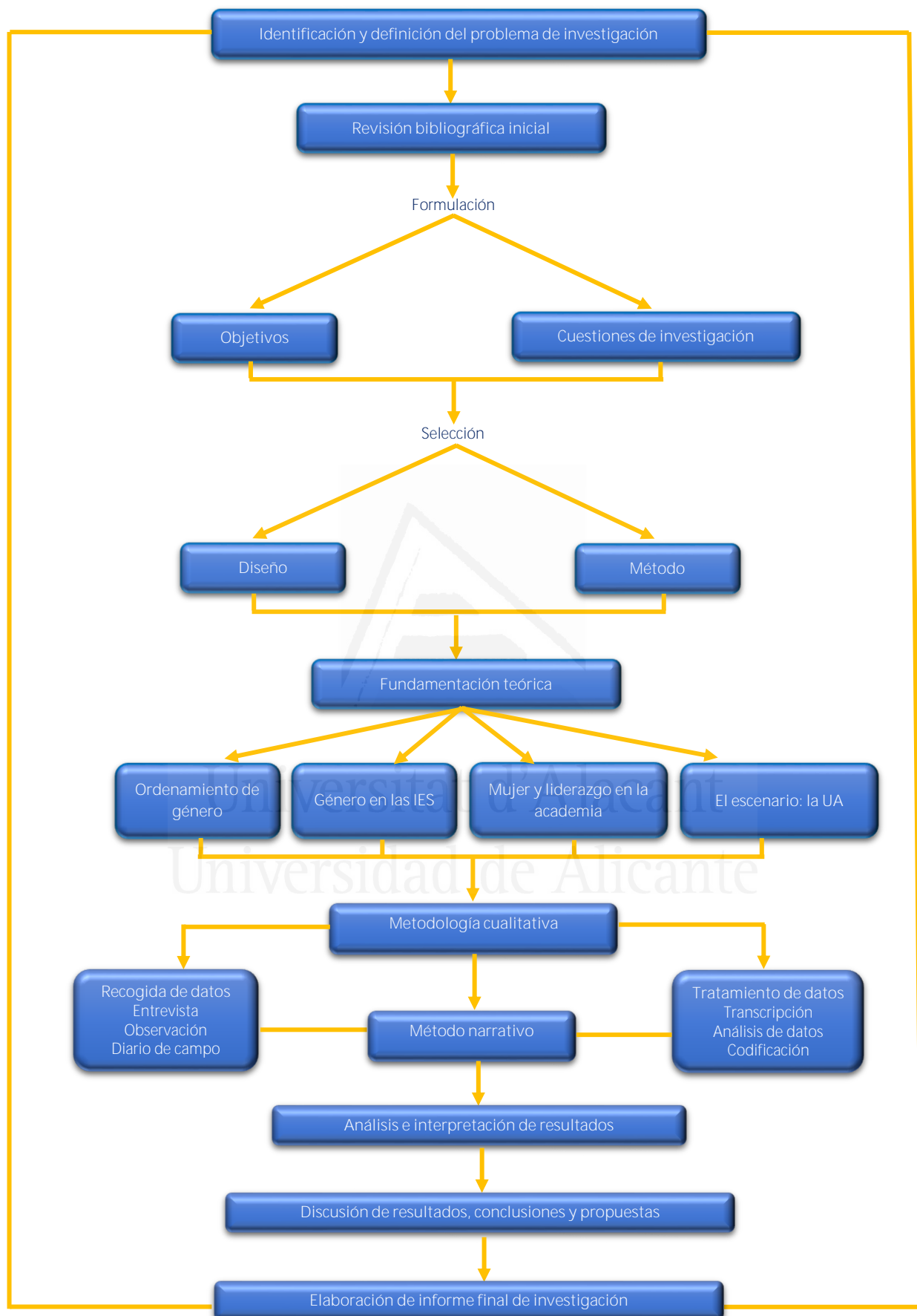


Figura 31. Esquema del proceso de investigación

A continuación, se detallan las actuaciones acometidas en cada una de las fases desarrolladas a lo largo del proceso de investigación.

- Fase inicial

Esta etapa preparatoria se destinó fundamentalmente a la planificación y organización del proceso de investigación. En un primer momento, de carácter más reflexivo, se fue delimitando progresivamente el campo de actuación sobre el que se deseaba indagar. Es decir, se llevó a cabo la elección del tema y la identificación del problema de investigación. Una vez definido este, se abordó el diseño y planteamiento del estudio. Concretamente, se formularon los objetivos y las cuestiones de investigación sobre las que se fundamenta. Para responder a tales interrogantes, se valoró y estableció el enfoque metodológico que se iba a utilizar, así como se seleccionó y conformó la muestra de participantes. A continuación, se diseñó el modelo de entrevista y se llevó a cabo la definición de los códigos sociodemográficos. Con el fin de comprobar la necesaria congruencia y conexión entre las cuestiones y objetivos de investigación, las temáticas de estudio y las preguntas que integraron la entrevista se elaboraron varias matrices y cuadros de coherencia.

De forma paralela, se realizó la revisión exhaustiva de la literatura científica publicada sobre el tópico. Este estudio se efectuó mediante la consulta de las principales bases de datos científicas, tanto de carácter nacional como internacional. Con el objetivo de maximizar los resultados de esta búsqueda bibliográfica, previamente se conformó un listado de términos clave, tanto en español como en inglés, relacionados con la temática de estudio, algunos de los cuales se recogen en la Figura 32.

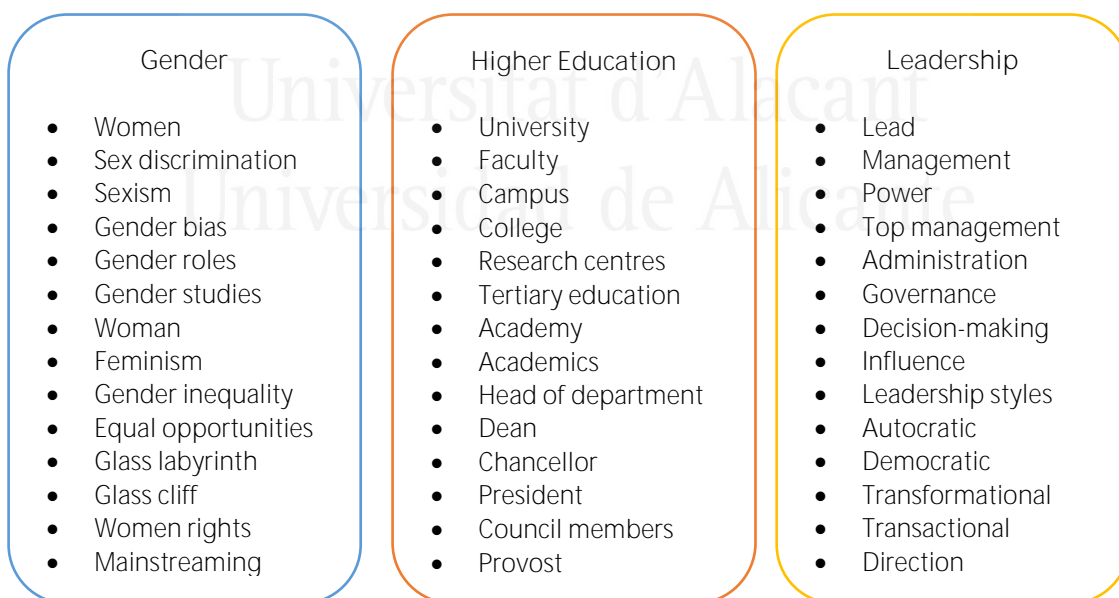


Figura 32. Relación de términos clave para la búsqueda bibliográfica

Aquellos términos que se consideraron más relevantes para el objeto de estudio fueron posteriormente insertados en los buscadores de las principales bases de datos del área de Ciencias de la Educación y Sociología. Concretamente, algunas de ellas fueron Web of Science,

Dialnet, Eric, Teseo, Scopus, Proquest, Sociological Abstract, etc. La estrategia de búsqueda empleada para ello fue la siguiente: (*wom\* or gender or sex\**) and ("*higher education*" or *facult\* or universit\**) and (*lead\* or manag\* or govern\**). A partir de la información recabada y de la lectura en profundidad de la misma, se elaboró un marco teórico inicial del estudio. Este borrador de partida se convirtió en un valioso recurso para terminar de concretar las cuestiones de investigación, en base al conocimiento previamente acumulado.

- Fase de desarrollo

Esta segunda fase de actuación, de naturaleza mucho más práctica y artesanal, se focalizó sobre todo en el trabajo de campo, es decir, en aquellas tareas relacionadas con el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. En primera instancia, se procedió a contactar con las participantes potenciales en la investigación mediante correo electrónico. En esta misiva, además de informar a las líderes académicas sobre los objetivos del estudio, su carácter anónimo, voluntario y confidencial, se les ofrecía la posibilidad de participar en él. Con aquellas que mostraron interés y predisposición, se estableció una agenda de fechas, en función de sus preferencias y disponibilidad. Este proceso de recogida de datos abarcó aproximadamente cuatro meses y medio, tiempo que además fue aprovechado para llevar a cabo parte de la transcripción de cada una de las entrevistas previamente realizadas.

Tras la recopilación de la información, comenzó un proceso de análisis inicial del contenido de los datos, con el objetivo de comprobar su validez. Este primer acercamiento fue aprovechado, igualmente, para identificar y establecer las primeras conexiones entre los conceptos emergentes. A partir de la lectura iterativa y reiterada se estableció un primer borrador de códigos inferenciales que posteriormente fue sometido a un proceso de discusión y triangulación. En él participaron tres profesoras expertas en investigación educativa y en cuestiones de género. Como resultado de ello, se diseñó el marco definitivo de categorías y códigos con el que se llevó a cabo el proceso de codificación de las entrevistas. Durante esta segunda etapa, también se procedió al tratamiento informático de los datos, contando para ello con el apoyo del software AQUAD 7 (Huber & Gürtler, 2013).

- Fase final

Esta etapa final, con una clara vocación de síntesis, cierre y comunicativa, se dedicó a la elaboración de las conclusiones e implicaciones, a la luz del marco teórico previamente establecido, y a la redacción del informe final de tesis. Con el objetivo de garantizar la respuesta al problema de estudio planteado inicialmente, así como la necesaria congruencia y consistencia entre cada uno de los apartados que conforman el informe de investigación, se revisaron todos los epígrafes que lo integran.

En el cronograma que se recoge en la Tabla 17, se representa gráficamente la secuencia de fases y las actividades desarrolladas desde el curso académico 2016 hasta el 2020.

Tabla 17  
Cronograma de las fases del estudio

Fase	Actividades	Meses											
		SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO
Inicial	Identificación y definición del problema de investigación											16	
	Búsqueda bibliográfica inicial	16	16										16
	Revisión y lectura de la literatura científica sobre el tópic			16	16	17	17	17	17				
	Formulación de objetivos y cuestiones de investigación							17					
	Selección del diseño y de la metodología								17				
	Construcción del instrumento para la recogida de datos									17			
	Elaboración de matrices de coherencia									17			
	Redacción del marco teórico inicial						17	17	17	17			17
	Conformación de la muestra							17	17	17			
Desarrollo	Recogida de los datos	17	17	17							17	17	
	Registro de observaciones (diario de campo)	17	17	17							17	17	
	Transcripción de la entrevistas	17	17	17	17						17	17	17
	Tratamiento de los datos					18	18	18	18	18	18		
	Análisis e interpretación de resultados	18	18	18	18							18	18
Cierre	Discusión de resultados					19	19	19	19	19	19		
	Formulación de conclusiones y propuestas	19	19	19								19	19
	Redacción del informe final				19	20	20	20	20	20	20	20	20

### 3.3.4. Participantes y contexto

Aunque es en el apartado de resultados donde se recogen las características sociodemográficas de las participantes, nos parece oportuno utilizar este epígrafe para explicar el proceso de conformación de la muestra. Esta está integrada por un total de 48 mujeres de la Universidad de Alicante que habían dirigido órganos de gobierno académico durante el periodo comprendido entre 2006-2016. La elección de esta horquilla temporal ha venido motivada, especialmente, por considerarla un periodo de tiempo adecuado para analizar la problemática objeto de estudio. Concretamente, los cargos escogidos han sido vicerrectorados, decanatos, direcciones de departamento, direcciones de instituto de investigación y direcciones de otros centros propios y adscritos a la institución. Esta selección se basa especialmente en el interés por cubrir los cargos más relevantes de cada nivel

jerárquico de la estructura universitaria. En este sentido, es preciso señalar que el puesto de rectorado no se contempló en la muestra porque no ha sido hasta las recientes elecciones al rectorado (curso 2020-2021), cuando una mujer ha llegado a ostentar el cargo de mayor responsabilidad de la UA.

Para la conformación de la muestra, inicialmente se hizo uso de la página web oficial de la institución (<https://www.ua.es/es>) donde aparecen publicados los nombres y correos electrónicos de las personas que ocupan, en el momento presente, puestos de gestión. Para aquellos casos en los que las mujeres habían cesado, se emplearon los listados históricos de la Universidad de Alicante que aparecen publicados en la página web del Servicio de Protocolo (<https://web.ua.es/es/protocolo/gabinete-de-protocolo.html>). En todos los casos fue posible, salvo para las direcciones de departamento, ya que concretamente este nivel no aparece recogido en dicha relación. Ante esta situación, se solicitó en dos ocasiones al Servicio Jurídico de la institución que nos facilitara esa información. En sendos casos, nuestra petición fue denegada en virtud de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter personal, actualmente derogada y sustituida por la Ley Orgánica 3/2018.

Por este motivo, se decidió analizar la documentación institucional en la que dichos datos pudieran aparecer reflejados. A este respecto, se revisaron las actas de las Comisiones de Ordenación Académica y Profesorado (COAP) que reúnen, entre otros cargos, a los directores y directoras de departamento, al menos con frecuencia semestral. Las dificultades para acceder a esta información, llevaron a revisar las guías que, de manera anual, edita la Universidad de Alicante para el alumnado de nuevo ingreso. En ellas se recogen los nombres de los integrantes de los equipos de gobierno de cada centro universitario. A través de la Oficina de Información al Alumnado se logró consultar todas las citadas guías publicadas durante el periodo que abarca desde 2006 a 2016 y conseguir, de esa manera, la información relativa a las directoras de departamento que ya habían cesado en el cargo. Con el nombre y los apellidos de cada una de ellas, se pudo localizar su dirección de correo electrónico en la página web institucional y enviarles un *e-mail* con el que se las animaba a participar en el estudio (Figura 33).

Universidad de Alicante

Estimada profesora.

Mi nombre es María Encarnación Urrea Solano y soy becaria FPU del MEC, en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación. En estos momentos me encuentro realizando mi tesis doctoral sobre el *Liderazgo de la mujer en la Universidad de Alicante*, bajo la dirección de la Dra. María Ángeles Martínez Ruiz. Como responsable, que ha sido o es, de un cargo de gestión en la institución, su ayuda y colaboración me resultarían valiosísimas y de gran ayuda, no sólo para llevar a cabo mi trabajo de investigación, sino también para avanzar en el conocimiento de las oportunidades y dificultades que las mujeres encuentran en el desempeño del liderazgo en la academia.

En este sentido, me gustaría saber si tiene la disponibilidad necesaria para realizar una breve entrevista. La temática a abordar durante la misma sería su opinión y visión sobre la problemática que las líderes han de enfrentar en el ejercicio de su cargo. Es decir, como mujer que ha ocupado u ocupa actualmente un cargo de gestión en la universidad, me gustaría que me narrase, entre otros aspectos, cuáles fueron sus motivaciones de acceso; las dificultades a las que ha tenido que hacer frente y la forma de superarlas; las satisfacciones que le ha aportado su esfuerzo profesional; los aprendizajes derivados de la experiencia, etc. En suma, todas aquellas vivencias que han ido conformando y tejiendo su trayectoria profesional como líder en la universidad.

Adjunto le envío los núcleos de interés que integrarían la entrevista, aunque estos tienen únicamente un carácter orientativo, existiendo la posibilidad de que nos narre a modo de *historia de vida* su experiencia, si a usted le resulta más cómodo y satisfactorio.

Núcleos de interés:

- Acceso al cargo.
- Problemáticas de género en la gestión.
- Puntos fuertes del género en el ejercicio del cargo.
- Influencia del género en las relaciones con los compañeros/as, estudiantes y autoridades.
- Vivencias de discriminación.
- Toma de decisiones.
- Conciliación familiar y laboral.
- Aprendizaje profesional.
- Propuestas de mejora.

Su participación será totalmente anónima, por lo que todos aquellos datos identificativos que puedan aparecer durante su narración, serán totalmente eliminados para garantizar el más estricto y absoluto anonimato, tal y como prescribe la ética de la investigación.

Muchas gracias por su inestimable colaboración.

Figura 33. Correo electrónico enviado para contacto inicial

En cuanto a los criterios empleados para la selección de la muestra, es necesario indicar que esta fue de carácter intencional, puesto que el objetivo final de la investigación no es la generalización de los datos, sino más bien la comprensión en profundidad y detallada del fenómeno de estudio desde la visión de sus protagonistas. En lo concerniente a la cifra de participantes, se estima que esta es suficiente para responder a las cuestiones de investigación. A este respecto, cabe señalar que aunque el punto de saturación se alcanzó en torno a  $17 \pm 15$  de las entrevistas (Guest et al., 2006), se decidió ampliar el número de participantes con el propósito de responder al interés de todas las líderes que quisieron participar en el estudio. Con el término "saturación" nos referimos, en concreto, al criterio por

el que la información recopilada resulta suficiente para responder a las cuestiones y objetivos de la investigación, no siendo necesaria la realización de nuevas entrevistas, por no aportar nuevo conocimiento (Brinkmann & Kvale, 2018; Saunders et al., 2018).

### 3.3.5. Instrumentos y procedimientos de recogida de la información

Tal y como se ha señalado en apartados previos, dentro del enfoque cualitativo de investigación son varias las técnicas y herramientas que pueden ser utilizadas para la recogida de los datos. En nuestro caso, se ha optado por emplear la entrevista y la observación parcialmente participante, dada su complementariedad y adecuación para obtener información directamente de las personas participantes en el estudio (Brinkmann & Kvale, 2018; Campos et al., 2019). Seguidamente, se justifican las razones concretas que han motivado su elección, así como se detallan las características que presenta cada una de ellas.

#### 3.3.5.1. La entrevista

La selección de la entrevista como técnica de recogida de datos se basó especialmente en las posibilidades que esta ofrece para acceder a la información de manera personalizada y directa. Según Brinkmann y Kvale (2018), este tipo de técnica constituye un método de especial singularidad para poder capturar las vivencias y los significados que las personas le otorgan a la realidad en la que viven. En efecto, sus potencialidades hacen que se trate de una de las estrategias más utilizadas por quienes se aproximan a la realidad de manera cualitativa (Jamshed, 2014). A través de ella, la persona investigadora logra penetrar en las experiencias y creencias de quienes son entrevistadas y entrevistados, revelando la realidad vivida mediante sus propias palabras (Gill et al., 2008). Tanto en su forma oral como escrita, es un espacio donde el conocimiento es construido de manera interactiva entre quien responde y quien formula las preguntas (Brinkmann & Kvale, 2018).

De hecho, la entrevista alude de manera literal a un intercambio de visiones entre dos personas que dialogan sobre un tema en particular y de interés para ambos. No obstante, es necesario señalar que esta no puede verse reducida estrictamente a una mera conversación. La distancia entre ambas prácticas se halla en su finalidad, ya que mientras que la plática puede presentar múltiples sentidos pragmáticos, en el caso de la entrevista cualitativa esta tendrá como objetivo observar el mundo desde el punto de vista de sus protagonistas (Magnusson & Marecek, 2015). Por este motivo Denzin y Lincoln (2005) la identifican con un arte que requiere de una especial pericia, aquella que implica saber formular preguntas y escuchar verdaderamente las respuestas, con el fin último de construir conocimiento.

De entre las múltiples tipologías de entrevistas existentes, en nuestro caso se ha escogido aquella de naturaleza semiestructurada, por resultar especialmente valiosa para que las líderes académicas relaten sus experiencias de vida en torno al desempeño del liderazgo (Gallant, 2014; Hannum et al., 2015). Entre sus rasgos más definitorios, Brinkmann y Kvale (2018) y Qu y Domay (2011) distinguen: (1) su carácter situado por comprender los fenómenos en su contexto social y desde la perspectiva de los individuos, (2) su flexibilidad y accesibilidad, (3) su fundamento sobre los principios del diálogo, (4) la existencia de un guion orientativo a la hora de plantear las preguntas y (5) su adecuación para visibilizar los aspectos velados del comportamiento humano y organizacional.

Al inicio de esta investigación, se planteó la posibilidad de no estructurar la entrevista y proponer a las participantes que narraran sus vivencias a modo de historia de vida (Berner-Rodoreda et al., 2020). De hecho, en el correo electrónico con el que se las invitaba a participar en el estudio se les sugería esta opción (Figura 33). No obstante, en todos los casos prefirieron responder a una entrevista guiada. Entendemos, y así algunas nos lo hicieron saber, que la principal razón para ello se encuentra en el grado de dificultad que suele presentar el relato autobiográfico, especialmente para quienes carecen de experiencia previa en el arte de relatar. A pesar de ello, es importante destacar el carácter flexible y abierto de las preguntas planteadas, de tal modo que este esquema únicamente constituyó un guion orientativo. Además, en todo momento se respetaron las posibles inflexiones y silencios surgidos durante los discursos de las participantes. Para el diseño de la entrevista se tuvieron en cuenta los objetivos del estudio, las cuestiones de investigación y las temáticas analizadas. En la Figura 34 se recogen las preguntas que integraron el guion de la misma. En su construcción y revisión participaron un profesor titular especializado en investigación cualitativa y una catedrática experta en cuestiones de género y gestión, ambos del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento en el que se enmarca el presente estudio.

1. ¿Por qué te planteaste acceder al cargo? ¿Te fue fácil acceder al cargo?
2. ¿Tenías algún referente que te motivara a acceder?
3. ¿Qué dificultades y limitaciones has encontrado en el ejercicio del cargo de líder? ¿Crees que ha influido tu género?
4. ¿Cómo te han afectado? ¿Cómo las has resuelto?
5. ¿Has experimentado algún tipo de discriminación en el ejercicio del liderazgo? ¿Conoces algún caso?
6. ¿Qué actitud has adoptado o adoptarías en caso de experimentarla?
7. ¿Cómo influye el hecho de ser mujer en las relaciones con los compañeros (PAS y PDI), los estudiantes y las autoridades?
8. ¿Qué satisfacciones y oportunidades has encontrado en tu desempeño como líder?
9. ¿Qué crees que aportas a la institución a través de tu labor como líder?
10. ¿Crees que ha podido influir tu género en estas cuestiones?
11. ¿Cómo aprendes cotidianamente de tu experiencia?
12. ¿Qué aprendizajes te ha aportado el desempeño del cargo?
13. En tu práctica diaria como líder, ¿cómo tomas las decisiones?
14. ¿Te centras más en la gestión o en el liderazgo?
15. ¿Cuáles han sido los apoyos y obstáculos familiares que has encontrado a lo largo de tu vida profesional?
16. Las medidas de conciliación familiar ¿te han facilitado el desempeño de tu cargo como líder? ¿Por qué?
17. ¿Cómo te sientes cuando tienes que decidir entre un compromiso familiar y otro profesional?
18. ¿Qué sugerencias propondrías a la institución para mejorar el liderazgo de las académicas?
19. ¿Y a las jóvenes académicas en cargos de liderazgo?

*Figura 34.* Guion de la entrevista utilizada en la investigación

En cuanto al desarrollo de las entrevistas, estas siempre se realizaron de manera personal e individual. De acuerdo con las preferencias y la disponibilidad de las participantes, se acabaron



adoptando tres formatos. En primer lugar, nos encontramos con la entrevista oral y grabada en audio (formato MP3), por la que optaron la mayoría de las líderes académicas (41). También hubo quien no accedió a que sus discursos fueran grabados (2), hecho que provocó que la investigadora tuviera que transcribir la entrevista durante la realización de la misma. En última instancia, hubo 5 participantes que optaron por el relato escrito. En dichos casos, se les facilitó mediante *e-mail* el esquema de la entrevista para que enviaran, a través de correo interno sin remitente, sus respuestas.

Respecto a la calendarización de las entrevistas orales (Tablas 18-22), se ha de precisar que en todos los casos la investigadora se adaptó al horario de las líderes académicas. También es interesante destacar que la práctica totalidad de las entrevistas se realizó en el despacho de las participantes. Solo seis se llevaron a cabo en un entorno diferente: dos en una sala de reuniones, una en un aula vacía, una en el despacho de la investigadora y otras dos a través de Skype, por encontrarse las participantes fuera de la provincia de Alicante y preferir la entrevista oral por sobre la escrita. El promedio de duración de las entrevistas osciló entre los 30-35 minutos aproximadamente.

Tabla 18  
*Calendario de entrevistas junio 2017*

Lunes (12/06/17)	Martes (13/06/17)	Miércoles (14/06/17)	Jueves (15/06/17)	Viernes (16/06/17)
Entrevista 1. 11.15h (34')		Entrevista 2. 12:00 (17')	Entrevista 3. 15.30 (12')	
Lunes (19/06/17)	Martes (20/06/17)	Miércoles (21/06/17)	Jueves (22/06/17)	Viernes (23/06/17)
Entrevista 4. <i>Skype</i> 18:00 (55')	Entrevista 5. 9:00 (25') Entrevista 6. 12:30 (29')			
Lunes (26/06/16)	Martes (27/06/17)	Miércoles (28/06/17)	Jueves (29/06/17)	Viernes (30/06/17)
	Entrevista 7. 17:00 (61')	Entrevista 8. 13:00 (28')	Entrevista 9. 10:00 (39') Entrevista 10. Relato escrito	

Tabla 19

*Calendario de entrevistas julio 2017*

Lunes (03/07/17)	Martes (04/07/17)	Miércoles (05/07/17)	Jueves (06/07/17)	Viernes (07/07/17)
	Entrevista 11. 13:00 (48')	Entrevista 12. 09:30 (26')		
Lunes (10/07/17)	Martes (11/07/17)	Miércoles (12/07/17)	Jueves (13/07/17)	Viernes (14/07/17)
Entrevista 13. 09:00 (36') Entrevista 14. 18:00 (65')		Entrevista 15. 11:30 (21')	Entrevista 16. 09:30 (27')	
Lunes (17/07/17)	Martes (18/07/17)	Miércoles (19/07/17)	Jueves (20/07/17)	Viernes (21/07/17)
		Entrevista 17. 12:00 (18')		
Lunes (24/07/17)	Martes (25/07/17)	Miércoles (26/07/17)	Jueves (27/07/17)	Viernes (28/07/17)
	Entrevista 18. Relato escrito	Entrevista 19. <i>Skype</i> 20:00 (36')		

Tabla 20

*Calendario de entrevistas septiembre 2017*

Lunes (11/09/17)	Martes (12/09/17)	Miércoles (13/09/17)	Jueves (14/09/17)	Viernes (15/09/17)
				Entrevista 20. Relato escrito
Lunes (18/09/17)	Martes (19/09/17)	Miércoles (20/09/17)	Jueves (21/09/17)	Viernes (22/09/17)
	Entrevista 21. 11:00 (34') Entrevista 22. 13:00 (45')		Entrevista 23. 08:30 (25')	
Lunes (25/09/17)	Martes (26/09/17)	Miércoles (27/09/17)	Jueves (28/09/17)	Viernes (29/09/17)
Entrevista 24. 10:30 (49')	Entrevista 25. 17:30 (43')			

Tabla 21  
*Calendario de entrevistas octubre 2017*

Lunes (02/10/17)	Martes (03/10/17)	Miércoles (04/10/17)	Jueves (05/10/17)	Viernes (06/10/17)
Entrevista 26. <b>11:00 (29')</b> Entrevista 27. <b>13:15 (34')</b>			Entrevista 28. <b>16:30 (16')</b>	
Lunes (09/10/17)	Martes (10/10/17)	Miércoles (11/10/17)	Jueves (12/10/17)	Viernes (13/10/17)
	Entrevista 29 <b>08:15 (24')</b>	Entrevista 30. Relato escrito		
Lunes (16/10/17)	Martes (17/10/17)	Miércoles (18/10/17)	Jueves (19/10/17)	Viernes (20/10/17)
	Entrevista 31. <b>10:00 (37')</b> Entrevista 32. <b>12:15 (39')</b>	Entrevista 33. <b>15:30 (54')</b>	Entrevista 34. 10:00 (25')	
Lunes (23/10/17)	Martes (24/10/17)	Miércoles (25/10/17)	Jueves (26/10/17)	Viernes (27/10/17)
Entrevista 35. <b>10:30 (37')</b>		Entrevista 36. <b>12:30 (42')</b>		
Lunes (30/10/17)	Martes (31/10/17)	/		
Entrevista 37. <b>08:00 (22')</b> Entrevista 38. Relato escrito				

Tabla 22  
*Calendario de entrevistas noviembre 2017*

Lunes (06/11/17)	Martes (07/11/17)	Miércoles (08/11/17)	Jueves (09/11/17)	Viernes (10/11/17)
Entrevista 39. <b>11:00 (46')</b> Entrevista 40. <b>17:15 (26')</b>	Entrevista 41. <b>14:00 (23')</b>		Entrevista 42. <b>10:00 (49')</b>	
Lunes (13/11/17)	Martes (14/11/17)	Miércoles (15/11/17)	Jueves (16/11/17)	Viernes (17/11/17)
	Entrevista 43. <b>10:00 (28')</b>	Entrevista 44. 11:15 (39)		Entrevista 45. <b>10:30 (30')</b>
Lunes (20/11/17)	Martes (21/11/17)	Miércoles (22/11/17)	Jueves (23/11/17)	Viernes (24/11/17)
Entrevista 46. <b>13:00 (43')</b>			Entrevista 47. <b>11:45 (43')</b>	
Lunes (27/11/17)	Martes (28/11/17)	Miércoles (29/11/17)	Jueves (30/11/17)	/
	Entrevista 48 <b>10:00 (14')</b>			

Al inicio de cada una de las entrevistas, se recordó a las participantes el propósito general del estudio y las principales características del diseño de la investigación, con el fin de lograr el consentimiento informado. Además, se les insistió en que, tal y como prescribe la ética de la investigación, todos los datos que aportasen serían de carácter confidencial y anónimo, señalándoles también que solo la investigadora tendría acceso a las entrevistas y a los datos privados que pudieran identificarlas en algún u otro sentido. En algunos casos, esta fue una cuestión que preocupó notablemente a las participantes, al tratar cuestiones que algunas **definieron como “conflictivas” o “problemáticas” dentro del entorno institucional. De hecho,** hubo quien, tras realizar la entrevista, solicitó a la investigadora la transcripción de la misma y algún ejemplo de cómo se presentarían los resultados, para comprobar de primera mano que en ningún caso sería posible su identificación. En línea con lo anterior, se ha de subrayar que, en algunos casos, una vez apagada la grabadora, las participantes se animaron a plantear y/o profundizar en temas que no se sintieron seguras de abordar con el dispositivo en marcha.

Conocedora del carácter sensible de la temática, y con el objetivo de que las participantes se sintieran cómodas y se favoreciera la comunicación y el diálogo, la investigadora intentó crear un clima de confianza, cercanía y familiaridad durante el desarrollo de las entrevistas. Para ello, al comienzo de estas dio sobradas muestras de interés y de comprensión por su labor. Además, tras la introducción informativa, momento que se aprovechó para solicitar el consentimiento para la grabación de sus discursos, se les ofreció la posibilidad de plantear alguna duda que pudieran tener antes de comenzar. Una vez iniciado el proceso, la entrevistadora se comportó de manera receptiva e hizo uso de sus habilidades comunicativas, como la escucha empática y el respeto. De hecho, hubo algunos momentos en los que, a pesar de existir un guion previo orientativo, se dio la oportunidad a las participantes de que profundizaran en aquellos aspectos con los que se sintieran más cómodas y/o consideraran más relevantes. Se prestó, además, un especial cuidado con el lenguaje no verbal, tratando siempre de mostrar atención por el relato de las líderes. Gracias a ello, se creó un entorno adecuado, donde ellas se sintieron libres y dispuestas a narrar sus vivencias con absoluta naturalidad.

### 3.3.5.2. La observación

Además de la entrevista, otra de las técnicas empleadas para la recopilación de los datos ha sido la observación, por cuanto permite acceder a los fenómenos humanos en su estado natural y sin distorsión. Tal es su utilización en el ámbito científico que Angrosino y Rosenberg (2011) reconocen que esta constituye la base esencial y fundamental de los métodos de investigación. A pesar de la variabilidad de clasificaciones existentes en torno a la observación, una de las más tradicionales se fundamenta en el grado en el que la persona que observa interviene en la situación analizada, pudiendo hablar, de esta manera, de observación completa o parcialmente participante y no participante (Ciesielska et al., 2018). La primera de ellas se define sustancialmente por la implicación plena de quien observa en la realidad, hasta el extremo de llegar a adoptar los estilos de vida y las costumbres del grupo a quien observa. Un ejemplo prototípico de esta modalidad de observación fue la llevada a cabo por el antropólogo británico Bronislaw Malinowski, a quien se considera iniciador de esta práctica (Degnen, 2015), en las islas Trobriand. Por el contrario, la observación no participante se caracteriza por ser aquella en la que la persona que observa se mantiene alejada de la realidad objeto de estudio, como un mero espectador, sin tomar parte en ella (Ciesielska et al., 2018). Una de las posibilidades de llevar a cabo este tipo de observación consiste en el estudio de los

sujetos y de los fenómenos mediante el análisis de artefactos relacionados con dicho objeto, como por ejemplo grabaciones visuales (Caldwell & Atwal, 2005).

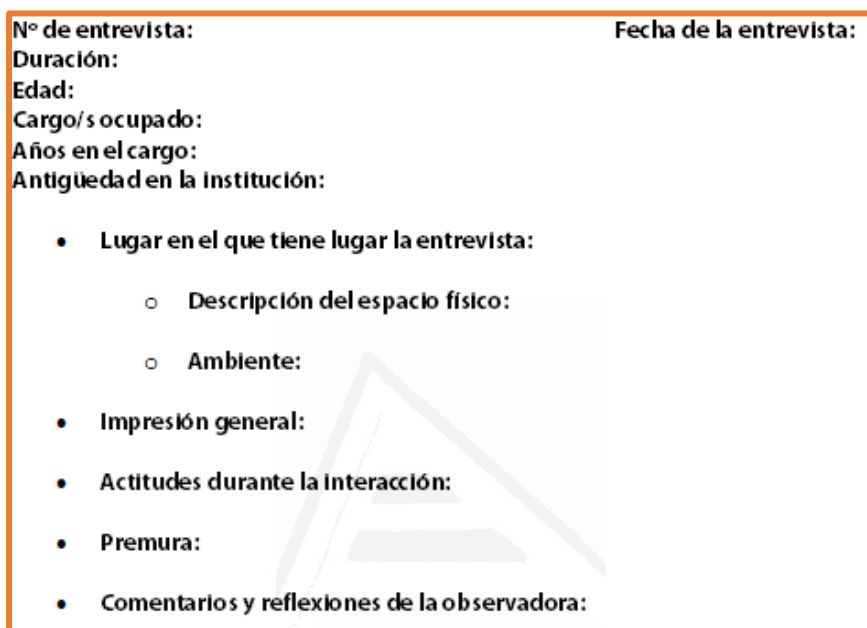
En nuestro caso concreto, se ha optado por el empleo de la observación parcialmente participante, que de acuerdo con Ciesielska et al. (2018), consiste en aquella variante en la que quien observa se relaciona con los sujetos, pero no forma parte de la actividad concreta que tiene lugar en el contexto objeto de estudio. Su rol es reconocido por el grupo de participantes, manteniéndose intacto su estatus como persona investigadora (Angrosino, 2007). La principal diferencia entre este tipo de observación y la participante radica, según Bryman (2012), en el menor nivel de implicación de la persona observadora en la realidad y en el uso combinado de otras técnicas de recogida de información, como por ejemplo la entrevista. En efecto, su posición privilegiada, entre los dos extremos del continuo, permite superar las limitaciones que suele presentar la observación participante y no participante, respectivamente. En contraste con aquellas, esta precisa de una inversión más reducida de tiempo y de planificación, así como aporta una comprensión rica y compleja de la realidad (MacTavish, 2018). Además, de acuerdo con Jorgensen (1989), este tipo de práctica resulta especialmente recomendable en aquellas situaciones en las que el fenómeno que se investiga permanece, de alguna manera, oculto para la mirada extraña, por ser fruto de la construcción social. Su ajuste, por tanto, a la naturaleza del estudio y las fortalezas que presenta han sido las principales razones que han motivado su elección como técnica de recogida de datos.

Nuestro interés con su empleo se fundamenta, de manera específica, en poder captar toda aquella información de carácter no verbal que pudiera emerger durante el desarrollo de cada una de las entrevistas. Nos referimos, en concreto, a expresiones faciales y corporales de las entrevistadas, gestos, pero también a la premura que estas pudieran manifestar por finalizar la entrevista o a la apertura y disponibilidad que mostraran para abordar determinadas temáticas. El conjunto de estos datos constituye una fuente adicional de conocimiento para comprender el objeto de estudio y, como consecuencia de ello, se ha estimado oportuno registrar esta información en un diario de campo. La utilización de este tipo de instrumentos para el estudio del liderazgo, el género y la Educación Superior, en combinación con la entrevista, ha sido puesta de manifiesto en otros estudios previos, tales como el de Reis y Grady (2018) y Thompson (2015).

Siguiendo la propuesta de Campos et al. (2019), en nuestro caso este diario de campo ha consistido básicamente en un documento de uso personal donde se ha ido anotando, de forma sistematizada, todas las observaciones, comentarios y reflexiones que nos iban suscitando las entrevistas realizadas. Ahora bien, aunque en un principio este fuera el propósito de dicha herramienta, se ha de reconocer que la lectura reiterada y en profundidad de su contenido ha provocado, en última instancia, que este se acabe convirtiendo también en un instrumento para analizar el rol que la investigadora ha desempeñado en el estudio, y para dialogar consigo misma sobre su papel (Chambers, 2004); es decir, una herramienta de autoconocimiento y aprendizaje. Esta aplicación concreta del diario de campo ya ha sido evidenciada en otros estudios anteriores, como el de Punch (2012), donde la autora destaca la potencialidad que estos recursos tienen para estudiar cuestiones tales como las preocupaciones, las inquietudes y las emociones de quien lleva a cabo la investigación.

En cuanto al formato de dicho documento, optamos por el empleo de una serie de folios sueltos y numerados que, una vez finalizado el proceso de recogida de los datos, fueron

encuadrados. Esta decisión se ha basado fundamentalmente en la flexibilidad que esta hechura ofrecía para poder insertar páginas adicionales fruto de la lectura y reflexión posterior. En cuanto al contenido, y con el propósito de maximizar la utilidad de dicha herramienta, se decidió organizarlo en dos grandes bloques. Por una parte se anotaron los elementos descriptivos, fruto de la observación directa del contexto y por otra, los aspectos de índole más introspectiva y reflexiva. De manera particular, los datos que se observaron y registraron, así como la estructuración de estos en el diario de campo, aparecen recogidos en la Figura 35.



Formulario de registro de datos de una entrevista, con los siguientes campos:

- Nº de entrevista:
- Duración:
- Edad:
- Cargo/s ocupado:
- Años en el cargo:
- Antigüedad en la institución:
- Fecha de la entrevista:
- Lugar en el que tiene lugar la entrevista:
  - Descripción del espacio físico:
  - Ambiente:
- Impresión general:
- Actitudes durante la interacción:
- Premura:
- Comentarios y reflexiones de la observadora:

Figura 35. Guion del diario de campo

Con la finalidad de evitar el deterioro del recuerdo por el paso del tiempo, el registro de tales datos se llevó a cabo tras terminar cada una de las entrevistas. A pesar de ello, y para eludir posibles sesgos de impacto, después de un tiempo de reflexión que osciló entre las 24 y 48 horas, cada una de las anotaciones volvía a ser releída, reinterpretada y/o corregida por la investigadora. Finalmente, la información recopilada a través de la observación y del diario de campo resultó específicamente útil para la comprensión, análisis e interpretación de los datos recogidos mediante la entrevista.

### 3.3.6. Proceso de tratamiento y análisis de los datos

Con el objetivo de dinamizar el proceso de investigación, a medida que los datos iban siendo recopilados por medio de las entrevistas, se dio inicio a la tarea de transcripción de estas. A este respecto, es importante destacar que, si bien en un principio se planteó la posibilidad de que otra persona se encargara de esta tarea dada su mecanicidad, finalmente se decidió que esta fuera realizada por la propia investigadora, con el objetivo de otorgar sentido a los datos y facilitar, en gran medida, el posterior proceso de interpretación de la información. Para este trabajo, a pesar de la existencia en el mercado de diferentes softwares de reconocimiento de voz, como *Express Scribe*, *Dragon Naturally Speaking* o la herramienta de escritura por voz, disponible en *Google Docs*, los constantes errores y la necesidad iterativa de revisión que estos

muestran nos llevó a desistir de la utilización de estas herramientas y optar por un reproductor tradicional de audio, concretamente *VLC Media Player*. Las posibilidades que este ofrece para ralentizar el sonido y adecuarlo al ritmo de la escritura mecanografiada, junto con la opción de detener la emisión desde el propio teclado del ordenador, fueron las razones que motivaron su elección.

Por otra parte, se ha de señalar que durante toda esta etapa, se intentó que la transcripción fuera lo más cercana posible a la literalidad del discurso. Esto fue viable en todos los casos, puesto que los relatos eran coherentes, estaban bien contruidos y seguían un orden lógico. A pesar de ello, no podemos obviar que este fue un periodo de trabajo intenso y difícil que implicó más de cuatro meses y medio de tiempo, puesto que el material era abundante, con algunas entrevistas que superaban incluso la hora de duración. Además, las interrupciones de las grabaciones también fueron frecuentes, por haber sido registradas en la mayoría de los casos en un entorno de trabajo, lo que exigía detener y retomar el audio con relativa asiduidad para recuperar el hilo argumental del discurso. Asimismo, dos de las entrevistas fueron grabadas en valenciano, lengua con la que las participantes en cuestión se sentían más cómodas, lo que exigió un gran esfuerzo por la falta de familiaridad de la investigadora con dicha lengua.

Las entrevistas fueron transcritas en documentos independientes mediante el procesador de textos Microsoft Word 2010. En cuanto al formato del texto seleccionado, se estableció un cuerpo de 9 cm para que las líneas no sobrepasaran en ningún caso los 60 caracteres. El tipo de letra utilizada fue *Courier New*, tamaño 10 e interlineado sencillo y el nombre con el que se **identificó cada archivo fue "Aca\_01"**. Esta nomenclatura fue empleada de manera secuencial hasta cubrir la totalidad de las entrevistas realizadas.

#### 3.3.6.1. Análisis, interpretación y codificación

Los procedimientos de análisis de datos cualitativos no parecen ser, en ningún caso, homogéneos entre sí. Baste una simple mirada a la literatura científica en esta área, como por ejemplo Dey (1993) o Wolcott (1994), para comprender que cada enfoque posee una serie de rasgos y matices distintivos que lo hacen único y singular. Así, mientras que hay para quien el análisis se refiere fundamentalmente a las tareas y operaciones vinculadas con el manejo de los datos, también hay quien lo entiende como equiparable al proceso de interpretación (Coffey & Atkinson, 2005). Ahora bien, pese a este universo de concepciones, es posible identificar un conjunto de características compartidas por la mayoría de las metodologías de corte cualitativo, que se pueden considerar parte de una secuencia básica y común. Entre otras, cabe destacar la naturaleza cíclica y reflexiva del proceso, la flexibilidad y apertura del mismo y la segmentación de los datos en unidades de significado con conexión y coherencia total (Tesch, 1990).

Atendiendo a estas premisas, previo a la recogida de la información, se realizó un primer borrador de códigos a partir de las cuestiones de investigación, las temáticas de estudio y las preguntas que integraron la entrevista, como un intento aproximativo para captar las posibles temáticas y categorías emergentes a partir de los datos. La inmersión en el campo de trabajo, la posterior transcripción de las entrevistas, el análisis del diario de campo y la lectura atenta, sucesiva e iterativa del conjunto de la información recopilada permitió, en gran medida, acabar de configurar este marco con el que, a la postre, se ha llevado a cabo el proceso de

codificación. Esto es, la clasificación de los fragmentos de texto mediante etiquetas que simbolizan y representan su significado (Saldaña, 2011). En dicho procedimiento, se omitieron las palabras de la persona entrevistadora y se aplicó un código toda vez que la temática de la narrativa cambiaba, siendo utilizado en más de una ocasión cuando el contenido era similar. El objetivo de este proceso fue deshacer y reestructurar el orden de los datos textuales, para establecer nuevas comparaciones y relaciones entre los distintos elementos.

Para abordar esta tarea, se siguió el esquema de procesos propuesto por Miles y Huberman (1984), quienes entienden el análisis cualitativo integrado por tres momentos clave que interaccionan entre sí (Figura 36).



Figura 36. Proceso de análisis cualitativo de datos. Elaborado a partir de Miles y Huberman (1984)

De acuerdo con este planteamiento, en una primera fase se partió de la reducción de los datos mediante la segmentación del texto y la codificación con repetidas variaciones. Para ello, el texto se clasificó en partes, según las características que presentaba el fenómeno de estudio, y se estableció un código para cada unidad significativa. El proceso de categorización partió de la lectura intensiva y reiterada con la que se logró mejorar la comprensión del contenido y, en consecuencia, distinguir las unidades de significado emergentes que las propias narrativas exigían. Para llevar a cabo esta codificación abierta, una práctica que fue útil durante las primeras lecturas de las transcripciones fue el cuestionamiento constante del texto. Dichas preguntas fueron especialmente adecuadas para formular códigos que no solo fueran de carácter descriptivo, sino también de índole explicativa e interpretativa. Además, sin llegar a realizar una codificación por línea, más propia de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), se aprovechó la facilidad de acceso que ofrece el papel y que resulta valiosa en los primeros estadios del análisis. Así, se realizaron marcas en el texto con colores, símbolos gráficos como flechas y corchetes, etc., y se empleó el margen derecho de la página para anotar ciertas ideas y apreciaciones que nos sugería el discurso. Otro elemento sustancialmente valioso fue la descripción y ejemplificación de cada uno de los códigos



emergentes, con la supervisión de una profesora catedrática experta en cuestiones de género y gestión y un profesor titular especializado en investigación cualitativa.

Seguidamente, se abordó la organización y representación de los datos mediante el uso de diferentes matrices de doble entrada. Estas resultaron particularmente beneficiosas para comprender de manera visual la ordenación de los fenómenos, la identificación de las relaciones causa-efecto y la conexión entre las diferentes categorías. En base a ello, y con el conocimiento acumulado a través del análisis de las narrativas, se acabó de modificar y de completar el esbozo inicial de códigos, que fue validado por la misma profesora catedrática experta en género y gestión y el profesor especializado en investigación cualitativa. Esta matriz numérica definitiva fue notablemente provechosa para agrupar las unidades de significado según su naturaleza y contenido. Conviene señalar, además, que todas las categorías, códigos y subcódigos se organizaron y compilaron en un esquema jerarquizado que se presenta en su apartado correspondiente. Pese a ello, en la Figura 37 se recoge una ejemplificación del proceso seguido para la codificación de la información relativa a la primera cuestión de investigación.

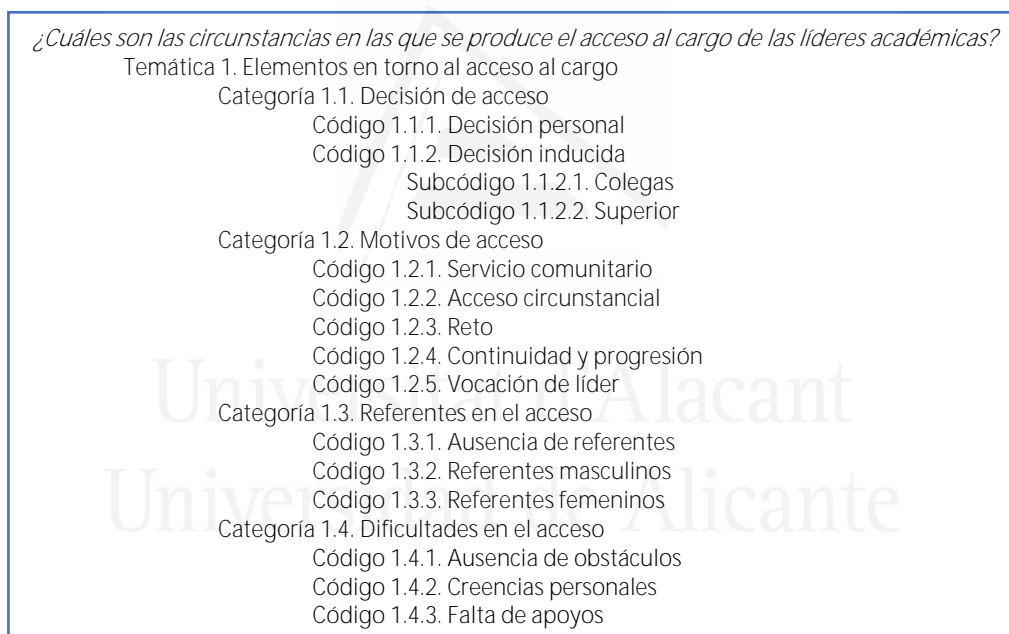


Figura 37. Proceso ejemplificador de inferenciación

Por otra parte, los sistemas de análisis que se han seguido han sido la recuperación del texto codificado y el estudio de frecuencias. El primero nos permitió acceder de manera ordenada a secciones del texto que comparten una misma etiqueta, es decir, que están relacionadas entre sí. En cuanto al análisis de frecuencias, este se ha utilizado para la construcción de gráficos y tablas donde se recogen los aspectos en los que más incidieron las participantes en su narración. En este sentido, cabe señalar que se llevó a cabo un análisis de contenido de la información de tipo convencional y sumativo (Hsieh & Shannon, 2005).

En última instancia, se extrajeron y verificaron las conclusiones, empleando para ello la descripción e interpretación, el recuento y la concurrencia de códigos, la comparación y la

contextualización. En este caso, el objetivo fue encajar nuevamente los diferentes elementos fragmentados durante el análisis para reconstruir el significado de la narración y dar respuesta, de esta manera, a las cuestiones de investigación inicialmente planteadas.

### 3.3.6.2. AQUAD 7: descripción y justificación

En el proceso de análisis, se contó con el apoyo del software AQUAD 7 (Huber & Gürtler, 2013), por facilitar en gran medida la categorización y organización de los datos. Efectivamente, el análisis de datos cualitativos constituye una tarea harto compleja que puede llegar a ser, en ocasiones, desbordante, si no se cuenta con el orden, rigor y sistematicidad que son precisos. La persona investigadora se encuentra con una cantidad ingente de material que resulta difícil de manejar manualmente y que requiere de una considerable y cuidadosa dedicación. Afortunadamente, desde la década de 1980 se han venido desarrollando y perfeccionando un conjunto de programas informáticos que ayudan a sintetizar y a organizar, de manera lógica, toda la información recopilada (Gibbs, 2007). Se trata de los CAQDAS (*computer-aided qualitative data analysis*, en inglés), que además de facilitar el análisis cualitativo, le otorgan una mayor precisión, fiabilidad y transparencia a todo el proceso (Salmona & Kaczynski, 2016). Ciertamente, su utilización representa un importante avance sobre los métodos manuales de codificación y, sobre todo, de recuperación, aunque todo el peso del proceso interpretativo y reflexivo sigue recayendo sobre quien lleva a cabo el estudio (Sohn, 2017). Pese a ello, algunas de las reticencias que su uso todavía despierta entre la comunidad científica descansan, principalmente, en la homogeneización y mecanización del método, la distancia que generan entre la persona que investiga y los datos, así como la pervisión de lo cualitativo por su tendencia hacia la cuantificación (Jackson et al., 2018).

Ahora bien, las potencialidades que presenta este tipo de herramientas informáticas para el análisis de datos cualitativo son múltiples y variadas. Entre otras, cabe destacar la reducción del tiempo de análisis, el empleo de la hipertextualidad o el manejo de datos secundarios, lo que ha provocado que en los últimos años su aplicación se haya visto considerablemente aumentada entre quienes se dedican a lo cualitativo (Humble, 2012; Oswald, 2019; Woods et al., 2016). De hecho, en la actualidad su oferta y disponibilidad en el mercado es notablemente amplia, pudiendo citar entre otros *ATLAS-ti*, *HyperRESEARCH*, *NUDIST*, *webQDA*, *MAXQDA*, *KWALITAN*, *RQDA*, *WINMAX*, *TAMS Analyzer*, *Open Code 4.03*, *NVivo* o *AQUAD* y *QDA Miner Lite*, que se pueden descargar libremente (Neale, 2016). Pero aunque la mayoría de estos programas comparten características similares, lo cierto es que también existen profundas diferencias entre unos y otros. Por ejemplo, mediante la herramienta *NCapture*, el *NVivo 12* permite exportar cualquier tipo de texto de una página web, incluyendo además imágenes y links y el *ATLAS-ti Cloud*, por su parte, ofrece la posibilidad de trabajar y guardar el proyecto en la nube (Edhlund & McDougall, 2019).

Ante esta multiplicidad y diversidad de programas, en la literatura científica es posible encontrar algunas pautas que facilitan la selección. Así, se hace referencia a la sencillez de uso, a la dificultad en el aprendizaje de la mecánica, a la relación entre la calidad y el precio, al ajuste al diseño de la investigación y, en última instancia, a la funcionalidad (Pinho et al., 2014). La complejidad que entraña aprender a trabajar con el software también ha sido destacada por Freitas et al. (2018) como uno de los factores determinantes en la elección, pudiendo llegar a ser incluso una de las principales razones de desmotivación y abandono entre quienes

cuestionan la utilización de este tipo de herramientas. En nuestro caso específico, se optó por emplear el programa *AQUAD 7* (Huber & Gürtler, 2013), puesto que consideramos que constituye una herramienta muy adecuada para facilitar y enriquecer el análisis cualitativo, sin mediatizar las opciones personales en el diseño de la investigación. Además, el hecho de que sea de acceso libre, la calidad que ofrece y su uso sencillo e intuitivo también fueron elementos decisivos para su elección.

La primera versión del programa *AQUAD* (Analysis of qualitative data) fue desarrollada en Alemania, en el año 1987, para compensar la falta de recursos humanos en un proyecto de investigación. Aunque en el momento de su creación ya existían en el mercado algunas herramientas para el análisis cualitativo estas presentaban características muy simples y limitadas. El desarrollo en Estados Unidos del paquete de software *QUALOG*, que alcanzó un elevado nivel de funcionalidad mediante el empleo de la programación lógica, vino a constituir el estímulo decisivo para su creación ulterior (Huber & Gürtler, 2013). Desde ese momento, cada uno de los desarrollos posteriores ha ido evolucionando e incorporando nuevas funciones, como la comparación de configuraciones o el análisis de imágenes de vídeo en formato AVI. La versión más reciente de *AQUAD 7*, la versión 7.5.6.1., además de mantener todas las funciones de codificación más esenciales, también incorpora algunas mejoras importantes. A este respecto, destaca sobre todo la posibilidad de vincular los resultados del análisis cualitativo con el paquete R, posibilitando la realización de investigaciones mixtas.

En cuanto a las características del programa, resulta especialmente interesante su habilidad para categorizar y organizar los datos, permitiendo además a la persona investigadora extraer **conclusiones mediante la relación de categorías o “continentes”, como prefieren los propios creadores del programa** (Huber & Gürtler, 2013). A diferencia de otros softwares de análisis cualitativo, *AQUAD* posibilita versiones de análisis de contenido convencional. De esta forma, no solo se puede buscar y examinar la frecuencia de palabras en un texto, sino que el mismo programa es capaz de extraerlas mediante la inclusión de su contenido. También permite explorar secuencias y estructuras anidadas, correlativas, jerárquicas o dimensionales. Otra fortaleza importante del programa es su énfasis en la objetividad, la fiabilidad y la validez en el proceso de análisis. Así, aunque desde la perspectiva cualitativa no se busque la generalización, *AQUAD* permite realizar procesos de verificación con un elevado nivel de rigor y precisión.

En suma, la elección de *AQUAD 7* vino motivada, especialmente, por su capacidad para categorizar, organizar y sintetizar los datos y, con ello, facilitar el proceso de análisis. Además, también se tuvo en cuenta la sencillez que presenta su utilización, su funcionalidad y su acceso libre. En última instancia, se ha de considerar la estrecha colaboración que existe entre sus creadores y el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, marco en el que se elabora el presente estudio, y fruto de la cual se han desarrollado diversas investigaciones y proyectos. Por tanto, tras su elección se halla también la voluntad de consolidar y avanzar en esta productiva y afectuosa relación. Por último, nos gustaría indicar que, gracias a su utilización, se ha aumentado la coherencia y la rigurosidad del estudio, al tiempo que se ha evitado un trabajo mucho más dilatado, dada la meticulosidad que requiere el análisis de datos cualitativo y la complejidad de la codificación manual cuando el volumen de la información es elevado.

### 3.3.6.3. Mapa de categorías y códigos

Como resultado de la revisión bibliográfica de la literatura, del análisis inductivo de las narrativas, del estudio del diario de campo, del proceso de discusión de las categorías emergentes y de la relación de estas con las cuestiones de investigación, se conformó el marco de jerarquización de categorías, códigos y subcódigos con el que se ha llevado a cabo la codificación de los datos. Dado el interés que este tiene para el estudio, a continuación se adjunta la versión desarrollada y extendida del citado mapa. En él se recopila la definición de cada una de las unidades de significado, y se incorpora un ejemplo ilustrativo para evidenciar el sentido otorgado en cada caso particular. Una versión resumida del mismo se recoge en el Anexo I.

Para facilitar la lectura y comprensión de dicho instrumento, cabe indicar que el principio organizador utilizado en su construcción ha sido la jerarquía establecida entre temática, categoría, código y subcódigo. Asimismo, es preciso aclarar que, con el objetivo de evidenciar la coherencia entre cada uno de los apartados, las cuestiones de investigación y las preguntas que integran la entrevista, estas se han añadido a su presentación.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Marco de categorías y códigos

---

### Temática 1: Elementos en torno al acceso al cargo

- Cuestión de investigación 1: ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?
- Preguntas de la entrevista: 1 y 2.

Con esta temática se pretende indagar en la naturaleza de la decisión y de las razones que han llevado a las líderes a acceder a las esferas de poder y de toma de decisiones en la universidad. Asimismo, se persigue identificar las figuras que inspiraron su acceso a la función directiva y las dificultades que encontraron para ello. Es decir, mediante este bloque inicial se aspira a analizar las circunstancias que conformaron y rodearon la decisión de ingreso, las motivaciones para ello, así como las influencias y referentes que estimularon su entrada al liderazgo. Para el cumplimiento de este objetivo, esta primera temática queda subdividida en cuatro categorías.

#### Categoría 1.1. Decisión de acceso

En este apartado, se comprenden aquellos códigos que explicitan la disposición de las líderes a la hora de asumir el cargo. Los testimonios de las participantes se integran en dos códigos, dependiendo del carácter personal o inducido de la decisión.

Código 1.1.1. Decisión personal. Las líderes deciden de manera autónoma y voluntaria presentarse al cargo, sin verse influenciadas ni condicionadas por ninguna otra persona. Se trata, en la mayoría de los casos, de mujeres que parecen denotar seguridad en sí mismas, en lo que piensan y en lo que quieren, sin apreciarse apenas atisbo alguno de vacilación o de inseguridad cuando tuvieron que afrontar el reto y dar el paso.

Motivación personal, atendiendo a mis capacidades. Yo sabía que podía, me hacía mucha ilusión y por eso me presenté (Aca\_48).

Código 1.1.2. Decisión inducida. La determinación de optar al puesto no partió de la líder, sino que esta decidió presentarse por las sugerencias de otras personas que, al creerla válida y capaz, consideraron que era su momento.

Pues la verdad es que no me lo planteé, quiero decir, a mí los cargos de gestión realmente, el primer cargo de gestión que tuve y el segundo y el tercero, me han venido a buscar. Es decir, yo realmente no me postulé para esos cargos de gestión (Aca\_44).

En este caso, las unidades de texto se pueden organizar en torno a dos subcódigos que se corresponden con el origen y procedencia de tales indicaciones.

Subcódigo 1.1.2.1. Colegas. Son los iguales quienes le insinúan a la académica que es la persona más adecuada para la plaza. Como resultado de su influencia, esta decide plantearse su acceso y postula. En algunos casos, además, la proposición de los compañeros y de las compañeras viene motivada porque no hay ninguna otra candidatura.

¿Qué me motivó? Me motivó un poco pues lo que me decían los compañeros. Me decían que me presentara y demás y entonces pues vi que sí, que era necesario que alguien se presentara

y en ese momento decidí presentarme. O sea que fue un poco apoyada por todos los compañeros del instituto (Aca\_10).

Subcódigo 1.1.2.2.Superior. La persona que se ocupaba previamente de esta función o un superior en el escalafón organizativo es quien le indica a la académica que la considera idónea, proponiéndole presentarse.

¿Al vicerrectorado? Porque me lo propuso el rector, me propuso el ir en su equipo y formar parte de su proyecto (Aca\_26).

## Categoría 1.2. Motivos de acceso

Este epígrafe queda conformado por las causas y razones que llevaron a las líderes a postularse para el rol directivo. Los discursos de las líderes se organizan en cinco códigos, en función del tipo de motivación que incitó su acceso. Estos son: 1.2.1. Servicio comunitario; 1.2.2. Acceso circunstancial; 1.2.3. Reto; 1.2.4. Continuidad y progresión; 1.2.5. Vocación de líder.

Código 1.2.1. Servicio comunitario. Los intereses que incitan el ingreso tienen una evidente orientación comunal. Las líderes consideran que ha llegado el momento de asumir su compromiso y responsabilidad con la comunidad universitaria y aportar su trabajo y esfuerzo para la mejora y el avance institucional.

Pensé que en algún momento de mi vida tenía que colaborar en el buen funcionamiento de la institución en la que trabajo y que me ha acogido. Ese fue el motivo fundamental (Aca\_08).

Código 1.2.2. Acceso circunstancial. El ingreso a la dirección académica, en este caso, es el resultado de una coyuntura azarosa. Normalmente, suele ser producto de un sistema de turnos establecido en el órgano para garantizar la cobertura de los cargos.

Bueno, simplemente porque es algo rotativo aquí en el departamento (Aca\_06).

Código 1.2.3. Reto. Las participantes perciben el acceso a la función directiva como una oportunidad única para valorar si sus capacidades personales y profesionales son válidas ante las exigencias que plantea el liderazgo académico.

Yo soy más académica, me gusta mucho dar clase, la investigación y me gusta estar metida en otras cosas. Pero bueno, me pareció un reto y me pareció que bueno, por qué no, y entonces acepté, di el paso y decidí probar (Aca\_23).

Código 1.2.4. Continuidad y progresión. Las participantes disfrutan de cierta experiencia en la gestión y consideran que es el momento de mejorar su trayectoria profesional mediante su ascenso en la estructura jerárquica. Los requisitos exigidos por las agencias de acreditación y la prolongación de un proyecto de gobierno, del que previamente han formado parte, también constituyen para algunas mujeres una de las motivaciones que las lleva a iniciarse en este ámbito.

Bueno, realmente fue una continuación, ya que a lo largo de mi vida profesional en la Universidad de Alicante he estado ocupando diferentes cargos (Aca\_16).

Y después tampoco lo voy a negar, por los efectos curriculares (Aca\_9).

Código 1.2.5. Vocación de líder. Este código pretende incorporar los motivos referidos a la inclinación personal de las participantes por la dirección académica. Reconocen que se sienten atraídas por este terreno y que están, además, capacitadas para el liderazgo.

Creo que en la universidad las tareas de gestión son importantísimas y además es que yo creo que soy una buena gestora (Aca\_08).

### Categoría 1.3. Referentes en el acceso

En esta categoría, se recoge la posible existencia de figuras que inspiran la incorporación de las académicas al liderazgo universitario. Las narrativas recopiladas permiten estructurar la información en torno a tres códigos: 1.3.1. Ausencia de referentes; 1.3.2. Referentes masculinos; 1.3.3. Referentes femeninos.

Código 1.3.1. Ausencia de referentes. Este código aglutina los fragmentos de texto que reflejan que las participantes accedieron al liderazgo sin un modelo en el que fijarse ni a quien emular.

Referentes así en concreto no. Sí que he tenido gente que he conocido a lo largo de este paso por los cargos de gestión, pero a lo largo del proceso, no antes del proceso (Aca\_48).

Código 1.3.2. Referentes masculinos. El modelo en quien la líder se fija para ingresar en la función directiva es un hombre. Este suele estar profesionalmente vinculado al campo de la dirección universitaria. Normalmente se trata de su antecesor en el cargo, un superior o su mentor en la institución.

Para mí es una persona que tiene una trayectoria profesional muy importante en gestión, en la que yo confío y que para mí es un referente. Yo hablé con esa persona, le estuve comentando mis dudas, mis inquietudes y eso fue también lo que me ayudó un poco a tomar ese paso. Si te sirve de aclaración, esa persona era un hombre (Aca\_25).

Código 1.3.3. Referentes femeninos. A la hora de postularse al cargo, las narradoras se inspiran en una mujer. En este caso, se trata de académicas vinculadas con el gobierno universitario con las que las líderes han mantenido una relación profesional previa.

También conocía a esa vicerrectora y esa persona pues sí me animó más. Me dijo, yo lo he hecho, tú lo puedes hacer (Aca\_20).

### Categoría 1.4. Dificultades en el acceso

Aglutina aquellos impedimentos y obstáculos que entorpecen el acceso de las académicas a los espacios de liderazgo universitario. Los testimonios de las participantes se estructuran alrededor de 3 códigos: 1.4.1. Ausencia de obstáculos; 1.4.2. Creencias personales; 1.4.3. Falta de apoyos.

Código 1.4.1. Ausencia de obstáculos. Las narradoras afirman, de manera rotunda y contundente, que no vivenciaron ningún tipo de impedimento a la hora de acceder a la función directiva.

Lo que es el acceso sí, fue fácil. No tuve ningún problema y lo acepté con muchísima ilusión y con mucho entusiasmo (Aca\_48).

Código 1.4.2. Creencias personales. La inseguridad, la falta de confianza en sus habilidades o la existencia de cargas familiares se acaban convirtiendo en barreras internas que llevan a la académica a cuestionarse su acceso a la función directiva.

La primera vez, cuando cogí el cargo de dirección yo tenía mucho miedo, pensaba que yo no lo iba a saber hacer. Había que hablar en las juntas de centro, en los consejos de gobierno y yo pensaba que yo no iba a ser capaz (Aca\_19).

Además, tenía un niño que por aquel entonces tenía solamente seis años. Entonces valoré mucho todo eso (Aca\_28).

Código 1.4.3. Falta de apoyos. La falta de respaldo entre sus compañeros y compañeras o desde la propia institución complica la incorporación de la líder al cargo.

De hecho, dos de los directores anteriores me dijeron que no me presentara y que no iba a tener su apoyo. Vamos llegué con todo a favor (Aca\_36).

Temática 2: Problemáticas de género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales

- Cuestión de investigación 2: ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas?
- Preguntas de la entrevista: 3-7.

Mediante esta segunda temática, se constituye uno de los ejes principales de la investigación, ya que compila las narraciones de las participantes relacionadas con las barreras y discriminaciones que han vivido en la implementación de sus cargos. Su objetivo es reconocer y analizar los mecanismos de exclusión que frenan el avance de la mujer en la carrera de la gestión académica. Dada la amplitud de este epígrafe, se han establecido tres grandes categorías alusivas a las dificultades y limitaciones, a los episodios de discriminación de género y al posible impacto que el género puede tener en las relaciones profesionales.

Categoría 2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo

Reúne aquellas aportaciones de las líderes que subrayan los obstáculos que estas encaran en el cumplimiento de la función directiva. En esta categoría, se ha considerado establecer cuatro códigos, relativos a la naturaleza de las barreras experimentadas (2.1.1. Tipos de dificultades), a la influencia que según las participantes tiene el género en aquellas (2.1.2. Percepción del impacto condicionante del género), a los costes derivados de tales limitaciones (2.1.3. Repercusión) y a las estrategias de resolución que utilizan para superarlas (2.1.4. Procedimiento de resolución).

Código 2.1.1. Tipos de dificultades. Este primer código hace referencia a la gama de problemáticas que habitualmente enfrentan las líderes en el desempeño del cargo. La información contenida en él se agrupa en torno a 6 subcódigos: 2.1.1.1. Exceso de tareas; 2.1.1.2. Escasez de recursos; 2.1.1.3. Conflictos compañeros/as; 2.1.1.4. Falta de formación; 2.1.1.5. Política y redes de poder; 2.1.1.6. Sin dificultades.

Subcódigo 2.1.1.1. Exceso de tareas. Las participantes aluden a la elevada cantidad de actividades que han de realizar como consecuencia, sobre todo, del crecimiento de la institución y de la naturaleza burocrática y compleja de la misma.



Y ese infierno, además, para gestionarlo, entras en la aplicación de no sé qué, firma no sé dónde, ahora te aviso, ahora te pones en contacto con el coordinador. A mí me parece que todo se ha burocratizado muchísimo, muchísimo, sí, en exceso (Aca\_04).

La verdad es que la carga de trabajo es abismal, no das abasto. A la vez estoy organizando una conferencia, reciéndote a ti, a las tres tengo con un grupo de alumnos que queremos organizar no sé qué, y estás en todo. Es imposible (Aca\_25).

Subcódigo 2.1.1.2. Escasez de recursos. Este subcódigo recoge la información relativa a la falta de recursos económicos que presentan actualmente las instituciones de educación terciaria. Esta escasez de fondos se convierte en un difícil obstáculo para las narradoras, quienes se encuentran en serios aprietos para poder ampliar la plantilla de profesorado del departamento o la dotación de recursos para el órgano que gestiona. Esta crítica coyuntura es vivida por las participantes de manera trágica y dolorosa, ya que les impide alcanzar el grado de eficiencia al que aspiran.

Que esa es otra cuando me he sentido muy mal, cuando nos iban reduciendo el presupuesto (Aca\_23).

Es que limitaciones, hombre, siempre hay limitaciones en todo. Limitaciones pues a lo mejor económicas que no puedes desarrollar a lo mejor algún programa que te gustaría (Aca\_44).

Subcódigo 2.1.1.3. Conflictos compañeros/as. Las dificultades vienen motivadas por las trabas que las líderes encuentran en las relaciones con sus iguales. Este tipo de conflictos suele producirse cuando tienen que advertir del error a algún compañero/a, ya que estas personas no suelen aceptar sus críticas, o cuando toman una decisión que no es compartida por el resto. En algunos casos, también encuentran ciertos escollos a la hora de hallar apoyos y establecer alianzas, dadas las rivalidades y diferencias que existen entre los diferentes grupos de influencia.

Además, era un centro pequeño, no era un centro muy grande. La gente se conoce todo el mundo. Era una pequeña familia, entonces hay rivalidades. Hay dificultades y entonces, pues basta que alguien proponga algo para que otro diga que no. Es decir, no es exactamente así, pero bueno, influyen rivalidades de ese tipo. Entonces, en ocasiones pues había dificultades para encontrar apoyos (Aca\_14).

Subcódigo 2.1.1.4. Falta de formación. Las participantes subrayan que las complicaciones vienen motivadas por la ausencia de una política formativa institucional en gestión, lo que les lleva a acceder a un territorio extraño y desconocido para el que no se sienten capacitadas.

¿Dificultades? Bueno, pues las dificultades de no haberme dedicado nunca a la gestión y no conocer cómo se hacían determinadas cosas (Aca\_21).

Subcódigo 2.1.1.5. Política y redes de poder. Este subcódigo se propone para aglutinar todas aquellas unidades de significado que evidencian los problemas que las narradoras encuentran para manejarse con la política universitaria, así como para navegar en las redes de influencia que, de manera más o menos velada, sostienen a determinados miembros y grupos de poder en la institución.

En realidad, mi principal dificultad fue que yo no sentí que tuviera un espacio real. Yo sentí que a mí me puenteaban cada cinco minutos. No acababa de ver que yo realmente tomara las riendas, pero no porque yo no las quisiera tomar, sino porque no me dejaban espacio.

Entonces, aparentemente yo podía hacer muchas cosas, pero realmente todo parecía estar decidido con antelación (Aca\_17).

Subcódigo 2.1.1.6. Sin dificultades. Los segmentos de narrativas integrados en este subcódigo señalan que el ejercicio del liderazgo no ha supuesto ningún tipo de obstáculo añadido para las participantes.

Ninguna, ninguna, no ninguna. Es que aquí nos llevamos todos muy bien y no hay problema (Aca\_05).

Código 2.1.2. Percepción del impacto condicionante del género. Este código surge con el fin de incluir las expresiones referidas a la influencia que el género ha podido tener en las problemáticas que las líderes encaran en la gestión. Las narrativas recogidas se disponen en torno a dos subcódigos, dependiendo del signo de la valoración que las participantes realizan sobre esta posible incidencia. Esto es: 2.1.2.1. Percepción neutra; 2.1.2.2. Percepción negativa.

Subcódigo 2.1.2.1. Percepción neutra. Las entrevistadas niegan cualquier tipo de influjo del género en los inconvenientes que han podido hallar en el desempeño de su cargo.

No, nunca. En la universidad y en concreto yo en mi situación me parece, o sea, nunca he sido consciente de que haya tenido ninguna dificultad por ese motivo (Aca\_19).

Subcódigo 2.1.2.2. Percepción negativa. Las líderes reconocen que las dinámicas de género se encuentran en el origen de las limitaciones y dificultades que han experimentado en el ejercicio de la función directiva.

En algunas situaciones, yo diría que sí, que ante determinadas personas, en concreto, sí, porque confundían esto, la cuestión de género, la jerarquía universitaria en la cual yo estaba por debajo (Aca\_14).

Código 2.1.3. Repercusión. Este código hace referencia a los efectos que experimentan las participantes como consecuencia de los problemas que viven en la dirección universitaria. Los testimonios expresados por las narradoras se ordenan alrededor de cuatro subcódigos, según la incidencia y el carácter de estas secuelas. A saber: 2.1.3.1. Merma de la salud; 2.1.3.2. Freno profesional; 2.1.3.3. Estimulo; 2.1.3.4. Ningún coste.

Subcódigo 2.1.3.1. Merma de la salud. En este caso, el estado de salud física y psicológica de la líder se ve afectado como resultado de las limitaciones que encuentra a nivel profesional. Los dolores de cabeza o de estómago, las taquicardias y los desvelos suelen ser los referidos con más frecuencia.

Lo otro pues sí me afecta. Pues me duele la barriga a veces, me voy a mi casa fatal y me despierto por las noches. O sea, me afectan físicamente. Sí, las somatizo y emocionalmente me afectan (Aca\_02).

Subcódigo 2.1.3.2. Freno profesional. Las dificultades que las participantes encuentran en el desempeño del cargo se convierten en una rémora que entorpece y ralentiza su avance en la carrera académica, sobre todo en lo concerniente a la publicación científica pero también, aunque en menor medida, respecto a sus funciones docentes.

De hecho, yo perdí un tramo de investigación por esos años. No me dediqué a la investigación y perdí ese tramo (Aca\_31).

Subcódigo 2.1.3.3. Estímulo. La líder adopta una actitud resiliente y percibe las adversidades que enfrenta en la función directiva como un acicate, un poderoso resorte que la catapulta y la conduce a la mejora profesional.

A nivel personal, a mí es que las dificultades me crecen (Aca\_18).

Subcódigo 2.1.3.4. Ningún coste. La académica no experimenta ningún tipo de consecuencia a raíz de las dificultades que sufre. Acepta y comprende que su rol lleva aparejado ciertos perjuicios y estos no son vivenciados de manera especialmente negativa ni positiva.

El resto bueno pues sabes que está ahí, la gestión es pesada y la llevas, pero es algo más objetivo y además es que es normal por el puesto (Aca\_02).

Código 2.1.4. Procedimiento de resolución. Con este código se engloban los distintos métodos empleados por las participantes para hacer frente y superar las barreras que perciben en la implementación de sus cargos. Las afirmaciones de las entrevistadas se estructuran en cinco subcódigos, alusivos a cada una de las estrategias empleadas: 2.1.4.1. Diálogo; 2.1.4.2. Ayuda externa; 2.1.4.3. Esfuerzo extra; 2.1.4.4. Estrategias organizativas; 2.1.4.5. No resolución.

Subcódigo 2.1.4.1. Diálogo. Las participantes afrontan las problemáticas mediante la comunicación con las personas implicadas, con el objetivo de aunar posiciones o bien como vía de denuncia.

Pues como puedo. O sea, yo intento hablar con todos los compañeros, mediar, que sea algo muy de consenso (Aca\_02).

Subcódigo 2.1.4.2. Ayuda externa. Bajo este subcódigo, se engloban todos aquellos segmentos de texto que aluden a la búsqueda de conocimiento y de apoyo por parte de otras personas para poder superar las posibles limitaciones y dificultades que hallan en su labor.

Todo lo que he podido resolver ha sido con un equipo de personas que jamás me fallaron (Aca\_12).

Subcódigo 2.1.4.3. Esfuerzo extra. Lejos de posturas derrotistas, las líderes hacen frente y sortean los obstáculos que encuentran mediante una mayor inversión de tiempo, esfuerzo y dedicación.

Perseverando, perseverando, intentándolo una y otra vez, perseverando. Con horas de trabajo y dedicación, fundamentalmente (Aca\_03).

Subcódigo 2.1.4.4. Estrategias organizativas. En este caso, optan por la mejora de la planificación y de la organización de las tareas vinculadas al cargo.

Pues es que yo creo que soy muy práctica. Entonces, claro, sí que es verdad que hay muchas veces o periodos en los que tienes más trabajo de lo habitual, ¿no? Entonces, yo siempre me planteo que hay que ir paso a paso y primero una cosa, cuando termines la siguiente y hay que saber organizarse muy bien (Aca\_10).

Subcódigo 2.1.4.5. No resolución. En este subcódigo aparecen aquellos fragmentos de texto que manifiestan que las líderes, ante la falta de posibles soluciones, acaban conformándose y

aceptando las limitaciones, aunque ello suponga sobrellevar una pesada carga o emplear alguna estrategia para acomodarse a la situación.

Pero muchas veces me lo trago y se quedan sin resolver algunas. O sea, la parte esa más emocional se queda sin resolver (Aca\_02).

## Categoría 2.2. Experiencias discriminatorias

A través de esta categoría se recopilan las situaciones en las que las narradoras han sido objeto de prácticas discriminatorias. Este bloque se estructura en torno a 4 códigos, conectados con la capacidad de apreciación de los diferenciales de género que muestran las participantes (2.2.1. Percepción de la discriminación), los espacios en los que ha tenido lugar dicha discriminación (2.2.2. Contextos de discriminación), las diferentes formas de exclusión de las que han sido víctimas (2.2.3. Tipos de discriminación) y la reacción ante las vivencias discriminatorias (2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminación).

Código 2.2.1. Percepción de la discriminación. Este código compila todas aquellas narrativas alusivas al grado de percepción y de conocimiento que las líderes muestran respecto a la discriminación en la institución. La información recopilada queda estructurada en 4 subcódigos: 2.2.1.1. Reconocimiento explícito; 2.2.1.2. No discriminación; 2.2.1.3. Reconocimiento implícito; 2.2.1.4. Conocimiento de discriminación ajena.

Subcódigo 2.2.1.1. Reconocimiento explícito. Al preguntarles específicamente por las situaciones de desigualdad vivenciadas, son capaces de identificar y enumerar aquellos casos en los que se han sentido excluidas. Los fragmentos de texto integrados en este subcódigo denotan un elevado nivel de conciencia de género, ya que las participantes son capaces de analizar las dinámicas y mecanismos de dominación masculina en la institución.

A ver, hay veces que es verdad lo que te digo, que recibes un trato diferente por ser mujer que el que se le da a un hombre (Aca\_47).

Subcódigo 2.2.1.2. No discriminación. Cuando se le pregunta directamente, la académica niega sin ambages haber sido discriminada en el ejercicio del liderazgo por cuestiones de género.

No, porque yo no me he sentido discriminada ni tratada de forma diferente (Aca\_01).

Subcódigo 2.2.1.3. Reconocimiento implícito. Este subcódigo significa las experiencias de discriminación latente que subyacen a lo largo del discurso. Aunque las entrevistadas niegan abiertamente haber sido objeto de trato discriminatorio en la gestión, narran a lo largo de la entrevista situaciones que ilustran, de forma tácita, la existencia de una amplia variedad de prácticas discriminatorias. Parecen poseer un bajo nivel de conciencia de género, y es por ello por lo que encuentran dificultades a la hora de apreciar con suficiente claridad las experiencias de discriminación vivenciadas.

Discriminación de género no. Conocí gente que piensas que es más machista o deja de serlo, pero que eso me afectase a mí en el cargo no (Aca\_41).

Subcódigo 2.2.1.4. Conocimiento de discriminación ajena. Este subcódigo recoge el grado de conocimiento que las participantes tienen respecto a los posibles casos de discriminación de género que han podido tener lugar en la institución.

No sé si será por discriminación o no. Pero vamos alguna puñeta que otra me han contado. Entonces pues bueno, parece ser que podría estar relacionado con el género (Aca\_02).

Código 2.2.2. Contextos de discriminación. Este código se emplea para encuadrar aquellas expresiones referidas a los diferentes espacios donde las líderes han podido ser objeto de episodios de discriminación. Las narrativas se organizan en 3 subcódigos: 2.2.2.1. En la función directiva; 2.2.2.2. En el ámbito académico; 2.2.2.3. En otros contextos.

Subcódigo 2.2.2.1. En la función directiva. Las experiencias de discriminación se han producido en el marco del desempeño del cargo.

Como vicerrectora, sí que tuve que pararle los pies a algún colega vicerrector, sí. Incluso alguno tenía la sensación de que tenía cierto, cierta impronta machista, sí, más de uno misógino. Yo creo que eran bastante misóginos (Aca\_20).

Subcódigo 2.2.2.2. En el ámbito académico. En este caso, las vivencias de discriminación no se vinculan con el ejercicio del liderazgo, sino que estas se han ido produciendo a lo largo de la carrera de la académica en la institución.

Me ha afectado más el ser mujer en el ámbito estrictamente académico y durante una etapa de la carrera universitaria (Aca\_38).

Subcódigo 2.2.2.3. En otros contextos. La líder reconoce que, si bien dentro de la universidad no ha experimentado ningún tipo de exclusión por su condición de mujer, sí que se ha sentido discriminada en otras esferas de su vida profesional y personal.

Yo recuerdo, en un trabajo que yo tenía antes, mi jefe entre comillas, un día tuve que llevarle una cosa a mi jefe y me prometí a mí misma que yo jamás volvería a hacer eso por cómo me trató (Aca\_22).

Código 2.2.3. Tipo de discriminación. Este código se ocupa de las diferentes formas de discriminación y desigualdad que las líderes pueden haber vivido. Las narrativas se organizan en torno a 6 subcódigos, en función de la naturaleza de los mecanismos de exclusión. Es decir: 2.2.3.1. Micromachismos; 2.2.3.2. Discriminación multifactorial; 2.2.3.3. Amenazas y humillaciones; 2.2.3.4. Acoso; 2.2.3.5. Autodiscriminación; 2.2.3.6. Insolidaridad femenina.

Subcódigo 2.2.3.1. Micromachismos. Este subcódigo se relaciona con las prácticas discriminatorias de carácter encubierto y sutil que sirven para justificar y mantener la desigualdad de las mujeres y la estructura patriarcal en la academia. Estas formas escurridizas de discriminación suelen manifestarse a través de actitudes paternalistas y protectoras hacia las participantes, comentarios o mediante un trato social más delicado y galante.

Pequeños detalles a veces, eso que te decía de algún corrillo, de ahí vamos los hombres, de cierto paternalismo en algunas ocasiones, sí puede ser, puede ser (Aca\_21).

Subcódigo 2.2.3.2. Discriminación multifactorial. La exclusión es el resultado de la confluencia de las diferentes identidades de la líder, como el hecho de ser mujer, la edad o la pertenencia a una determinada área de conocimiento.

Fue cuestionada durante un tiempo por dos motivos, uno porque es mujer y otro porque provenía de un área de conocimiento que tiene menos peso, y eso también es importante.

Entonces, desde esta área, que somos los mayoritarios, sobre todo los hombres decían, ¿cómo va a venir una de esa área aquí? (Aca\_11).

Incluso en algunos casos mujer y, como es mi caso más joven, pues sí que puede dar lugar a ciertas consideraciones como un poco peyorativas (Aca\_13).

Subcódigo 2.2.3.3. Amenazas y humillaciones. La discriminación es ejercida a través de comentarios intimidatorios y denigrantes, basados en la supuesta autoridad que tienen las voces masculinas en las esferas de poder.

Sí, no voy a seguir más para no señalar, pero creo que sí fue en algunos momentos una agresividad brutal, una agresividad brutal hacia mí respecto de algunas personas que consideraban que se merecían mucho más que yo (Aca\_20).

Subcódigo 2.2.3.4. Acoso. Bajo este código se inscriben todos los fragmentos de texto referidos a situaciones de hostigamiento que han podido vivir u observar las participantes durante su mandato.

También he vivido situaciones de acoso sexual y al acosador le premiaron con un sabático, se lo quitaron de encima y aquí no pasó nada (Aca\_37).

Subcódigo 2.2.3.5. Autodiscriminación. En este caso, la discriminación viene provocada por las propias creencias personales de las líderes que, bajo la influencia de la ideología patriarcal, acaban por limitarse y excluirse a sí mismas.

Bueno, no, yo no he sido presidenta de esa asociación porque yo no he querido, pero porque no me sentía con capacidad para ser presidenta (Aca\_24).

Subcódigo 2.2.3.6. Insolidaridad femenina. Este subcódigo se utiliza para encuadrar aquellas expresiones que refieren las prácticas discriminatorias que experimentan las líderes por parte de sus propias compañeras.

Pues te voy a ser sincera, mi mayor obstáculo ha sido la mujer. Aquí la discriminación más grande la he sufrido por parte de una mujer (Aca\_33).

Código 2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminación. Este código se crea para integrar las distintas formas de réplica que ofrecen u ofrecerían las participantes ante un trato desigual y discriminatorio. En este contexto, las aportaciones de las entrevistadas se pueden organizar en cuatro subcódigos, en función del carácter e intensidad de la respuesta: 2.2.4.1. Pasiva; 2.2.4.2. Variable; 2.2.4.3. Reactiva; 2.2.4.4. Resignificación.

Subcódigo 2.2.4.1. Pasiva. Las participantes aceptan sumisamente la desigualdad, sin ofrecer ningún tipo de resistencia ni actitud contestataria.

Como son comentarios, me da igual, porque cada uno puede decir lo que quiera (Aca\_07).

Subcódigo 2.2.4.2. Variable. Las narradoras indican que su reacción dependería del tipo de comportamiento discriminatorio que experimentarían y/o de las vías institucionales que hubiera a su disposición para abordarlo, de tal modo que en algunos casos podrían adoptar un rol pasivo y en otros una respuesta más inconformista.

A veces, es puramente personal y entonces, no hay cauces para eso y a veces pues hay cauces. Si hay cauces y fuera de cierta entidad, si fuera una tontería no, pero si fuera de cierta entidad y hay cauces, pues supongo que los utilizaría (Aca\_05).

Subcódigo 2.2.4.3. Reactiva. Ante la experiencia discriminatoria, las líderes muestran un posicionamiento enérgico de rechazo. Las contestaciones, en este caso, oscilan a lo largo de un continuo que se extiende desde el tratamiento dialogado del problema hasta la denuncia ante las instancias correspondientes.

Yo creo que me enfadaría muchísimo. Primero, lo aclararía personalmente con la persona que lo ha hecho. Y después, yo creo que si la cosa tiene un límite importante, que yo crea que no deba aceptarlo, denunciarlo ante las autoridades competentes (Aca\_15).

Subcódigo 2.2.4.4. Resignificación. En este caso, las participantes reconocen utilizar las prácticas discriminatorias de las que son objeto para jugar con las reglas del sistema patriarcal y poder lograr, de esa manera, su objetivo o algún tipo de beneficio añadido.

Pero he aprendido a utilizar eso a mi favor. Es decir, no sé cómo explicarlo. Yo puedo recurrir a ciertas personas que me ven poco peligrosa, poco ambiciosa y conseguir cosas que otros no han conseguido (Aca\_16).

Categoría 2.3. El género como condicionante de las relaciones profesionales

Esta categoría se construye para abordar el probable influjo del género en las relaciones que las narradoras establecen con sus iguales, integrando dentro de estos al PAS y al PDI, así como con las autoridades y con el alumnado.

Código 2.3.1. Relaciones influenciadas. Las participantes admiten que su condición de mujer ha afectado el trato con el PAS, con el PDI, con las autoridades y con el alumnado.

Pero yo creo que sí, que en algunas ocasiones sí que influyó. En algunas ocasiones había alguna influencia (Aca\_14).

Código 2.3.2. Relaciones no influenciadas. Las relaciones con las instancias más elevadas, con el alumnado, con sus compañeros y con el PAS no se han visto intervenidas por el género.

Pero en principio, con los compañeros normales, no. Y yo creo que con los alumnos tampoco y creo que con las autoridades por el hecho de ser mujer tampoco (Aca\_22).

Temática 3: Puntos fuertes del género en la gestión

- Cuestión de investigación 3: ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución?
- Preguntas de la entrevista: 8-10.

Este tópico representa otro de los pilares centrales del estudio, puesto que se ocupa de las fortalezas y experiencias positivas que las líderes descubren en el desarrollo de su función. Concretamente, se centra en las oportunidades y satisfacciones obtenidas, en las aportaciones que las narradoras realizan a la institución, así como en el impacto que el género ha podido tener en estas vivencias. Las alusiones a estas cuestiones se estructuran en una única categoría.

Categoría 3.1. Satisfacciones, oportunidades, aportes y género

Trata de resaltar los éxitos y circunstancias que las narradoras han podido aprovechar a raíz de la asunción del cargo, así como las aportaciones con las que han coadyuvado al desarrollo de la organización. Este bloque queda conformado por cuatro códigos: 3.1.1. Tipo de satisfacciones; 3.1.2. Tipo de oportunidades; 3.1.3. Tipo de contribución a la institución; 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género.

Código 3.1.1. Tipo de satisfacciones. Evoca los logros y experiencias positivas que las entrevistadas han vivenciado en la dirección académica. La información recogida se distribuye en torno a 3 subcódigos: 3.1.1.1. Personales; 3.1.1.2. Profesionales; 3.1.1.3. Ninguna satisfacción.

Subcódigo 3.1.1.1. Personales. Las narrativas integradas bajo este subcódigo sugieren que el liderazgo ha supuesto para las participantes, especialmente, satisfacciones de carácter socioemocional.

Las satisfacciones muchas veces tienen que ver con las personas que has conocido y que te dicen que les ha gustado trabajar contigo y que mantienes amistades (Aca\_23).

Subcódigo 3.1.1.2. Profesionales. El desempeño del cargo les ha permitido optimizar aspectos relacionados con la investigación, la docencia y la gestión del órgano que lideran.

Intentar que el departamento funcione tanto a nivel de investigación como a nivel de docencia, que me parece una cuestión especialmente importante y especialmente difícil de conseguir (Aca\_04).

Subcódigo 3.1.1.3. Ninguna satisfacción. El ejercicio del liderazgo no ha comportado ningún tipo de regocijo a las participantes. En algunos casos, incluso, admiten sentirse desencantadas con su función, ya que la gestión no se encuentra entre sus principales intereses profesionales.

No hay ninguna satisfacción, no especialmente, aparte de que a mí la gestión universitaria no me gusta (Aca\_05).

Código 3.1.2. Tipo de oportunidades. Este código inscribe las distintas oportunidades que las entrevistadas han encontrado en la práctica de la gestión académica. La información del mismo se distribuye en tres subcódigos, en función de la clase de oportunidades percibidas: 3.1.2.1. Aprendizaje; 3.1.2.2. Ampliación de redes; 3.1.2.3. Ninguna oportunidad.

Subcódigo 3.1.2.1. Aprendizaje La función directiva les ha brindado la posibilidad, sobre todo, de adquirir valiosos conocimientos y experiencias.

Oportunidades, aprender muchísimo, muchísimo (Aca\_11).

Subcódigo 3.1.2.2. Ampliación de redes. El ejercicio del liderazgo les ha valido fundamentalmente para acceder a personas, recursos e información que, de otra forma, no hubiera sido posible.

Luego conectas con muchas personas que están trabajando como tú, con lo cual también conectas con gran parte de preocupaciones, algo que no se suele hacer en la universidad que parece que estamos al margen (Aca\_18).



Subcódigo 3.1.2.3. Ninguna oportunidad. Las participantes reconocen no haber encontrado ninguna oportunidad significativa derivada de su ocupación.

Pero es que no lo veo como un lugar para que te de oportunidad a algo. No me da oportunidad a nada (Aca\_01).

Código 3.1.3. Tipo de contribución a la institución. Este código integra la tipología de aportaciones que las líderes hacen a la institución mediante su presencia en las esferas de responsabilidad. Las narrativas aportadas por las entrevistadas se clasifican en 4 subcódigos, dependiendo de la idiosincrasia de su contribución: 3.1.3.1. Impulso del personal; 3.1.3.2. Experiencia y conocimiento; 3.1.3.3. Construcción de redes; 3.1.3.4. Cualidades y valores personales.

Subcódigo 3.1.3.1. Impulso del personal. Las participantes han favorecido el avance profesional de algunas de las personas que forman parte del órgano que lideran o, incluso, externas a este.

Y en ese sentido, pues poder contribuir a la promoción de los compañeros y de las distintas áreas de la especialidad, ¿no? (Aca\_43).

Subcódigo 3.1.3.2. Experiencia y conocimiento. Las narradoras coadyuvan a la institución mediante el aporte del saber que acumulan en otras áreas o facetas de su vida profesional.

Toda mi experiencia como gestora en otros ámbitos (Aca\_48).

Subcódigo 3.1.3.3. Construcción de redes. Con su presencia en los espacios de influencia, las participantes han favorecido la unión dentro del órgano que lideran y la conexión con otras realidades, incluso ajenas a la propia universidad.

Entonces creo que sí, fue contribuir mucho a abrir lo que estábamos haciendo en la universidad, desde esta unidad hacia la sociedad y al revés, nutrirnos de lo que se estaba haciendo y atraer a la universidad a todo ese capital humano, de saber, etc. Creo que eso fue lo que más destacaría (Aca\_28).

Subcódigo 3.1.3.4. Cualidades y valores personales. En este caso, la aportación gira en torno a los atributos y virtudes de carácter personal que las narradoras aducen poseer, como la responsabilidad, la implicación o la transparencia.

Yo creo que trabajo, trabajo por la universidad, compromiso (Aca\_31).

Código 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género. Se corresponde con el impacto que el género ha podido tener en las experiencias positivas que las narradoras han vivido en la gestión. Los relatos agrupados en este núcleo temático se subdividen, a su vez, en 2 subcódigos, dependiendo de la opinión que las participantes tienen respecto a esta influencia; esto es: 3.1.4.1. Percepción neutra; 3.1.4.2. Percepción positiva.

Subcódigo 3.1.4.1. Percepción neutra. Bajo este subcódigo se recogen los segmentos semánticos que manifiestan que el género no ha influido en sus vivencias satisfactorias. En algunos casos, las narradoras afirman que estas son más bien debidas a factores de otra índole.

No, no. Creo que más bien fue el carácter individual. Si hubiera sido varón, hubiera sido lo mismo (Aca\_43).

Subcódigo 3.1.4.2. Percepción positiva. La líder reconoce que el género ha mediado decisivamente en sus satisfacciones, aportaciones y oportunidades.

Pues seguramente que sí, pues seguramente que sí. Yo quiero pensar que sí. Yo creo que mi capacidad de hacer y de influir es propia de mi género (Aca\_35).

Temática 4: Liderazgo y desarrollo profesional

- Cuestión de investigación 4: ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?
- Preguntas de la entrevista: 11-14.

Esta temática se crea con el objetivo de conocer cómo las narradoras desarrollan la función directiva y los modelos de formación que siguen para conseguirlo. Para ello, el apartado se divide en dos grandes categorías. Por un lado, las unidades de texto que se refieren al aprendizaje profesional derivado de la práctica de su función y por otra parte, aquellas que aluden a cómo desarrollan su liderazgo.

Categoría 4.1. Aprendizaje profesional derivado del ejercicio del liderazgo

Este primer bloque remite a los procesos y modelos de formación utilizados habitualmente por las participantes para el aprendizaje sobre liderazgo. Para el análisis de esta cuestión, los fragmentos textuales se han distribuido en dos códigos: 4.1.1. Estrategias de aprendizaje; 4.1.2. Área de aprendizaje.

Código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje. Con este código se aglutinan los métodos empleados, de manera cotidiana, para adquirir un aprendizaje profesional en liderazgo. Este código se subdivide, a su vez, en tres subcódigos en función de la naturaleza del procedimiento de formación seguido. Es decir: 4.1.1.1. Social; 4.1.1.2. Ensayo y error; 4.1.1.3. Lecturas.

Subcódigo 4.1.1.1. Social. Las líderes reconocen que en su día a día aprenden a través de la observación, de las relaciones y del asesoramiento de otras personas, como quienes les antecedieron en la dirección, con quienes se sienten más próximas y cercanas o con otros órganos de la institución donde les pueden orientar.

Yo pregunto mucho, hay gente a la que no le gusta preguntar, pero yo pregunto mucho, que me digan cómo tengo que hacerlo. A los compañeros o, incluso, si tengo que llamar a vicerrectorado pues llamo y pregunto porque prefiero preguntar antes de meter la pata (Aca\_06).

Subcódigo 4.1.1.2. Ensayo y error. Ante la falta de una oferta formativa institucional, las participantes logran sus aprendizajes mediante los aciertos y equívocos que pueden cometer en su práctica diaria. Se trata de un aprendizaje limitado y tentativo que no aspira a conseguir un grado de conocimiento elevado.

Como se aprende, de la experiencia, metiendo la pata y sacándola (Aca\_12).

Subcódigo 4.1.1.3. Lecturas. Las narradoras indican que es a través de la revisión y consulta de fuentes bibliográficas como aprenden a convertirse en líderes.

Sí que es cierto que en casa he comprado los típicos libros de cómo ser un buen jefe. Bueno, ese tipo de lecturas ha estado ahí (Aca\_41).

Código 4.1.2. Área de aprendizaje. Este código pretende registrar el conjunto de aprendizajes que las participantes han adquirido en la dirección universitaria. Del análisis iterativo de sus testimonios, se pueden distinguir claramente dos tendencias que se han englobado en dos subcódigos: 4.1.2.1. Gestión institucional; 4.1.2.2. Competencias socioemocionales.

Subcódigo 4.1.2.1. Gestión institucional. Alude a los aprendizajes relacionados con el ámbito de la gestión, la valoración de esta y el conocimiento más a fondo de los mecanismos de funcionamiento de la institución.

Es decir, yo creo que la principal medida o lo principal que he aprendido. Es decir, cosas que pensabas que eran fáciles, sencillas, pues no resultan tan fáciles y, aunque lo comentas con la gente y la gente lo entienda, hasta que no estás dentro, no sabes lo complicado que es (Aca\_13).

Subcódigo 4.1.2.2. Competencias socioemocionales. Las líderes mencionan aquellos aprendizajes relacionados con el autoconocimiento personal, como la gestión de las emociones o el autocontrol en contextos estresantes. También insisten en que este proceso les está permitiendo optimizar sus habilidades y destrezas sociales y superar algunas de las barreras internas que las constriñen.

Pues estoy aprendiendo a ser más prudente a la hora de hablar, porque a mí si veo algo que no me gusta, me gusta decir que no me gusta, pero hay que saber decirlo. Entonces, estoy aprendiendo a limar las formas (Aca\_07).

## Categoría 4.2. Práctica del liderazgo

Esta segunda categoría se dedica al estudio de la forma en la que las participantes entienden y ejercen la función directiva. Para ello, los segmentos de texto alusivos a esta cuestión se han organizado en torno a cuatro códigos: 4.2.1. Visión del liderazgo; 4.2.2. Tipo de decisiones; 4.2.3. Estilos de liderazgo; 4.2.4. Influencias en el liderazgo.

Código 4.2.1. Visión del liderazgo. Con este código se han categorizado todos aquellos segmentos de texto en los que las participantes describen la manera concreta en la que perciben y desarrollan la gobernanza académica. De su estudio, se han identificado 3 subcódigos: 4.2.1.1. Hincapié en la gestión; 4.2.1.2. Énfasis en el liderazgo; 4.2.1.3. Combinación gestión y liderazgo.

Subcódigo 4.2.1.1. Hincapié en la gestión. Las narradoras rechazan su rol de líderes y admiten dedicarse, sobre todo, a las tareas administrativas y burocráticas de carácter cotidiano.

Yo no me considero líder de nada. Yo creo que estoy aquí para gestionar el departamento y hacerlo lo mejor que pueda (Aca\_33).

Subcódigo 4.2.1.2. Énfasis en el liderazgo. En este caso, las participantes reconocen centrarse en los procesos relacionados con la función de líder.

En el liderazgo. Sí, la gestión la llevan los PAS y me ponen a la firma las cosas y ya está (Aca\_05).

Subcódigo 4.2.1.3. Combinación gestión y liderazgo. El liderazgo y la gestión se consideran dos procesos interrelacionados y dependientes entre sí, por lo que las narradoras los desarrollan de manera conjunta.

¡Uy! No lo puedo separar, para mí no. Yo no lo puedo separar, no lo puedo separar, no lo puedo separar. Gestión sin liderazgo no es posible, para mí no. Es como si me dijeras, ¿te centras más en la comunicación o en la gestión? No es posible (Aca\_08).

Código 4.2.2. Tipo de decisiones. Mediante este código, se han dispuesto las diferentes estrategias empleadas por las líderes a la hora de adoptar una decisión. A partir de las narrativas recopiladas, se puede establecer una triple clasificación: 4.2.2.1. Unipersonales; 4.2.2.2. Colegiadas; 4.2.2.3. Mixtas.

Subcódigo 4.2.2.1. Unipersonales. Este subcódigo se propone para reunir las unidades de significado alusivas a una toma de decisiones de manera personalista. Las participantes deciden de manera individual, sin efectuar consultas previas y sin buscar asesoramiento entre los compañeros y compañeras.

Pero no suelo tampoco contárselo a todos, porque aquello siempre es un guirigay, que te marean porque cada uno piensa una cosa y luego, quieras que no, como han opinado, yo me siento un poco obligada a atender lo que ellos han opinado, porque por algo lo he comentado con ellos. Entonces, como eso no quiero que me condicione, hay cosas que ni las comento (Aca\_15).

Subcódigo 4.2.2.2. Colegiadas. La toma de decisiones es producto de un proceso de diálogo y consenso en el que participan los miembros del equipo. La líder recopila el sentir de sus colegas y el establecimiento de la decisión se realiza de manera conjunta.

Entonces, escucho de aquí y de allá, del otro, del otro, del otro. Incluso hay veces que, inicialmente yo llevaba una idea y al ir escuchando las opiniones he dicho, es verdad, pues si es que lo otro es lo más razonable. Entonces, bueno, pues una vez que escucho todas las opiniones y si soy yo la que tiene que tomar la decisión, pues hablo con mi equipo directivo y digo, mira yo he pensado esto, he consultado, este me ha dicho esto, ¿qué hacemos? (Aca\_07).

Subcódigo 4.2.2.3. Mixtas. La adopción de la decisión varía en función de su tipología, oscilando entre decisiones consensuadas y aquellas de carácter más unilateral.

Intentabas que fueran colegiadas, por lo menos las importantes. Otra cosa son las del día a día. A lo mejor surgían cosas y cada uno, en el ámbito que tenía de responsabilidades, tomaba las decisiones, las que no eran importantes, las que eran de yo qué sé, de bobadas (Aca\_14).

Código 4.2.3. Estilos de liderazgo. Con este código se han inferenciado todos aquellos segmentos de texto que describen el enfoque con el que las narradoras ejercen su liderazgo. A partir del análisis de sus aportaciones, se ha podido distinguir la existencia de dos perspectivas que se han concretado, a su vez, en dos subcódigos: 4.2.3.1. Individualista; 4.2.3.2. Colaborativo.

Subcódigo 4.2.3.1. Individualista. La función directiva es asumida íntegramente por las participantes quienes, a su vez, reconocen marcar los ritmos y establecer las líneas de trabajo dentro del órgano.

Y en fin, yo si soy directora es porque quiero hacer las cosas a mi manera y cuando llegue otra persona, pues que las haga a la suya. Pero mientras esté yo, si yo creo que hay un límite, lo establezco y ya está (Aca\_15).

Subcódigo 4.2.3.2. Colaborativo. La idea de equipo y de coordinación se superpone a posibles individualidades de las entrevistadas a la hora de desarrollar el liderazgo.

Sí que no me he sentido nunca sola. Eso de líder, yo eso sí que no lo he sentido nunca. Ha sido más como coordinación, como una pieza de un engranaje que podía estar en un sitio como en otro (Aca\_29).

Código 4.2.4. Influencias en el liderazgo. Este código compila aquellas aportaciones de las narradoras que identifican algún tipo de influjo externo en el desempeño del cargo. Los relatos se han organizado en torno a dos subcódigos: 4.2.4.1. Trayectoria profesional; 4.2.4.2. Experiencias personales.

Subcódigo 4.2.4.1. Trayectoria profesional. El ejercicio del liderazgo se ve, de alguna manera, afectado por las experiencias a nivel profesional que las líderes han vivido antes del acceso al cargo.

Pero insisto, a mí el pertenecer a esta profesión me ha venido muy bien porque es bastante más sencillo (Aca\_18).

Subcódigo 4.2.4.2. Experiencias personales. Las vivencias de carácter personal que las participantes acumulan han marcado, de algún modo, su forma de desarrollar la función directiva.

Yo soy más fuerte. Es que es lo que te digo de la familia, que influye. Y yo en mi casa es que, en particular, las mujeres somos muy luchadoras, Aca\_21].

Temática 5: Equilibrio de la vida personal, familiar y avance profesional

- Cuestión de investigación 5: ¿Qué percepción y vivencias tienen las líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución?
- Preguntas de la entrevista: 15-17.

Esta temática se plantea con la aspiración de alcanzar un doble objetivo. Por una parte, identificar las principales estrategias que las líderes emplean para acomodar sus necesidades personales, familiares y profesionales y por otro lado, analizar el papel que la familia y la institución desempeñan en su trayectoria. La información recopilada se ha organizado en una única categoría.

Categoría 5.1. Rol de la familia y de la institución en el avance profesional

Este apartado contiene aquellas narrativas relativas a la actuación que la familia y la institución han tenido, respectivamente, para la construcción de la carrera profesional y de la vida personal de las participantes. En este sentido, incorpora todas aquellas manifestaciones relacionadas con el grado de participación y colaboración de la familia, el lugar que las líderes le otorgan y los sentimientos que estas experimentan cuando entran en conflicto su vida familiar y profesional. Por otra parte, también se centra en el impacto que las políticas y medidas institucionales tienen a la hora de conciliar el trabajo y las necesidades personales y familiares de las narradoras. El conjunto de estas experiencias queda aglutinado en cuatro

códigos. A saber: 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional; 5.1.2 Apoyo institucional para el equilibrio de la vida personal, familiar y profesional; 5.1.3 Priorización vida familiar-profesional; 5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto.

Código 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional. Con este código se agrupan aquellos fragmentos de texto que describen el rol que la familia ha tenido en el avance profesional de las narradoras. El análisis iterativo de los discursos ha hecho que la información se desglose, a su vez, en cinco subcódigos: 5.1.1.1. Apoyo; 5.1.1.2. Carga; 5.1.1.3. Presiones; 5.1.1.4. Ninguna repercusión; 5.1.1.5. Barreras internas.

Subcódigo 5.1.1.1. Apoyo. Bajo este subcódigo se hallan todas aquellas expresiones que denotan que la familia ha constituido un sostén decisivo para el progreso profesional de la líder. El reconocimiento de su trabajo, la corresponsabilidad y las motivaciones constantes llevan a las participantes a reconocer que su familia ha constituido un soporte fundamental a lo largo de todo este proceso.

Y la verdad es que con mi marido estoy encantada porque es una persona muy horizontal y cuando me propusieron esto, yo tenía mis dudas y él me dijo, lánzate, es una proyección, adelante. Y luego es una persona que en casa se implica. Sin esa complicidad, habría sido imposible (Aca\_11).

Subcódigo 5.1.1.2. Carga. Las participantes consideran que la satisfacción y la atención de las demandas familiares han significado un lastre que ha ralentizado su trayectoria laboral.

Pero, bueno, siempre cuando son pequeños parece que recae mucho más en ti, sobre todo cuando están enfermos o alguna cosa de estas (Aca\_10).

Subcódigo 5.1.1.3. Presiones. Se identifican con este subcódigo aquellos comentarios de la familia que expresan falta de comprensión y de apoyo hacia la carrera profesional de las líderes.

Y sí, de vez en cuando tengo quejas, estamos en verano, qué haces ahí metida, ¿no? (Aca\_04).

Subcódigo 5.1.1.4. Ninguna repercusión. Las líderes manifiestan que su vida familiar no ha tenido ningún tipo de efecto en su trayectoria profesional.

Es que como no tengo hijos, ni pareja, pocos obstáculos familiares, ninguno (Aca\_03).

Subcódigo 5.1.1.5. Barreras internas. Las propias creencias personales de las participantes respecto al rol que deben desempeñar en la vida familiar han acabado por condicionar su avance en la academia.

Probablemente con otras condiciones familiares o en otro periodo de mi vida en el que mis hijos ya sean mayores y no tenga este tipo de exigencias, probablemente podría hacerlo (Aca\_34).

Código 5.1.2. Apoyo institucional para el equilibrio de la vida personal, familiar y profesional. Las narraciones identificadas con este código son alusivas a las políticas y medidas que la institución ofrece para ajustar las responsabilidades profesionales con el tiempo y espacio personal y familiar de las líderes. Dichas aportaciones se han estructurado alrededor de dos subcódigos: 5.1.2.1. Visión de las medidas; 5.1.2.2. Estrategias alternativas.

Subcódigo 5.1.2.1. Visión de las medidas. Con este subcódigo se han categorizado todos aquellos núcleos semánticos que describen la opinión que las participantes tienen respecto a las medidas que la organización dispone para compaginar la esfera personal, familiar y profesional.

Por ejemplo, no es normal que en una universidad no haya una guardería. Pues no la hay porque dicen, que yo siempre lo he preguntado, porque dicen que habría agravios comparativos con otras guarderías del entorno. ¿Cómo no hay una guardería con el horario de los trabajadores? (Aca\_42).

Subcódigo 5.1.2.2. Estrategias alternativas. La insuficiencia e ineficacia del conjunto de políticas institucionales para equilibrar las tres facetas de su vida provoca, en la práctica, que las narradoras tengan que idear y utilizar otras tácticas paralelas, como solicitar ayuda a la red familiar o contratar a otras personas.

Porque era lo que comentábamos al principio. No tienes medidas de conciliación reales que te permitan en esas situaciones, es decir, en este caso pues hay ayuda externa (Aca\_12).

Código 5.1.3. Priorización vida familiar-profesional. Este código se propone para abordar la decisión que adoptan las líderes ante la concurrencia de un compromiso familiar y profesional. Las narrativas pertenecientes a este núcleo semántico se organizan alrededor de tres subcódigos, dependiendo del ámbito al que den mayor relevancia y protagonismo, esto es: 5.1.3.1. Familia; 5.1.3.2. Profesión; 5.1.3.3. Variable.

Subcódigo 5.1.3.1. Familia. Ante un conflicto de esta índole, las participantes reconocen que otorgan más relevancia al plano familiar que a los aspectos laborales.

O sea, yo ahora sobre todo prima mi familia. Quiere esto decir que si yo, por ejemplo, tengo que ir a un congreso y el congreso coincide con vacaciones y bueno, es difícil que coincidamos todos, pues yo no voy al congreso (Aca\_01).

Subcódigo 5.1.3.2. Profesión. A través de este subcódigo, por el contrario, se recogen las unidades de significado que evidencian la prevalencia de la faceta profesional sobre la familiar.

Quizás sea una debilidad, pero cuando he decidido en mi vida hacer gestión, sea en el ámbito que sea, si tengo un compromiso familiar, el familiar es secundario (Aca\_08).

Subcódigo 5.1.3.3. Variable. La elección, en este caso, depende de la naturaleza y del grado de importancia del asunto en cuestión. Así, en ocasiones optan por privilegiar las obligaciones profesionales y en otras las familiares.

Hombre, es que en todo hay prioridades. O sea, depende de lo que sea. Hay veces que la prioridad es el trabajo y otras veces la prioridad es el tema personal. O sea, depende. Depende de cómo de importante sea cada uno de los temas (Aca\_03).

Código 5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto. Las narrativas integradas en este código evocan las emociones experimentadas por las líderes cuando han de decidir entre un asunto familiar y otro laboral. Los posicionamientos que las participantes muestran ante este tipo de experiencias provocan la distribución de la información en dos subcódigos, en concreto: 5.1.4.1. Culpabilidad; 5.1.4.2. Sin culpabilidad.

Subcódigo 5.1.4.1. Culpabilidad. Los segmentos de texto categorizados con este subcódigo giran en torno al malestar y desasosiego que las líderes sufren al priorizar su vida profesional. Este tipo de emociones las lleva, incluso, a cuestionarse su eficacia a la hora de desempeñar el rol maternal.

Y lo menos bueno es la sensación de culpa que te tratan de inculcar desde fuera, sobre todo mujeres cercanas. Comentarios del tipo, ¿y tus hijos, no los disfrutas? Frases que van calando en el interior y, en ocasiones, te hacen pensar que no eres buena madre o que a tus hijos les falta algo (Aca\_12).

Subcódigo 5.1.4.2. Sin culpabilidad. La elección de la responsabilidad profesional es vivida sin angustia y ansiedad por parte de las participantes. Estas consideran que a través de su decisión ofrecen un ejemplo a su familia y contribuyen, en última instancia, a la educación de sus hijos e hijas.

Claro entonces, por un lado el tiempo que a lo mejor tú crees que le estás quitando, por otro lado le estás dando eso, un referente (Aca\_11).

Temática 6: Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia

- Cuestión de investigación 6: ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de las académicas?
- Preguntas de la entrevista: 18 y 19.

Este último apartado se dedica a recoger las ideas que las participantes plantean para estimular el avance de las mujeres en los espacios universitarios de influencia y decisión. Las ideas expuestas se estructuran en un único bloque.

Categoría 6.1. Propuestas de mejora

Bajo este epígrafe se sintetizan todas las recomendaciones que las participantes proponen para fortalecer el liderazgo femenino en la academia. El talante de las sugerencias permite que estas sean ordenadas en cuatro códigos: 6.1.1. A la institución; 6.1.2. A las noveles; 6.1.3. A otras esferas; 6.1.4. Ausencia de propuestas.

Código 6.1.1. A la institución. Este código engloba todas las ideas que las narradoras proponen a la universidad para impulsar el liderazgo de las mujeres en las instituciones de Educación Superior. Estas se distribuyen a lo largo de un continuo que abarca desde medidas de carácter formativo, hasta otras dirigidas específicamente a eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres. La información contenida en este núcleo semántico se ha clasificado en 3 subcódigos, como son: 6.1.1.1. Capacitación; 6.1.1.2. Conciliación familiar; 6.1.1.3. Medidas de acción positiva.

Código 6.1.1.1. Capacitación. En este caso, se sugiere la implementación de acciones formativas para mejorar la preparación de las líderes tanto a nivel de gestión como en igualdad de género.

¡Uy! Que nos formaran, que nos formaran en liderazgo. Aquí a ti sueltan en un cargo y tú ya te las ventilarás (Aca\_08).



Subcódigo 6.1.1.2. Conciliación familiar. Las participantes subrayan la necesidad de fortalecer las políticas y medidas que ofrece la institución para poder armonizar la faceta profesional y familiar.

En general, pues yo creo que bueno, lo de la conciliación es fundamental. No solo que esté escrito, sino que sea real, que se haga efectivo (Aca\_02).

Subcódigo 6.1.1.3. Medidas de acción positiva. Proponen la articulación de una serie de estrategias destinadas a corregir los desequilibrios y a garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Por tanto, igual que los sindicatos exigen su cuota de participación, oye yo tengo el 20%, los departamentos universitarios en Consejo de Gobierno, yo tengo la cuota de participación, pues nosotras como mujeres exigimos también la paridad en los cargos (Aca\_35).

Código 6.1.2. A las noveles. Este código incluye las recomendaciones que las líderes hacen a las académicas que están iniciándose en el ámbito de la gestión universitaria. Sus propuestas se han organizado alrededor de tres subcódigos: 6.1.2.1. Construcción de redes; 6.1.2.2. Derribar barreras internas; 6.1.2.3. Ética profesional.

Subcódigo 6.1.2.1. Construcción de redes. Las participantes destacan la importancia que adquiere la búsqueda de apoyos y de asesoramiento para ejercer el liderazgo de manera exitosa.

¿Que acaban de llegar al cargo? Yo les diría que se apoyen en la gente que las ha elegido (Aca\_09).

Subcódigo 6.1.2.2. Derribar barreras internas. En este subcódigo se enmarcan aquellos segmentos de texto representativos de la seguridad personal y del aprovechamiento de las oportunidades. Las narradoras aconsejan a las líderes noveles que se liberen de los miedos e inseguridades y que afronten los desafíos con optimismo y convicción en sus capacidades.

Aprovecha todas las coyunturas y todas las oportunidades que te da la vida, pero aprovéchalas como los otros y no te amilanes por nada (Aca\_01).

Subcódigo 6.1.2.3. Ética profesional. Las participantes recomiendan a las nuevas líderes que sigan una serie de principios y valores éticos a la hora de desempeñar el cargo, como la responsabilidad, la humildad y el diálogo.

Escuchar, escuchar todo lo que te dicen y el día que hay que tomar la decisión, hay que tomarla. Asumir la responsabilidad y lo que toque (Aca\_29).

Código 6.1.3. A otras esferas. Este código comprende todas las manifestaciones que indican que la fórmula para el cambio no depende solo de las instituciones universitarias, sino de los agentes responsables de las etapas educativas previas y de la socialización.

Porque sí que se te educa ahora para el coaching, ¿no?, que está muy de moda, pero no es eso solamente. Claro que eso está muy de moda, pero es que no es así, no es eso solamente. Hacen falta más cosas porque eso viene desde la infancia (Aca\_18).

Código 6.1.4. Ausencia de propuestas. Este código se encarga de aglutinar todos aquellos discursos que no sugieren ninguna idea para impulsar el liderazgo de las académicas en la

academia. El análisis iterativo de las narraciones suscita que la información contenida en este núcleo semántico se organice, a su vez, en dos subcódigos, en función de las razones por las que no hacen propuestas: 6.1.4.1. Postura meritocrática; 6.1.4.2. Complejidad del problema.

Subcódigo 6.1.4.1. Postura meritocrática. Las participantes consideran que las instituciones de Educación Superior ya han cumplido con su responsabilidad social para con el empoderamiento de la mujer de la organización. La igualdad de oportunidades, que garantiza la meritocracia universitaria, es argüida para justificar que no es preciso implementar otras medidas para mejorar la situación de las académicas en los espacios de responsabilidad. De hecho, algunas de las medidas existentes como las cuotas se convierten frecuentemente en objeto de crítica y rechazo.

Pero si tenemos, que a veces nos las vemos y nos las deseamos en los tribunales para lo de la paridad, que es una cosa que a mí, me pongo negra (Aca\_05).

Subcódigo 6.1.4.2. Complejidad del problema. El elevado grado de dificultad para deshacer este nudo gordiano lleva a las narradoras a no saber qué posibles medidas se podrían aplicar para favorecer el liderazgo femenino en la academia, por lo que se abstienen de hacer posibles sugerencias.

Lo veo muy difícil, creo que no sé contestar (Aca\_17).

### 3.3.7. Criterios de confiabilidad y rigurosidad en los estudios cualitativos

La pertinencia de los procesos que permiten garantizar la calidad de los resultados obtenidos ha sido una de las cuestiones que mayor preocupación ha despertado entre la comunidad científica internacional durante las últimas décadas (Cornejo & Salas, 2011). Es evidente que, tal y como señala Morse (2015), un estudio solo resultará valioso y de utilidad para el avance social, cultural y ético de la humanidad cuando este cuente entre sus atributos con la validez y la rigurosidad necesarias. Ahora bien, lo cierto es que esta máxima, aparentemente incuestionable, no siempre ha sabido entenderse y aplicarse con la investigación cualitativa, por lo que en algunos casos se ha podido llegar a dudar, incluso, de su científicidad (Cypress, 2017). El problema radica, según Abdalla et al. (2017), en la preeminencia del enfoque cuantitativo y de los criterios de evaluación asociados a este –validez, generalización, fiabilidad y objetividad–, cuando se trata de analizar y garantizar la calidad de la investigación y de la ciencia.

En efecto, la naturaleza y el objetivo de la tradición cuantitativa y cualitativa son radicalmente dispares entre sí y, por tanto, hacer uso de los mismos criterios de evaluación parece constituir un error de primera magnitud (Lincoln & Guba, 1985). Pese a ello, el cuestionamiento de la validez y de la fiabilidad del hacer cualitativo, así como los esfuerzos por hallar unos estándares legítimos para este han sido constantes desde la década de 1970 (Lub, 2015). De hecho, baste un simple vistazo a los círculos académicos para encontrar una amplia diversidad de planteamientos que intentan, en mayor o menor medida, arrojar luz al problema. Moral (2006), por ejemplo, señala que los criterios de validez y de rigor de la metodología cualitativa se encuentran en la justicia e imparcialidad, la inteligencia crítica, la acción y la apertura y publicidad del proceso que sea capaz de desplegar la persona responsable del estudio. Cypress (2017), en cambio, subraya que la validez del hacer cualitativo vendrá dada cuando las estrategias para garantizar la rigurosidad del estudio se apliquen durante el proceso de

investigación y no a la finalización de este. En esta misma línea se sitúan Rettke et al. (2018), para quienes el cuestionamiento y la reflexión constante a lo largo de todo el estudio pueden convertirse en potentes recursos para incrementar la rigurosidad. Davies y Dodd (2002), por su parte, insisten en la necesidad de destacar la interacción que se establece con el grupo de participantes, relacionando la validez de la investigación con la atención, la empatía o el compromiso de la persona que lleva a cabo el estudio.

Dada la evidente multiplicidad de propuestas y la aparente falta de consenso existente, a la hora de analizar la calidad de la investigación se ha recurrido a un modelo crucial en este ámbito, por ser el primero en abordar el análisis del rigor y de la confiabilidad en la investigación cualitativa y por ser, además, uno de los más utilizados (Cypress, 2017). Guba (1981) asume que diferentes paradigmas precisan de criterios, técnicas y procedimientos también distintos, por lo que lejos de centrarse en indicadores positivistas, la investigación naturalista debe cuestionarse la confiabilidad del estudio; esto es, la calidad y la autenticidad de los resultados y del proceso. A partir de este planteamiento, el citado autor propone cuatro indicadores alternativos a los estándares racionalistas para evaluar la veracidad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad de una investigación cualitativa (Figura 38).

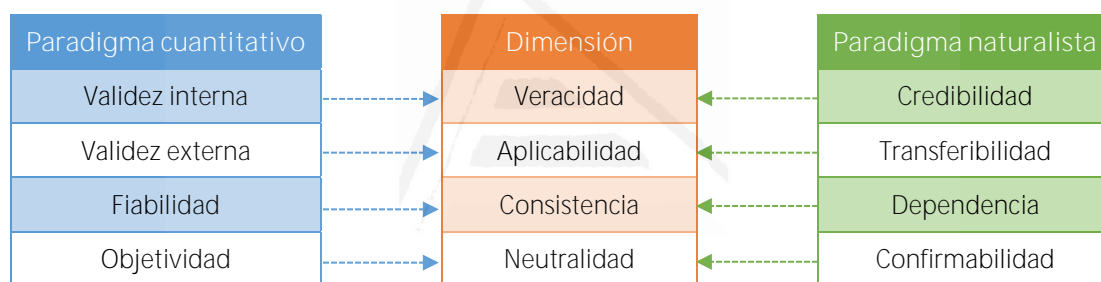


Figura 38. Criterios cuantitativos y cualitativos para la calidad científica. Elaborado a partir de Guba (1981)

En base a dicha propuesta, a continuación se exponen las acciones que se han llevado a cabo a lo largo del estudio para garantizar los criterios de rigurosidad y confiabilidad de la investigación cualitativa:

- a. Credibilidad: esta se logró, en buena medida, mediante nuestro acceso al campo de estudio y la recogida de la información en su contexto natural. Durante este proceso, siempre mostramos una actitud de escucha empática, activa y reflexiva con el objetivo no de captar la realidad, sino de comprender el significado que las participantes atribuían a esta. El intercambio y contraste de impresiones con las participantes, tras la finalización de cada una de las entrevistas, también resultó muy útil para revisar y consensuar algunos datos particulares. Asimismo, se emplearon diversas técnicas para la recogida de los datos –entrevista y observación–, hecho que permitió cotejar los discursos de las participantes con la información no verbal y con algunas actitudes manifestadas por las líderes a lo largo de las entrevistas. Además de esta triangulación de datos y del uso del diario de campo, se intentó garantizar la credibilidad del estudio mediante la retroalimentación permanente entre las fases de recogida e

interpretación de los datos. En última instancia, nuestra pertenencia a la *Red de investigación Diseño y atención a las oportunidades de género en la Educación Superior* de la Universidad de Alicante y las diferentes investigaciones realizadas en el marco de esta nos ayudaron a corroborar la interpretación que las líderes realizaban de los fenómenos que vivenciaban.

- b. Transferibilidad: la posibilidad de extender los resultados a otros contextos y realidades se ha intentado garantizar mediante el análisis de diferentes cargos de la estructura organizativa en la institución, así como con la variabilidad de las características sociodemográficas del grupo de participantes.
- c. Dependencia: la estabilidad y solidez de los datos se ha alcanzado a través de la justificación exhaustiva de todas las decisiones que se han ido adoptando a lo largo del proceso y la descripción pormenorizada del grupo de participantes en el estudio.
- d. Confirmabilidad: además de la triangulación de datos, este último criterio se ha intentado cumplir mediante el empleo de la auditoria externa de una catedrática experta en cuestiones de género y liderazgo y de un profesor especializado en investigación cualitativa, quienes han supervisado los momentos críticos del proceso. A ello se ha de añadir que éramos conscientes de que nuestro rol no era en ningún caso neutro, hecho que intentamos controlar mediante el uso reflexivo que le otorgamos al diario de campo.

Por todo ello, se estima que el presente estudio cuenta con los criterios de rigurosidad y confiabilidad necesarios para garantizar la calidad del mismo.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

---

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

*En todo círculo hay mujeres  
con mayor facilidad de palabra,  
con mayor rapidez para reaccionar  
o llegar a una conclusión que otras.  
El equilibrio nace de escuchar  
a cada una de ellas.*

Jean Shinoda Bolen.

### 4.1. Introducción

El presente epígrafe está dedicado, de manera íntegra, a la presentación de los resultados de la investigación. Para ello, estos se han organizados en dos grandes bloques, diferenciados según la naturaleza descriptiva o interpretativa que presentan. De este modo, inicialmente se recoge la información relativa a las dimensiones sociodemográficas, cuyo objetivo es identificar los principales rasgos y características que presenta el grupo de participantes. En segunda instancia, se muestran los resultados de las dimensiones inferenciales, obtenidos mediante el proceso de categorización y codificación de los datos recopilados a través de las entrevistas. La exposición y descripción de estos últimos obedece a la estructuración establecida en el marco de categorías y códigos anteriormente expuesto.

### 4.2. Exposición y análisis de los resultados de los códigos sociodemográficos

En la mayoría de las investigaciones, los datos sociodemográficos permiten capturar, a modo de instantánea, el perfil que presenta el conjunto de participantes. En nuestro caso, dada la finalidad y el objeto de estudio, se solicitaron únicamente aquellos relacionados con: (1) la edad, (2) el tiempo de vinculación que las líderes tenían con la UA, (3) el puesto de gestión que estas ocupaban y (4) los años de experiencia en dicho cargo. El principal motivo por el que se decidió no recopilar más información de tipo sociodemográfico fue esencialmente para preservar el anonimato de las narradoras, puesto que desempeñan su labor en un contexto institucional reducido. Además, se entendía que el carácter abierto de las preguntas que integraban la entrevista daba la oportunidad, a quienes así lo desearan, de construir libremente su relato y de aportar toda aquella información que considerasen oportuna. Tal y como se ha señalado previamente, los datos que conforman este apartado son de naturaleza cuantitativa y descriptiva. Estos se recopilaron antes del inicio de la entrevista, con una serie de ítems cerrados que se registraron en el diario de campo.

#### 4.2.1. Edad de las participantes

La Figura 39 recoge el número de participantes en la investigación en función de los intervalos de edad establecidos. De acuerdo con tales datos, el porcentaje más elevado de líderes (50%) se concentraba en el tramo comprendido entre los 51 y los 60 años. Ahora bien, si sumamos dicha cantidad con la proporción de mujeres cuyas edades oscilaban entre los 41 y 50 años (31.25%) y quienes tenían más de 60 (16.67%), se puede apreciar que más del 97% superaba

los 40 años. De hecho, solo una de las académicas (2.08%) formaba parte del grupo de edad situado entre los 31 y los 40 años.

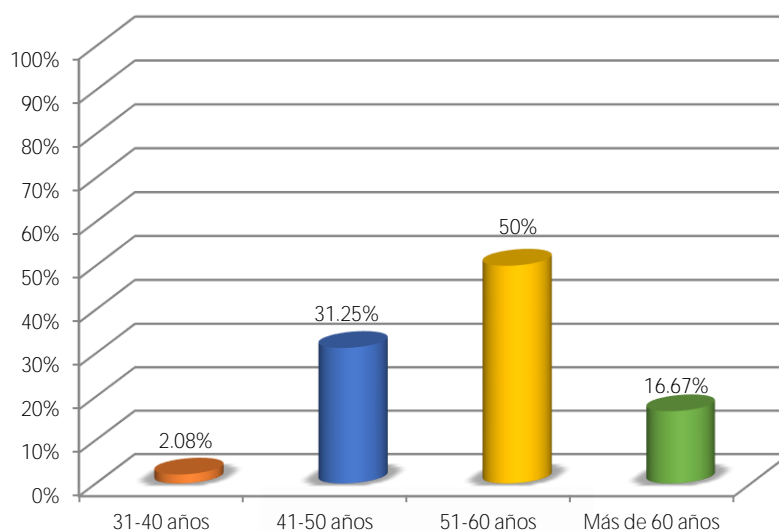


Figura 39. Edad de las participantes

#### 4.2.2. Periodo de vinculación profesional con la UA

En cuanto a su antigüedad en la universidad, el 52.08% acumulaba una experiencia profesional que fluctuaba entre los 21 y los 30 años e, incluso, el 16.67% llevaba trabajando en la UA desde hacía más de 30 años (Figura 40). Es posible afirmar, por tanto, que se trataba de un grupo de mujeres que conocía la organización en profundidad y que poseía un sobrado dominio de las dinámicas y prácticas propias de la cultura institucional.

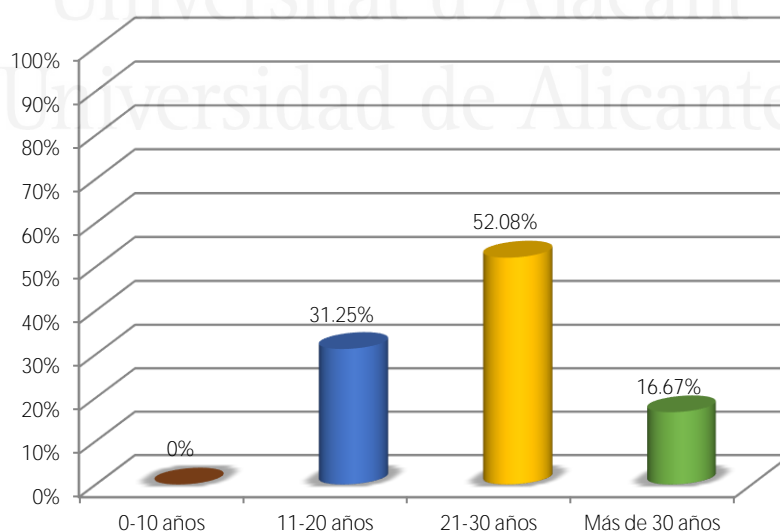


Figura 40. Antigüedad en la institución

#### 4.2.3. Cargo de gestión desempeñado

En cuanto a la responsabilidad de gestión de las entrevistadas, el 54.16% del grupo de participantes había ocupado o se encontraba ocupando, en el momento de realizar el estudio, la dirección de un departamento universitario (Figura 41). El 45.84% restante se distribuía entre quienes habían asumido, o lo hacían en dicho momento, un decanato o la dirección de centro adscrito a la institución (16.67%), la dirección de un instituto de investigación (16.67%) o un vicerrectorado (12.50%). En este sentido, es interesante destacar que, de las 48 mujeres entrevistadas, el 50% seguían dedicándose a la gestión y las restantes habían cesado en el cargo.

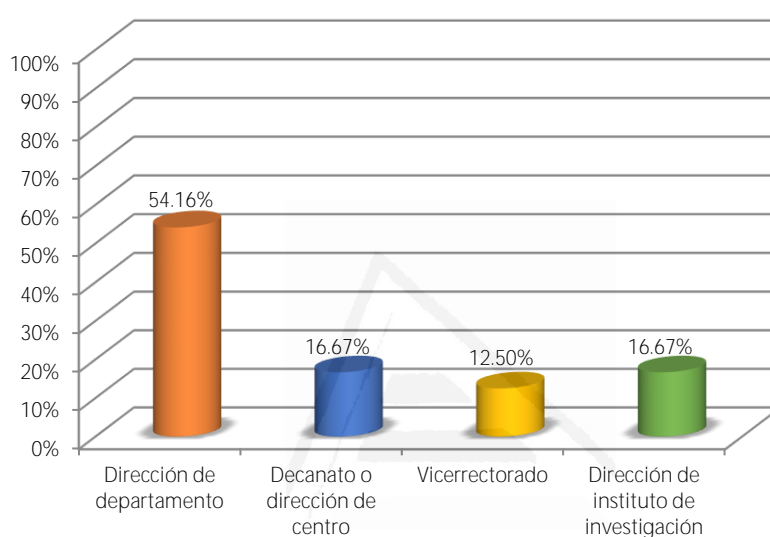


Figura 41. Función directiva desempeñada

#### 4.2.4. Experiencia profesional en el cargo

La Figura 42 recoge los años de experiencia que las líderes tenían en el puesto, que ocupaban en ese momento o que habían ocupado con anterioridad. En este sentido, la mayor parte de las participantes (60.41%) contaba con una veteranía que oscilaba entre los 0 y los 4 años. Solo el 33.34% de las académicas poseía una experiencia entre los 5 y los 8 años, lo que induce a pensar que son pocas las mujeres que persisten en la dirección tras un primer mandato. De hecho, y de manera coherente con tales datos, solo el 6.25% del total acumulaba más de 9 años de dedicación a la gestión universitaria.



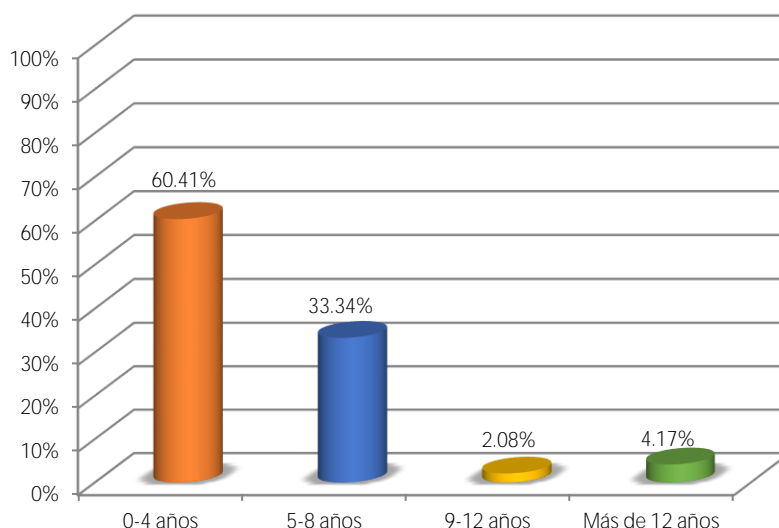


Figura 42. Veteranía en el cargo

#### 4.3. Exposición y análisis de los resultados de los códigos inferenciales

A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con las cuestiones de investigación que guían y vertebran el presente estudio. Se adelanta, por tanto, que este epígrafe se ha estructurado en tantos subapartados como temáticas han emergido de la información recopilada, esto es: (1) Elementos en torno al acceso al cargo; (2) Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales; (3) Puntos fuertes del género en la gestión; (4) Liderazgo y desarrollo profesional; (5) Equilibrio de la vida personal y familiar para el avance profesional y (6) Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia. Dichas temáticas nos han permitido reorganizar y aglutinar los discursos de las narradoras, dependiendo de su contenido y nivel de concreción, en las distintas categorías y códigos que integran el instrumento de análisis sobre el que nos hemos apoyado para llevar a cabo la codificación. De manera adicional, y con el objetivo de destacar la diversidad y riqueza de los relatos, se ha llegado a indagar y a profundizar en los matices que diferencian, aunque sea mínimamente, a cada una de las unidades significativas.

Por otra parte, se ha de señalar que la exposición de las temáticas se realiza con el propósito de dar respuesta a las cuestiones de investigación, por lo que estas serán el punto de partida de cada uno de los subapartados en los que se expondrán los resultados de cada una de ellas. Dichas cuestiones, a modo de recordatorio, son: (1) ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?; (2) ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas?; (3) ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución?; (4) ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?; (5) ¿Qué percepción y vivencias tienen las líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución? y (6) ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de las académicas?

Además de la cuestión de investigación correspondiente, la explicación de cada una de las temáticas recogerá, a modo ilustrativo, las propias voces de las participantes. La selección y exposición de dichas narrativas se realiza con el fin de denotar y aclarar el significado de los

códigos y subcódigos con los que se han categorizado los discursos de las líderes, así como para fundamentar las conclusiones extraídas del estudio. Asimismo, la presentación de los resultados se acompaña de un conjunto de figuras y tablas. Estas se utilizan para plasmar los resultados de los cálculos llevados a cabo durante el proceso de análisis de los datos. Concretamente, en ellas se muestra:

- i. La frecuencia absoluta (FA) de cada código o subcódigo, que consiste en el número de veces que las narradoras mencionan una unidad concreta de significado.
- ii. El porcentaje de frecuencia absoluta (%FA) resultante del cálculo de  $FA \times 100 / \text{total FA}$ .
- iii. La frecuencia relativa (FR) sobre el total de participantes ( $n = 48$  líderes), hallada a partir de la fórmula:  $\%FA/n$ .
- iv. El número de casos (C) que se refiere al número total de líderes que han mencionado una unidad de información.
- v. La media ( $\bar{x}$ ) de la frecuencia absoluta (FA) de un código o subcódigo, con la que se calcula el promedio del número de veces que cada una de las entrevistadas que han aludido a un núcleo semántico han hecho referencia a este. Esta se calcula mediante la fórmula:  $FA/C$ .
- vi. El porcentaje de presencia (%P), resultante del cálculo  $C \times 100 / \text{total de C}$ , que informa de la representatividad que el número de casos de cada núcleo de significado tiene para el total de los casos hallados dentro de cada una de las categorías.

Ahora bien, para la descripción de los resultados se utilizará preferentemente la frecuencia absoluta, el porcentaje de esta y de presencia.

#### 4.3.1. Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo

Con el objetivo de dar respuesta a la primera de las cuestiones de investigación, a continuación se presentan los resultados relativos a las circunstancias en las que, según las participantes, tuvo lugar su incorporación a los espacios de liderazgo (Figura 43). Dada la abundancia de la información integrada en esta temática, esta se ha estructurado en cuatro categorías; a saber 1.1. Decisión de acceso; 1.2. Motivos de acceso; 1.3. Referentes en el acceso y 1.4. Dificultades en el acceso. Esta clasificación permite analizar en profundidad y con detalle los diferentes elementos que rodean el ingreso de las académicas a la función directiva.

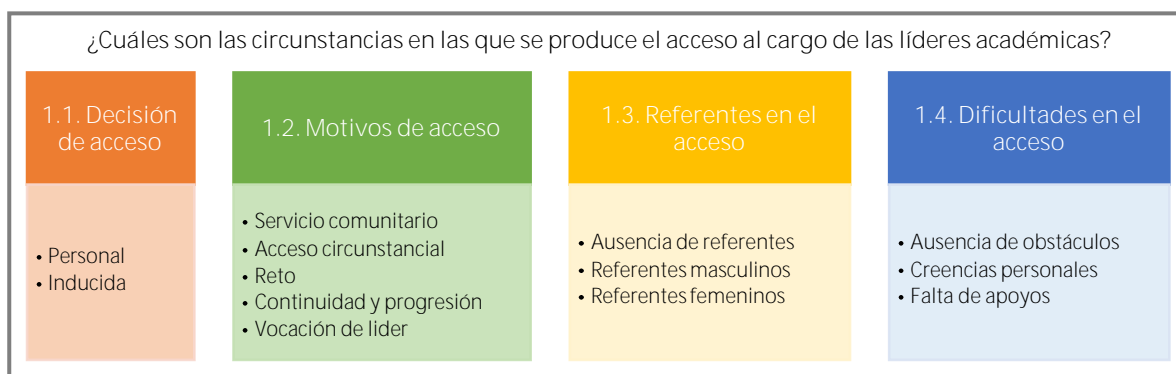


Figura 43. Mapa de categorías y códigos pertenecientes a la Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo

Asimismo, y con el objetivo de ofrecer una panorámica general de los resultados descriptivos de esta temática, en la Figura 44 se recoge el porcentaje de frecuencia absoluta acumulada por cada uno de los códigos que la integran.

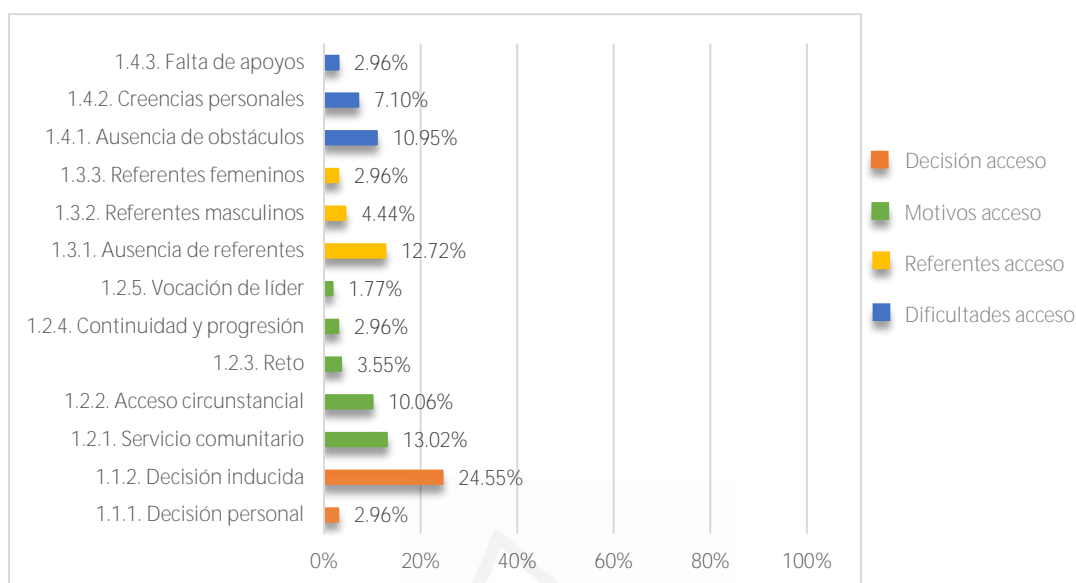


Figura 44. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo

Como se puede deducir a partir de la Figura 44, las líderes parecen llegar a la función directiva por la iniciativa de otras personas, que les sugieren su ingreso (código 1.1.2. Decisión inducida; %FA= 24.55), por lo que este suele estar libre de trabas (1.4.1. Ausencia de obstáculos; %FA= 10.95). Entre los motivos que aducen para dar el paso, sobresale especialmente la idea de servir a la comunidad universitaria con su esfuerzo y dedicación (código 1.2.1. Servicio comunitario; %FA= 13.02) y en su acceso no cuentan con la guía de ninguna otra persona (1.3.1. Ausencia de referentes; %FA= 12.72). A continuación, se describe, de manera detallada y pormenorizada, la relevancia que cada uno de estos códigos adquiere en sus narraciones.

#### 4.3.1.1. Categoría 1.1. Decisión de acceso

La primera de las categorías, alusiva a la disposición de las académicas a la hora de postularse al cargo, se ha ordenado a su vez en dos códigos, dependiendo del carácter personal o inducido de la decisión (Tabla 23).

Tabla 23

Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.1. Decisión de acceso

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
1.1. Decisión de acceso	1.1.1. Personal	10	10.75	0.22	1.25	8	20
	1.1.2. Inducida	83	89.25	1.86	2.59	32	80
Totales		93	100	2.08			100

Tal y como se puede apreciar en la tabla anterior, el mayor porcentaje de frecuencia absoluta se localiza en torno al código 1.1.2. Inducida (%FA= 89.25%), lo que denota, *a priori*, que las líderes ingresan en la función directiva animadas por otras personas y no tanto movidas por

un deseo interno. De hecho, es este código el que obtiene el valor promedio más elevado ( $\bar{x}$  = 2.59) y al que más líderes han hecho mención (C= 32). Por el contrario, las alusiones en sus discursos a la idea propia de postularse son muy escasas (código 1.1.1. Personal), con solo una frecuencia absoluta de 10 y con un porcentaje de presencia del 20%.

#### 4.3.1.1.1. Código 1.1.1. Personal

Bajo este código se aglutinan todas aquellas unidades textuales indicativas de una decisión autónoma de acceso, esto es, las participantes afirman haber dado el paso sin precisar de la influencia ni del apoyo de otras personas. En este sentido, resulta interesante subrayar la mínima incidencia de este tipo de determinación en sus narraciones (%FA= 10.75; Tabla 23). Eso sí, quienes insisten en este posicionamiento manifiestan en sus testimonios una evidente aura de convencimiento y de seguridad en sí mismas.

Vamos, todo el mundo daba por hecho que me iba a presentar y yo tenía claro que iba a presentarme (Aca\_01).

Sí que hubo otras personas que también estaban interesadas en la dirección, y yo defendí mucho presentarme, porque sí que confiaba mucho en mí (Aca\_19).

#### 4.3.1.1.2. Código 1.1.2. Inducida

Frente al entusiasmo personal de presentarse al cargo (código 1.1.1. Personal), este código adscribe todas aquellas unidades de significado que describen una decisión motivada más bien por la influencia y el empuje del entorno de las participantes. Es decir, la determinación de postularse al cargo no viene provocada por un deseo propio, sino que esta surge de la invitación o sugerencia de otra persona. A este respecto hay que señalar que, tal y como se destacaba con anterioridad en la Tabla 23, esta parece ser la disposición mayoritaria entre las mujeres a la hora de acceder a la gestión (FA=83; %FA=89.25). Los siguientes fragmentos de texto dan testimonio de ello:

No me lo planteé en absoluto. O sea, no exagero ni nada. Es una cosa tan ajena a mí, tan ajena a mí que no sé. Es que, sencillamente, cuando me lo propusieron me dio la risa (Aca\_20).

Con el liderazgo, yo no lo tengo claro, pero yo creo que efectivamente no he dado yo el primer paso y siempre han venido a buscarme (Aca\_35).

De hecho, hay líderes que entienden que la llegada de las académicas a los espacios de gestión universitaria no se produce por la firme convicción de estas, sino más bien por un interés institucional de contar entre sus filas con representación femenina, y así lo manifiestan en sus discursos.

Sencillamente, bueno, yo no creo que sea solo mi caso, creo que la llegada de mujeres en ese momento, digamos las que entran más o menos un poquito antes y un poquito después, no creo que se deba a un esfuerzo nosotras por llegar. Creo que se debe a una decisión, después podemos analizar por qué se toma esa decisión de meter mujeres en el equipo. Entonces no responde a que hayamos hecho un esfuerzo por entrar, sino que responde a que por motivos X se busca, se nos invita a estar (Aca\_20).

Pero, en un primer momento, se notaba que estábamos ahí porque necesitaban mujeres (Aca\_48).

Este comportamiento entre las mujeres resulta, según las participantes, diametralmente opuesto del que siguen los académicos cuando se trata de concursar por los puestos de liderazgo. Así, mientras que ellas precisan de la insistencia de algún agente externo que les haga ser conscientes de sus posibilidades, ellos lo hacen movidos por el deseo de estar y por la confianza férrea en sus capacidades.

Pero cuando yo observo, veo que los hombres llegan normalmente porque han querido llegar, porque han hecho todo lo posible y porque desde muy tempranamente han seguido una trayectoria que saben que, más o menos, les va a llevar ahí. En el caso de las mujeres, no creo que hayamos llegado porque hicimos nada por llegar, sino porque nos tocó (Aca\_20).

Normalmente nosotras accedemos a los cargos porque vienen otras personas y nos dicen, por favor, ámate, tú eres estupenda, lo harías muy bien. Pero te da la impresión de que si no vienen a decírtelo, de ti no sale (Aca\_26).

El análisis de las narrativas relevadoras de esta decisión inducida permite identificar, en determinados casos, la existencia de algunas diferencias, lo que ha dado lugar al establecimiento de dos subcódigos, que son: 1.1.2.1. Colegas y 1.1.2.2. Superior. En el primero, son los propios compañeros y compañeras de la académica quienes la animan a plantearse su acceso a la gobernanza. El segundo, por el contrario, se refiere a aquellas situaciones en las que la decisión de la líder emerge por el influjo de una persona que ocupa una posición más elevada en la estructura organizativa. A este respecto, debemos subrayar que, tal y como se recoge en la Figura 45, la idea de las líderes por concurrir al cargo parece estar condicionada, sobre todo, por el apoyo de sus compañeros y compañeras (FA=20; %FA= 57.14).

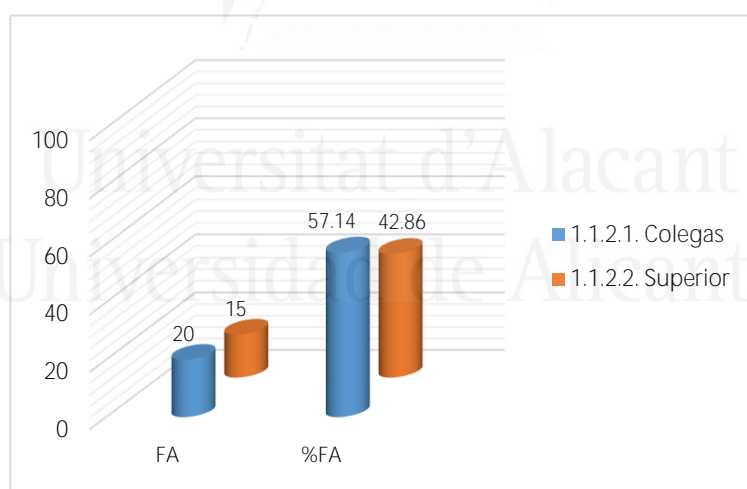


Figura 45. Distribución de FA y de %FA de los subcódigos pertenecientes al código 1.1.2. Decisión inducida

#### Subcódigo 1.1.2.1. Colegas

Los segmentos de texto que se corresponden con este subcódigo expresan que la decisión de la líder ha sido inducida por los compañeros y las compañeras de esta, y que la líder, como consecuencia de ello, decide plantearse su ingreso. En este sentido, y tal y como se recoge en la Figura 45, parece ser que las académicas no muestran un interés inicial por participar del liderazgo, sino que es el reconocimiento y el empuje de sus colegas lo que al final las lleva a postularse (FA=20; %FA= 57.14).

Entonces, no me lo planteé yo inicialmente, sino que algunos compañeros me animaron a ello. Y después pues bueno, vi la posibilidad de que sería una experiencia más en la universidad y por eso finalmente me presenté (Aca\_31).

Van a haber elecciones a la dirección del departamento, los compañeros te empiezan a decir, oye, ¿y por qué no te presentas tú? (Aca\_42).

Ahora bien, aunque esta sea la tendencia dominante, el análisis de sus narraciones permite identificar la existencia de algunos matices que ayudan a descifrar la riqueza de significados comprendidos en este subcódigo.

En algunos casos, la proposición de sus iguales viene motivada por la ausencia de posibles candidaturas al cargo, por lo que la líder pasa a ser considerada como la mejor opción para asumir dicha responsabilidad.

Pues comentándolo con compañeros, pues eso. El último director finalizaba los ocho años y estuvimos comentándolo. Alguno de los compañeros había sido director de instituto, otro había sido decano, pues eso que te comentan y te dicen, hombre, pues siendo catedrática, sería interesante que te presentases (Aca\_13).

Bueno, pues la persona que me precedió ya había estado dos mandatos y él ya no podía repetir, y entonces los compañeros me ofrecieron ser yo porque además era catedrática (Aca\_15).

Además de ello y de la posesión de la cátedra, el hecho de haber ocupado algún cargo previo y disponer, por esta circunstancia, de ciertos conocimientos y experiencia sobre gestión, es utilizado por los compañeros y compañeras de la académica como motivo para incitar su voluntad.

Yo estaba ocupando en ese momento el cargo de vicedecana y bueno muchos de los compañeros me solicitaron que, concluido el periodo del director de departamento en el cual yo había compartido cinco años como secretaria, pues me presentara a la dirección del departamento por mi experiencia (Aca\_08).

Sí llevo muchos años ya en cargos académicos, prácticamente desde que accedí a la universidad. Supongo que debido a esa trayectoria fue que mis compañeros propusieron encargarme de la dirección del departamento (Aca\_25).

#### Subcódigo 1.1.2.2. Superior

Las unidades de significado reunidas en este subcódigo asumen que la decisión de la líder es estimulada por una persona que ocupa un cargo más elevado en la estructura organizativa. En este sentido, tal y como se puede observar en la Figura 45, el número de evidencias que describen este patrón (FA=15; %FA=42.86) es más reducido que el del subcódigo 1.1.2.1. Colegas (FA=20; %FA= 57.14), por lo que puede afirmarse que la incidencia de los cargos superiores en la determinación inicial de las académicas cuenta con una menor tasa de frecuencia que la de sus iguales. Pese a ello, el estudio de sus discursos nos lleva a distinguir una serie de matices reveladores del significado de este subcódigo.

En algunos casos, esta influencia proviene de quien ha desempeñado con anterioridad la función directiva o de una persona que, sin haber ocupado previamente el puesto, desde su posición más elevada le sugiere presentarse por considerarla adecuada y válida. Los siguientes segmentos de texto son ejemplificadores de ello:

A ver, en primer lugar, porque el director anterior me lo propuso. Vino a hablar conmigo y me dijo que pensaba que era la persona adecuada para ocupar ese cargo y pensé que sí, que yo podría hacerlo bien (Aca\_16).

Entonces, fue directamente el decano que estaba que se dirigió a mí para ofrecerme estar en ese momento como vicedecana. O sea, que en ese momento fue, digamos, mi incorporación a la gestión. No hubo en ningún momento por mi parte el querer, sino que fue una propuesta y me pareció pues interesante y me eché hacia adelante, di el paso (Aca\_46).

La idea de presentarse también puede venir motivada por una trayectoria en común como miembros del mismo equipo, donde habitualmente la mujer asume las funciones subsidiarias y el hombre ocupa el rol superior.

Entonces, puesto que yo ya estaba ahí y, en fin, pues no tenía la experiencia del director, pero bueno, como había trabajado estrechamente con el director anterior y, en fin, pues tenía unos ciertos conocimientos que a lo mejor pues otra persona pues no tenía, y bueno, pues acepté (Aca\_07).

Él había sido director de departamento y yo secretaria, con lo que ya tenía una trayectoria en gestión en la que trabajamos bien. Entonces, me lo pidió (Aca\_23).

Finalmente, en los discursos de las narradoras también se aprecian algunas alusiones, aunque de manera muy residual, al empleo de mecanismos de cooptación entre las mujeres como vía de entrada y de movilidad en los espacios de liderazgo.

Me llevó hasta ahí primero una petición directamente de la vicerrectora en aquel momento de la que dependía este centro. Eso fue lo primero y principal (Aca\_28).

Y la subdirección simplemente me la planteo porque la persona que se presentaba a la dirección me dijo si iba en el equipo con ella, que era otra mujer (Aca\_47).

#### 4.3.1.2. Categoría 1.2. Motivos de acceso

La informativa relativa a las razones que provocan la incorporación de las mujeres a la gobernanza universitaria -segunda categoría- se organizó alrededor de cinco códigos, dependiendo de la naturaleza y tipología de dicha motivación. Esta estructuración refleja que las causas que llevan a las mujeres a participar de los espacios de liderazgo son, *a priori*, múltiples y variadas. Así, es posible de hablar de: 1.2.1. Servicio comunitario; 1.2.2. Acceso circunstancial; 1.2.3. Reto; 1.2.4. Continuidad y progresión y 1.2.5. Vocación de líder, cuyos datos descriptivos se presentan en la Tabla 24.

Tabla 24  
*Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.2. Motivos de acceso*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
1.2. Motivos de acceso	1.2.1. Servicio comunitario	44	41.51	0.86	2.09	21	35
	1.2.2. Acceso circunstancial	34	32.07	0.67	1.89	18	30
	1.2.3. Reto	12	11.33	0.24	1.33	9	15
	1.2.4. Continuidad y progresión	10	9.43	0.20	1.25	8	13.33
	1.2.5. Vocación de líder	6	5.66	0.12	1.50	4	6.67
Totales		106	100	2.09			100

Como se observa en la tabla anterior, los códigos en los que las participantes han incidido más han sido 1.2.1. Servicio comunitario (FA= 44; %FA= 41.51) y 1.2.2. Acceso circunstancial (FA=

34; %FA= 32.07), que obtienen el valor promedio y el porcentaje de presencia más elevados (código 1.2.1. Servicio comunitario:  $\bar{x}$ = 2.09; %P= 35 y código 1.2.2. Acceso circunstancial:  $\bar{x}$  = 1.89; %P= 30). A continuación, y con el objetivo de ahondar en la diferenciación existente entre cada una de estas codificaciones, se pasa a analizar el significado otorgado a cada una de ellas, aportando además las narrativas de las participantes para complementar y enriquecer su comprensión.

#### 4.3.1.2.1. Código 1.2.1. Servicio comunitario

Las unidades de significado categorizadas en este código expresan que la razón que lleva a las narradoras a participar del liderazgo es, sobre todo, el anhelo por aportar su esfuerzo y dedicación a la institución desde un prisma diferente a la investigación y a la docencia. Respecto a ello, se ha de subrayar que este servicio comunitario parece representar la principal atracción para el acceso de las mujeres a la función directiva (Tabla 24). En efecto, entre los motivos que estimulan su decisión de ingreso, sobresale especialmente el deseo de servir a la comunidad universitaria, que acumula un total de 41.51% de frecuencia absoluta. Pero aunque esta sea la cuestión más enfáticamente subrayada, del análisis de sus testimonios han emergido algunos matices que permiten identificar la diversidad de significados englobados en este código.

En primera instancia, de las voces de las líderes es posible colegir una evidente orientación comunal en el acceso, ya que destacan de manera reiterada su intención de contribuir a la solución de las posibles problemáticas existentes en la institución.

Bueno, pues en aquel momento, o sea hace cuatro años, pues yo pensaba que había muchas cosas que hacer en el departamento. Pasábamos un momento muy difícil con toda la crisis económica y con algunos problemas que habíamos tenido por cosas variadas y tal. Y pensaba que era un buen momento para intentar mejorar algunas cosas que yo creía que eran mejorables (Aca\_03).

Simplemente el motivo de que pensaba que había una situación mala, y tenía que actuar y asumirlo. Había un matrimonio aquí, un núcleo de poder, y por eso llegué yo (Aca\_30).

Además de colaborar en la resolución de las limitaciones, su acceso también se ve motivado por los deseos de mejora institucional, referida esta tanto a la estructura y organización de la universidad como al componente humano. Con su llegada a los espacios de liderazgo, las participantes buscan satisfacer las necesidades de los miembros del órgano, así como incidir en la proyección y desarrollo de este.

La responsabilidad con mis compañeros, pero cierto es que a los cargos de gestión uno no llega solamente por la responsabilidad con los demás, sino porque finalmente cree que puede coadyuvar a mejorar la vida de las personas que forman parte de ese departamento (Aca\_08).

No tanto como mi toque personal, sino como ganas de cambiar puntos del reglamento de institutos que yo creo que eran muy necesarios para que el instituto fuera mejor. Y entonces bueno, pues yo dije, esta es la ocasión (Aca\_15).

Lo que sí que teníamos era un contexto en el que había que trabajar por promocionar el departamento, por que tuviera voz en la universidad (Aca\_32).

Conjuntamente, las líderes consideran que, desde esta posición privilegiada, sus voces van a ser más reconocidas y van a poder implementar aquellos cambios que consideran necesarios



en el funcionamiento institucional. Se trata, según su perspectiva, de un ejercicio de coherencia ética y profesional.

Pero quizás el motivo era bueno, porque pensé que a lo mejor algunas cosas que yo criticaba, que no me gustaba cómo se hacían, pues a lo mejor podía cambiar algo (Aca\_06).

Entonces, siempre que empiezas lo haces porque protestas mucho de partida, y si protestas mucho, claro dices, tengo que hacer algo, qué menos que participar de alguna manera y buscar también sitios donde se me oiga más. No es otra cosa (Aca\_29).

En algunos casos, sus aportaciones para el cambio consisten en los conocimientos y experiencias que poseen, producto de su trayectoria profesional. A través de estos, persiguen el impulso de determinadas áreas que, por el carácter androcéntrico de la academia, no reciben la suficiente atención y valoración.

Hombre, otra razón importante era darle más visibilidad a un área pequeña, femenina y poco visible en la universidad. Es decir, visibilizar esta área fuera de nuestro espacio (Aca\_02).

Además en aquel momento, en el año 2006, donde estábamos en pleno debate, estaba a punto de aprobarse la Ley de Igualdad y todo lo demás, y por mis implicaciones en el movimiento feminista, me parecía una oportunidad única para precisamente de alguna manera introducir los estudios feministas y de género de manera más oficial, aunque ya había y se estaban desarrollando. Darle un empujón, esa fue la motivación (Aca\_28).

Sus deseos de mejora se entrecruzan también con la cultura de género existente en la institución, ya que algunas de las líderes buscan con su acceso debilitar los cimientos de la organización patriarcal y romper, de esta manera, con las dinámicas preestablecidas.

Siempre habían sido todo directores aquí en el departamento y dije, bueno, a lo mejor que entre una mujer puede estar bien para cambiar algunas cosillas. Eso es lo que pensé (Aca\_06).

Bueno, primero que hacía mucho tiempo que había un área que acaparaba todo el departamento. Segundo que todos y digo todos porque en realidad eran hombres, lo habían sido desde el inicio del departamento, habían sido hombres directores y, bueno, ganas también de hacer algo más por el departamento que no se había hecho hasta ese momento (Aca\_36).

Entienden, además, que su incorporación constituye una fórmula de entrega y de compromiso con los valores y principios institucionales, así como con todos los miembros que integran la organización universitaria. Se trata, según sus voces, de una demostración de altruismo y generosidad para con el cuidado de los demás.

Bueno, pues por compromiso universitario con la comunidad universitaria. Llega un momento en que deseamos hacer algo si formamos parte de esa comunidad (Aca\_40).

Entonces, ves que ya llevas muchos años y dices, pues oye me ha llegado el momento de hacer cosas por los demás. Y yo así lo veía, como hacer cosas por los demás, que es a lo que me he dedicado (Aca\_42).

En ocasiones, esta actitud de servicio emerge cuando ninguna otra persona está interesada o en disposición de acceso al cargo y, ante esa situación crítica, ellas deciden dar un paso adelante y asumir dicha responsabilidad.

En cuanto a motivos, hombre, yo creo que las cosas hay que intentar hacerlas bien. Hay momentos en los que nadie está dispuesto a asumir una responsabilidad y en ese momento yo podía y tenía tiempo (Aca\_09).

Claro, el problema es que ahora para ocupar un cargo en un instituto de investigación hace falta tener dos tramos de investigación y no todo el mundo los tenía en ese momento, ¿no? Todo el mundo que podía asumir el cargo o estaba interesado y tal. Y entonces me insistieron mucho en que era una cuestión de responsabilidad y yo por ahí dije, bueno adelante, venga (Aca\_11).

#### 4.3.1.2.2. Código 1.2.2. Acceso circunstancial

De manera paralela, aunque con una menor iteración en sus discursos, las participantes también indican que su acceso a la gobernanza ha sido, en gran parte, de forma casual y fortuita. De hecho, el código 1.2.2. Acceso circunstancial alcanza un total de 32.07% de frecuencia absoluta (Tabla 24). Dada la preeminencia de este patrón, a continuación se presenta la información relativa a esta unidad de significado, organizada en los diferentes matices que se han identificado durante el proceso de análisis.

La asunción de la dirección se debe, en primer lugar, al resultado de un sistema de turnos establecido en el órgano. Este suele ser utilizado por sus integrantes para garantizar por una parte, la cobertura de los cargos, dada la posible falta de personas candidatas y, por otra parte, para evitar los conflictos de intereses entre las distintas facciones de poder. Cabe recordar en este punto que, frente a la alta valoración de la que goza la investigación en el ámbito académico, la gestión no suele tener tal reconocimiento, por lo que en ocasiones las mujeres encuentran en esta alternancia una vía para irrumpir, de forma azarosa, en los espacios de liderazgo.

Porque aquí se sigue un turno en la dirección de departamento y me correspondía. Correspondía a mi área y dentro de esta área me correspondía. Vamos que me tocó (Aca\_01).

Por otro lado, tampoco hay tantos candidatos. En este departamento la gente no quiere ser director de departamento fácilmente. Es muy complicado encontrar a alguien que quiera ser director, y yo no había sido nunca y entonces, también me tocaba un poco, ¿no? (Aca\_03).

Ahora bien, frente a la tendencia de quienes se sirven de esta coyuntura para llegar a la función directiva, hay voces que reconocen insistentemente aceptar de manera resignada el rol directivo porque no les queda otra opción.

A ver, yo no me lo planteé. Simplemente en aquel momento el que era director se iba, bueno de sabático o lo que fuese, y no había otro candidato. Entonces tuve que serlo. Me tocó (Aca\_37).

Pues no sé, son estas cosas que a lo largo de tu vida pues ves que te toca. O sea, yo no he tenido ninguna intención de nada, ni ganas de poder, ni de influencia, o sea no, pero te toca (Aca\_42).

De hecho, manifiestan que su decisión se hubiera visto frenada y hubieran dado un paso atrás, si otra persona hubiera estado interesada en el puesto y hubieran tenido que competir por el mismo.

Yo tampoco quería sí o sí. Simplemente se me planteó, lo hablamos entre el grupo al que yo pertenezco y bueno, como nadie tenía un interés especial en tal, bueno pues dije, vamos a probar, vamos adelante (Aca\_07).

Y pregunté a las compañeras si alguien más se quería presentar o no. Por entonces, una compañera estaba indecisa y me dijo, pero si te presentas tú, no me presento yo, que me da igual sinceramente (Aca\_28).

#### 4.3.1.2.3. Código 1.2.3. Reto

Junto a este acceso circunstancial, otra de las razones que explica el ingreso de las mujeres a la gestión académica se halla en la idea de superar un reto, con una frecuencia absoluta de 12 y un porcentaje de esta de 11.33% (Tabla 24). Ciertamente, las narradoras señalan en sus testimonios que la dirección representa un desafío que incita a la superación. Las escasas referencias que hacen a esta unidad de significado pueden ser divididas, a su vez, entre quienes entienden el acceso como un reto personal y quienes lo contemplan como un desafío de tipo de profesional, dados los deseos por experimentar nuevas responsabilidades. De este modo, el primero de los matices al que se hace alusión es el de superación personal, por cuanto el desempeño del cargo permite a las líderes vencer algunas inseguridades y limitaciones que tienen a nivel emocional.

Bueno fue una situación en la que por las circunstancias del departamento no había muchos candidatos, en concreto de mi área no había nadie, y fue un reto personal sobre todo. Porque yo era muy tímida, a mí no se me ve normalmente y dije bueno, voy a ver si soy capaz de hacerlo (Aca\_41).

En segunda instancia, la asunción de nuevos cometidos y funciones también constituye otra de las razones para postular al cargo. Aunque acumulan una trayectoria investigadora y docente, las participantes carecen de experiencias previas en gestión, por lo que iniciarse en este ámbito les parece una tarea, cuanto menos, sugestiva y atrayente.

Me parecía, bueno pues un reto importante ¿no? Y entonces bueno pues yo asumo los retos, me gustan. Y me parecía que era una cosa nueva por hacer en la universidad y entonces eso es muy agradable y necesario (Aca\_18).

Bueno, yo cuando era profesora aquí en la universidad veía que había como tres ámbitos, la docencia, la investigación y la gestión. Cuando accedí al cargo, antes no había tenido ningún cargo de gestión, y vi la posibilidad de que sería una experiencia más en la universidad. Y por eso finalmente me presenté (Aca\_31).

Remarcan, a su vez, quienes adoptan este posicionamiento que finalmente deciden optar al cargo por el temor de que la oportunidad no se vuelva a dar en un futuro. En efecto, las voces de las mujeres no suelen resonar en los espacios de gestión académica y, ante esta situación, deciden aceptar el reto, temerosas de que este no se vuelva a presentar.

Quizás no era el vicerrectorado que más me apetecía, eso también es cierto, ¿no? Porque, como te digo, estaba mucho más ligada a otros, pero bueno, un poco es aceptar retos y trenes que pasan una vez en la vida (Aca\_21).

Cabe señalar, en última instancia, que en ocasiones el desafío que les plantea la aceptación del cargo se entrelaza con el cuestionamiento de las dinámicas de género presentes en la institución, lo que las lleva a transgredir doblemente las normas preestablecidas. En estos casos, el reto no solo se circunscribe al desempeño del cargo por una mujer, sino al hecho de que una mujer de una determinada área de conocimiento, feminizada y subsidiaria, ocupe un cargo que tradicionalmente ha sido asumido por hombres pertenecientes a campos de

reconocido prestigio según la cultura patriarcal. Pese a ello, no acaban de asociar plenamente su condición femenina con las posibles dificultades que entraña el reto, sino que consideran que estas son debidas solo a su área de procedencia.

En realidad, yo pude haber elegido otros vicerrectorados, pero quise este porque me gusta mucho esta área y, además, porque era un reto para una persona de mi área de conocimiento, no tanto una mujer, sino por mi área de conocimiento, era un reto que ocupara este vicerrectorado que tradicionalmente ha estado ocupado por hombres de ciencias experimentales (Aca\_26).

#### 4.3.1.2.4. Código 1.2.4. Continuidad y progresión

Por otro lado, las mujeres justifican su llegada a la primera línea del liderazgo por el deseo de seguir avanzando y ascendiendo a nivel profesional. Ahora bien, estas aspiraciones de continuidad y progresión tienen una presencia casi anecdótica en sus narraciones, ya que solo alcanzan el 9.43% de las frecuencias absolutas de la categoría (Tabla 24). Pese a ello, en el conjunto de la información categorizada bajo este código es posible identificar algunos matices reveladores de la heterogeneidad de significados que aglutina.

Según sus discursos, las narradoras ya han ocupado previamente otros cargos, sobre todo aquellos considerados de nivel inferior como secretarías o subdirecciones, han acumulado experiencia en la gestión y coordinación y deciden seguir avanzando en la escala profesional. Las siguientes unidades de texto manifiestan dicha tendencia:

Bueno, es complicado. Bueno, complicado no porque no es el primer cargo de gestión que tengo en la facultad. En la antigua escuela yo estuve como subdirectora de la escuela, cuatro años primero con una directora y luego cuatro años con otra directora. Entonces, estuve también como secretaria un tiempo en el departamento y luego pues creía que era el momento de pegar yo, de dar el salto (Aca\_02).

En el momento en el que accedí a la dirección, yo antes era secretaria, efectivamente. Y realmente a mí me parece que la dirección del departamento la lleva tanto el director como el secretario, por no decir a veces más el secretario. El departamento funciona cuando tienes un buen secretario de departamento y, en ese sentido, estaba muy familiarizada con la elaboración del POD y todas estas cosas que hay que hacer con cierto detenimiento, sobre todo en departamentos relativamente grandes, como es este y por eso fue (Aca\_04).

Desde su perspectiva, el liderazgo constituye un área más en la universidad, un ámbito que han de conocer y dominar para poder seguir progresando en su carrera. De hecho, señalan que esta función debería de ser asumida por todos los miembros de la comunidad universitaria en algún momento de su trayectoria laboral, por entender que aporta valiosos conocimientos para su crecimiento profesional.

No sé si sabes que he sido, hace dos o tres años, que fui vicedecana de aquí de la facultad. Quiero decir, que ya tenía experiencia en la gestión. Había tenido un año sin cargo y bien, pensé que este es un trabajo que todo el mundo tendría que hacer en algún momento de su trayectoria académica (Aca\_16).

También se sitúan en este discurso quienes se integran en la gobernanza por el deseo de lograr los requisitos necesarios para seguir progresando dentro de la carrera académica. Cabe señalar, en este sentido, que de acuerdo con el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes

universitarios, modificado por el Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, las principales agencias de evaluación, tanto a nivel nacional como autonómico, exigen que las personas candidatas a determinadas categorías, como la titularidad o la cátedra, cuenten en su currículum con cierta experiencia en el ámbito de la gestión y de la administración educativa y científica. Ante dicho requisito, algunas voces reconocen, de manera abierta, que su interés por la función directiva proviene únicamente de dicha exigencia.

Pues ahora mismo, como mucha gente, necesitamos gestión para las acreditaciones claramente (Aca\_09).

Primero, porque para mi currículum me hacía falta. Antes para la acreditación te hacía falta una puntuación en gestión, que si no tenías un cargo más o menos electo no lo podías hacer (Aca\_33).

Finalmente, se ha de distinguir aquel matiz que explica el acceso a la gestión por el deseo de dar continuidad y/o finalizar un proyecto del que previamente se había formado parte. Las participantes, en este caso, habían desempeñado con anterioridad funciones de liderazgo en otros equipos, y su motivación a la hora de dar el paso se basa, fundamentalmente, en el anhelo de dar alcance a los objetivos propuestos en el proyecto inicial. Se trata, según sus palabras, de proseguir con una idea en la que creían, con la que se habían comprometido y que querían ver materializada.

La primera vez, bueno la segunda también, pero especialmente la primera era para continuar con un proyecto de escuela, digamos propio, que se había iniciado con la anterior directora y otra persona que estuvo antes (Aca\_14).

Y fue después de esos dos años, que en realidad supusieron para mí el aprendizaje, la experiencia como secretaria y como subdirectora lo que me hizo querer concluir esa etapa. Fueron precisamente esas circunstancias las que me llevaron a dar el paso, simplemente por terminar algo que había empezado, ¿no? (Aca\_43).

#### 4.3.1.2.5. Código 1.2.5. Vocación de líder

Para concluir con los motivos que animan a las académicas a iniciarse en la gestión, se han de destacar aquellas unidades de significado alusivas a la inclinación personal por dedicarse a la función directiva, recogidas bajo el código 1.2.5. Vocación de líder. Si bien la presencia de estas en la retórica de las narradoras es la más reducida de la categoría (FA=6; %FA=5.66) (Tabla 24), del estudio en profundidad de esta información han emergido dos matices que permiten aproximarse, con un mayor grado de precisión, al conocimiento de dicho código.

Primeramente, el núcleo semántico de los testimonios que evidencian esta vocación denota una clara atracción por este terreno. Les gusta la gestión y, por este motivo, han dedicado buena parte de su carrera profesional a este ámbito, sintiéndose preparadas para ello.

El único motivo es que me gusta la gestión. Llevo 38 años trabajando de los que 37 he tenido algún puesto de responsabilidad (Aca\_12).

A mí me encanta la gestión y luego porque consideraba que estaba capacitada. Una vez eres secretaria, pues ya te sientes capacitada para cada cosa, o sea para casi todo (Aca\_33).

En algunos casos es tal la vocación que sienten que llegan incluso a postularse en repetidas ocasiones al cargo.

Sí, de hecho, me presenté otra vez porque me gustaba. Pensé que la gestión me gustaba y que, además, no lo hacía mal además (Aca\_42).

Pero además de reconocerse interesadas en la gestión y capacitadas para esta, también hay quienes consideran que aquellas líderes que dicen acceder al cargo por la influencia de sus compañeros y compañeras no lo hacen con total sinceridad, sino que tras esta actitud se esconde, en el fondo, la creencia estereotipada e interiorizada de que las mujeres han de mostrarse modestas y prudentes ante los demás. La siguiente narrativa es reveladora de ello:

Es que yo creo que, para mí, eso es una falsa modestia decir que te presentas a un cargo porque los demás te impulsan o te lo piden, ¿no? Esto de alguna forma pesa porque realmente nadie queremos presentarnos a un cargo electo y no salir elegidos, ¿no? En cierta forma, eso sería un fracaso personal. Pero realmente yo creo que los que nos dedicamos a la gestión o hemos dedicado parte de nuestra vida a la gestión, yo creo que realmente lo hacemos porque nos gusta la gestión y te consideras que tienes las cualidades que debe de tener un buen líder, ¿no? (Aca\_08).

#### 4.3.1.3. Categoría 1.3. Referentes en el acceso

En lo concerniente a los modelos en el ingreso, tercera categoría de esta primera temática, es necesario subrayar que, tal y como se recoge en la Tabla 25, las líderes dicen carecer de posibles modelos que guíen su acceso. Verdaderamente, el código 1.3.1. Ausencia de referentes es aquel que acapara un porcentaje más elevado de frecuencia absoluta, concretamente el 63.24%, lo que denota que estas se incorporan sin tener un espejo en el que mirarse. De hecho, es este código el que obtiene el mayor porcentaje de presencia (%P= 66). Ahora bien, esta falta de modelos también podría venir provocada por el reducido número de mujeres que habitan los espacios de responsabilidad académica, lo que dificulta que estas puedan convertirse en ejemplos sugerentes para las demás. De hecho, entre quienes afirman tener un referente para entrar, sobresalen especialmente las alusiones a un hombre, código 1.3.2. (FA=15; %FA= 22.06) y no tanto a una mujer, código 1.3.3. (FA=10; %FA= 14.70). El estudio de las narrativas correspondientes a esta tercera categoría permite, además, distinguir entre los diferentes matices existentes en torno a los posibles modelos de acceso.

Tabla 25

*Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.3. Referentes en el acceso*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
1.3. Referentes en el acceso	1.3.1. Ausencia de referentes	43	63.24	1.32	1.30	33	66
	1.3.2. Referentes masculinos	15	22.06	0.46	1.36	11	22
	1.3.3. Referentes femeninos	10	14.70	0.31	1.67	6	12
Totales		68	100	2.09			100

##### 4.3.1.3.1. Código 1.3.1. Ausencia de referentes

En primer lugar, se ha de subrayar, como se ha hecho con anterioridad, que la falta de referentes parece ser la tónica preponderante entre las participantes. De hecho, esta codificación alcanza el 63.24% de frecuencia absoluta de la categoría (Tabla 25). Las narradoras remarcan, de manera reiterada en sus discursos, que su incorporación a la gestión no se produce de la mano de ninguna persona que pueda inspirarlas, sino que llegan sin tener un canon previamente establecido o un modelo que pueda alentarlas.

La verdad es que no. No tenía nada. Va de suyo en la estancia en la universidad y en la actividad que desarrollo. Además, había sido vicedecana hace ya muchos años, y secretaria también he sido en tres ocasiones, o sea que no era una cuestión de tener como un modelo o un ideal (Aca\_01).

No tenía ningún referente especialmente. Sí que había gente que había trabajado en cargos y a la cual admiraba, otros a los que no, pero tampoco lo que me motivó fue seguir un ejemplo en concreto en este cargo que se me propuso (Aca\_39).

Dentro de esta marcada tendencia, sus voces también mencionan, de manera persistente, la existencia de referentes negativos, esto es, personas con las que las líderes han trabajado a lo largo de sus carreras, pero que no acaban de encajar en la imagen que a ellas les gustaría transmitir, por lo que no representan un referente positivo a la hora de acceder.

Pues la verdad es que no. La verdad es que no porque, aunque había estado colaborando con algunas compañeras, un poco los estilos de estas compañeras tampoco era lo que yo quería impregnar. O sea que no, no tuve referentes. O sea, tuve referentes que no me gustaban quizás, o sea cómo no hacerlo (Aca\_02).

Bueno, mi situación personal es que mi marido es catedrático aquí, y ha sido muchos años director de departamento. Referente pues a lo mejor referentes para hacer cosas distintas porque él siempre está mucho por las nubes y yo estoy siempre por la realidad (Aca\_42).

#### 4.3.1.3.2. Código 1.3.2. Referentes masculinos

A diferencia de estos relatos, quienes sí parecen contar con una figura inspiradora en el acceso sostienen que este fue un hombre. Ciertamente, la presencia masculina en los cargos de gestión académica es abrumadoramente mayoritaria, por lo que sus referencias a un mentor masculino en el acceso son recurrentes. De hecho, el código 1.3.2. Referentes masculinos es el que, tras la ausencia de estos, obtiene una frecuencia acumulada más elevada (FA= 15) (Tabla 25). Dentro de este posicionamiento, es posible distinguir varios matices en sus testimonios, según la función desempeñada por este hombre y el tipo de relación que mantienen con él.

En primera instancia, es preciso subrayar las alusiones reiteradas que hacen a aquellos que ocupan una posición de liderazgo académico. Se trata, en líneas generales, de expertos gestores que han desempeñado un papel fundamental en el acceso de la académica a la gobernanza y a quienes las líderes conocen estrechamente.

Bueno en ese sentido, como entré así, claro, el anterior vicerrector era la persona que me propone y, además, era una persona con la que yo había trabajado durante un tiempo y conozco su forma de ser, su forma de trabajar, con lo cual yo iba con esa referencia (Aca\_23).

Pero sí que es cierto que como referente sí que tenía al que era director en aquel momento, que cesó en ese momento. Es una persona con las ideas muy claras, que lucha mucho por conseguir las cosas, que da buenos consejos. De hecho, me ha ayudado muchísimo (Aca\_37).

En ocasiones, la aportación de estos gestores no solo se limita al apoyo directo que pueden brindar a la líder en un momento determinado, a modo de recomendación o consejo, sino que el hecho de que ellos confíen en sus capacidades y aptitudes las lleva a superar sus inseguridades y a creer más en sí mismas.

Un ejemplo de ello sería este hombre. Para mí, ha sido un referente siempre. Lo he conocido muy de cerca. Ha sido profesor de este departamento, fue quien me propuso a mí ser

vicesecretaria de la facultad, que él entonces era secretario. Él siempre ha confiado mucho en mí, siempre, y eso a mí me ha ayudado mucho (Aca\_19).

Se han de destacar, asimismo, los segmentos de narrativa que denotan el rol preponderante que algunos profesores de las participantes tuvieron en su ingreso en el liderazgo. En este caso, se trata de hombres que habían marcado la trayectoria académica de las líderes por haber ocupado en ella un lugar fundamental, como por ejemplo, la dirección de su tesis doctoral. Como consecuencia de ello, se habría fraguado una relación especial, donde las mujeres encontraban el apoyo, la orientación y el aliento que necesitaban para seguir construyendo su carrera profesional.

Pues mira, a ver, yo cuando llegué aquí evidentemente había una persona, que fue uno de mis directores de la tesis. Yo tenía dos directores, uno de ellos. Los dos me han ayudado mucho, por un lado y por otro, los dos son hombres. Y sí que es verdad que bueno, uno encarnaba más la parte de mejorar y de trabajo y de progreso. Y el otro era más en plan, digamos, como un **poco más "padre académico", ¿no? Era más protector y bueno, pero sin embargo, también me daba las herramientas para poder continuar** (Aca\_34).

Estos se convierten en referentes no solo por la relevancia que puedan tener para el acceso o por sus cualidades profesionales, sino también por sus ideas y por los valores que encarnan, lo que les lleva a ser un modelo a seguir para las participantes, incluso antes de llegar al cargo. En este sentido, las líderes parecen destacar hombres que poseen rasgos alineados, sobre todo, con los valores y comportamientos prosociales, como la colaboración, el respeto, el diálogo, la convivencia pacífica y la igualdad.

Él sin duda. Antes de entrar, pensaba que me gustaría hacerlo como él, porque es un referente en todos los sentidos. Es una persona con un talante dialogante, nada discriminatorio, que ha trabajado siempre en equipo, que ha generado que todos nosotros trabajemos en equipo y su actitud fue siempre animarme (Aca\_22).

Para finalizar, se distinguen fragmentos de texto donde los referentes masculinos de las académicas son tanto líderes reputados como profesores que estas han tenido, lo que las lleva a establecer una relación muy cercana y de afecto mutuo y a ver la gobernanza como una realidad próxima. Ahora bien, en estos casos las voces de las académicas no solo destacan la faceta gestora que estos mentores poseen, sino que nuevamente enfatizan, sobre todo, su dimensión humana y personal.

Vamos a ver, quien me inspiró fue mi director de tesis y, en su momento, fue el primer director del departamento. Fue director durante muchos años. Entonces, es un referente, sigue siendo un referente. Es decir, no solamente como gestor, sino pues también un referente afectivo (Aca\_13).

Y también el propio director de departamento, que había sido también profesor mío. Y pues, además de ello, pues tanto con este profesor como con el otro profesor, yo formaba parte de su equipo de trabajo y de investigación. Entonces claro, era un ambiente muy armónico y muy positivo. Y realmente pues yo llegué porque ellos me apoyaron para que yo, o sea, yo fui una persona designada como secretaria y subdirectora porque pues me conocían, sabían cómo trabajaba y había una buena sintonía (Aca\_43).



#### 4.3.1.3.3. Código 1.3.3. Referentes femeninos

Con el objetivo de concluir la exposición de los resultados relativos a los modelos en el acceso, es preciso mencionar las narrativas recogidas en el código 1.3.3. Referentes femeninos. A este respecto, cabe señalar, como se hizo previamente en la Tabla 25, que esta es la codificación que acumula la cifra más reducida de frecuencia absoluta dentro de la categoría (FA= 10). En verdad, si se compara esta cifra con las obtenidas por los referentes masculinos (FA= 15) y la ausencia de referentes (FA= 43), podría pensarse que el hecho de que otras mujeres ocupen cargos de gestión no constituye un aliciente para quienes optan a estos. Ahora bien, no puede perderse de vista que la presencia femenina en los puestos de responsabilidad universitaria es casi anecdótica, lo que merma considerablemente las posibilidades de que estas acaben convirtiéndose en modelos inspiradores para el resto a la hora de dar el paso.

Pese a ello, el estudio de los segmentos de textos enmarcados en este código permite identificar que estos referentes se localizan, de manera exclusiva, dentro del ámbito de la gestión. En efecto, se trata de mujeres que destacan por sus logros y méritos en la gobernanza universitaria, lo que lleva a colegir que quienes se encuentran en disposición de acceder se fijan en aquellas que sienten más próximas a la tarea y que han sido líderes exitosas. La siguiente narrativa ilustra este patrón:

Yo tengo dos personas referentes en la gestión. En la parte departamental mi mentora fue en la década de los 90 y principios de la década de los 2000 esta profesora, que fue directora de este departamento, la primera directora que tuvo el departamento. En la parte de la facultad, cuando fui vicedecana, mi mentora fue esta otra mujer, para mí un referente de la gestión (Aca\_08).

En última instancia, se pueden distinguir en sus discursos, aunque con una presencia casi testimonial, las referencias a mentoras que no solo habían sido para ellas un modelo, sino quienes también se habían preocupado por asesorarlas, animarlas y orientarlas a la hora de dar el paso y postular. Estas relaciones, además, se ven fortalecidas por el hecho de que son las únicas mujeres que se encuentran en ese momento ejerciendo la función directiva en el órgano, lo que las lleva a preocuparse las unas de las otras y a protegerse mutuamente.

Persona, bueno, yo trabajé muy a gusto con esta profesora, muy a gusto, muy bien y bueno pues la verdad es que sí que la considero como un referente intelectual, ¿no? Y como gestora pues también estuve muy cómoda con ella, y la verdad es que me ayudó mucho (Aca\_11).

Tenía una compañera y amiga, que era vicerrectora en aquel momento, de mi mismo departamento, que era una de las pocas mujeres que había creo que en ese momento. Creo que solo había dos, era de mi propio departamento y era vicerrectora en aquel momento, así que ella me animó muchísimo (Aca\_20).

#### 4.3.1.4. Categoría 1.4. Dificultades en el acceso

Para completar el estudio de las circunstancias en las que se produce la entrada de las académicas a los cargos de responsabilidad, es preciso analizar los impedimentos que estas han podido encontrar en su acceso, a lo que se dedica esta cuarta categoría. En este sentido, tal y como se recoge en la Tabla 26, el código 1.4.1. Ausencia de obstáculos es el que sobresale por lograr una mayor iteración en sus relatos (FA=37; %FA= 52.12). Tras este, es el código 1.4.2. Creencias personales el que obtiene el mayor porcentaje de frecuencia absoluta (33.80%), lo

que parece indicar que el principal obstáculo que las mujeres encuentran a la hora de acceder a los cargos de gestión son ellas mismas. Ciertamente, algunas barreras internas, como el no sentirse preparada o las ansias de perfeccionismo, pueden hacer que la mujer no aproveche las oportunidades que se le presentan o no busque por sí misma postular. En tercer lugar, pero con una proporción de frecuencia absoluta mucho más baja, aparece el código 1.4.3. Falta de apoyos (%FA= 14.08), alusivo al escaso respaldo que las mujeres encuentran en su entorno profesional más cercano para concurrir al cargo. De hecho, este solo es reseñado por 8 de las participantes (%P= 15.69). El estudio de las narrativas, agrupadas en tales códigos, permite identificar una serie de matices reveladores de las distintas vivencias que experimentan las académicas cuando tratan de llegar al liderazgo universitario.

Tabla 26

*Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 1.4. Dificultades en el acceso*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
1.4. Dificultades en el acceso	1.4.1. Ausencia de obstáculos	37	52.12	1.08	1.19	31	60.78
	1.4.2. Creencias personales	24	33.80	0.70	2.00	12	23.53
	1.4.3. Falta de apoyos	10	14.08	0.29	1.25	8	15.69
Totales		71	100	2.07			100

#### 4.3.1.4.1. Código 1.4.1. Ausencia de obstáculos

Tal y como se aprecia en la Tabla 26, la incorporación de las participantes a los puestos de toma de decisiones parece estar, *a priori*, libre de escollos. La elevada frecuencia acumulada de este código así lo evidencia (FA= 37). En efecto, cuando se les pregunta si su acceso a la gestión fue fácil confirman, de manera insistente, que su llegada se produce sin ningún tipo de dificultad.

Sí, me fue fácil acceder, sí, sí, sin problema (Aca\_01).

Sí, sin problema alguno (Aca\_08).

En sus discursos, es posible comprobar que identifican esta ausencia de impedimentos con el grado de apoyo logrado y con el número de votos, en caso de tratarse de un cargo electo.

No fue difícil. Fue una elección y no fue complicado, y sí que yo creo que tuvimos bastantes votos (Aca\_14).

No tuve ninguna dificultad, todos los compañeros me apoyaron (Aca\_23).

Incluso reconocen con orgullo que contaron con el apoyo, más o menos generalizado, de sus compañeros y compañeras en el momento de la elección.

Sí, me votaron todos los compañeros. En el primer periodo, me votaron todos los compañeros (Aca\_02).

Sí fue fácil, me fue fácil acceder al cargo. La primera vez que me presenté a la dirección del departamento yo hice unas propuestas y pedí a la gente que confiara en mí y hubo votos a favor y votos en contra de la gente que no me conocía. Y ahora, en este segundo mandato, que la gente ya me ha conocido, me han votado todos (Aca\_19).

Insisten, quienes se sitúan en esta tendencia, que no solo no se han sentido condicionadas en su ingreso en la gestión, sino que tampoco lo han hecho en otros momentos de su trayectoria

académica o profesional, pese a haberse desarrollado en contextos claramente masculinizados. El siguiente segmento de texto es un ejemplo de ello:

Dificultad no la he tenido. La verdad es que yo nunca he tenido esa dificultad para llegar a los sitios. Es decir, yo por ejemplo he estudiado una carrera donde mayoritariamente hay hombres, hay muy pocas mujeres, muy poquitas. Pero eso no me condicionó en absoluto (Aca\_34).

La falta de interés de otras personas por el cargo parece ser una de las principales razones que explican esta escasez de dificultades.

Sí, sí, claro. No tuve ningún problema. No había más candidatos. Aquí es que siempre, nunca hay más de un candidato. Nunca ha habido más de uno. Bueno, de hecho, es que nadie quiere ser director. O sea, es todo lo contrario (Aca\_03).

Francamente, fue fácil el acceso, como no se presentó nadie más. Aunque obtuve el 86% de apoyos, el acceso fue sencillo (Aca\_12).

#### 4.3.1.4.2. Código 1.4.2. Creencias personales

Ahora bien, frente a esta corriente indicativa de la ausencia de obstáculos, también se aprecian voces que afirman, de forma recurrente, la existencia de dificultades derivadas de la interpretación que las mujeres hacen de su realidad. De hecho, el código 1.4.2. Creencias personales acumula dentro de la categoría la segunda frecuencia absoluta más elevada (%FA= 33.8; Tabla 26). En este caso, las trabas no proceden de agentes externos, sino que se trata de elementos culturales casi míticos que, como consecuencia de la socialización, las académicas han interiorizado y tienen muy presentes cuando se plantean acceder a la función directiva.

Más bien era al contrario de lo normal, tenía problemas personales porque yo no quería, no (Aca\_06).

Yo no tengo vocación de presentarme a directora o a decana. No, no he tenido eso. Quizás esto es uno de los problemas que tenemos las mujeres, a veces tenemos que dar ese primer paso, ¿no? (Aca\_35).

En los discursos de las líderes, es posible comprobar que estas barreras de carácter interno pueden ser múltiples y variadas, lo que permite la identificación de distintos matices. Entre otros ejemplos, destacan aquellas narraciones que denotan la falta de seguridad, de aplomo y de confianza que parecen tener en sus propias capacidades para la gestión.

Bueno, fácil. Fue difícil en el sentido de que yo no quería, no me sentía preparada, no tenía experiencia, llevaba muy poco tiempo en la universidad (Aca\_20).

Esa decisión sí que, una vez dije que sí, pasé una semanita o dos un poquito delicada pensando, madre mía, ¿dónde me he metido? A ver si realmente voy a poder con esto. Pero era una cosa más personal, ¿no? La voz esa interna que tenemos, más que del exterior (Aca\_47).

Junto a este bajo nivel de autoestima, también se puede distinguir la preocupación constante por la imagen que dan ante los demás, porque el resto las puedan llegar a ver como personas ambiciosas y con altas pretensiones. Por ello, el debate entre sus aspiraciones profesionales y los roles tradicionales de género que la sociedad les otorga se convierte en un tópico recurrente en sus narraciones.

Claro entonces, como vamos siempre con esa predisposición a no considerarnos importantes y a la falsa modestia, a no considerarnos capaces, hasta que después te das cuenta de que eres

tanto o más, y lo subrayo yo también, que cualquiera de los varones que han desempeñado cargo. Entonces, pues cuando te das cuenta de eso, pero ¿qué idiota no? Pero mientras tanto sí que es verdad que llevamos de atrás pues esa cosa de decir, ¿pero cómo me voy a presentar yo? ¿Y qué dirá la gente? ¿Me votarán, no me votarán? (Aca\_42).

La edad también es aducida como una de las razones que las desanima a la hora de postular, tanto para quienes se sienten demasiado jóvenes como para quienes piensan que su oportunidad ya ha pasado.

El único obstáculo que he tenido no me lo puede quitar nadie porque es el momento social de la tasa de reposición, de los sistemas de acreditación y de las cosas que bueno, que soy un poco mayor para estas cosas. Estos procesos son de jóvenes, no de mayores. A la universidad hay que llegar antes de los 50, ¿eh? (Aca\_08).

Yo no tenía en mente ser vicedecana, pero porque entre otras cosas yo era joven (Aca\_16).

Asimismo, se advierten fragmentos que reflejan el miedo al fracaso y el elevado nivel de perfeccionismo y de exigencia que se autoimponen a sí mismas cuando barajan dar el paso.

Cuando me lo propusieron hace dos años también me asusté, la verdad. Pero ya dije, bueno, ahora ya sí que tengo otra experiencia acumulada y tal. Bueno, la verdad es que en el fondo lo asumí con mucho temor (Aca\_07).

En principio, mi reticencia a entrar era el hacerlo lo mejor posible (Aca\_21).

Paralelamente, también se pueden percibir algunas reticencias provocadas por el conflicto, en un momento determinado de su trayectoria vital, entre las responsabilidades familiares y profesionales que han de asumir. Con notoria frecuencia, esta supuesta incompatibilidad se relaciona con el rol que tradicionalmente la sociedad y la cultura han atribuido a las mujeres, esto es con el cuidado de los hijos y de las hijas.

Pero en ese momento yo estaba embarazada. Fue hace, no sé, quizás hace 10 años. Yo no me sentía todavía preparada y con fuerza para afrontarlo todo (Aca\_11).

Con un poco de miedo, un poco de reserva porque tengo una hija que ahora tiene 3 años, cumplirá 4 en enero y, por tanto, vitalmente era un momento muy difícil (Aca\_16).

De hecho, el influjo de tales pensamientos, pese a carecer de toda lógica y contenido argumentativo, las lleva en ocasiones a declinar la oportunidad que les ofrecen o a desistir de su interés por la gestión.

Creía que tenía que consolidar un poco mi sitio también aquí, en la facultad. Entonces yo estaba encantada de trabajar allí, pero asumir esa responsabilidad pues no, no me sentía preparada. Creí que no era el momento (Aca\_11).

#### 4.3.1.4.3. Código 1.4.3. Falta de apoyos

En último término, y con el menor porcentaje de frecuencia absoluta (%FA= 14.08), las líderes también destacan la falta de respaldo que pueden encontrar en el órgano al que postulan (Tabla 26). En los casos de cargos electos, esta es debida a la existencia de otras candidaturas, lo que provoca que las académicas deban poner más esfuerzo y dedicación en sus preceptivas campañas electorales.

No fue nada sencillo, hubo otro equipo que también se presentaba. En otro orden de ideas, la campaña electoral, el programa, el contar con un equipo fueron todas tareas nada fáciles (Aca\_17).

Bueno, acceder. Cuando yo me presenté, hubo dos candidatos, otra persona y yo, otro hombre y yo. Entonces sí que fue, vamos, no lo entiendo como conflictivo ni nada de eso, pero claro no es lo mismo presentarse uno solo, de este modo tienes que hacer campaña y sí, sí que fue laborioso (Aca\_31).

En algunas ocasiones, estas trabas no se circunscriben únicamente al escaso apoyo con el que cuentan, sino que además las mujeres han de enfrentarse a las lógicas del poder y a las luchas entre las diferentes facciones políticas en la universidad. En cualquier caso, las académicas parecen desvincular estas dificultades con posibles cuestiones de género.

No, el director saliente promovió otra candidatura y el departamento se dividió (Aca\_27).

Tuve alguna dificultad, pero no fue por ser mujer ni por nada de eso. Fue por ya sabes, por las cuestiones, no sé si llamarle, no exactamente políticas pero bueno sí, las diferencias de grupos, las facciones (Aca\_41).

Esta carencia de apoyo no solo es percibida por las participantes de manera indirecta, sino que con relativa frecuencia sus iguales se la hacen manifiesta mediante comentarios o determinados comportamientos que, a la postre, pueden ir minando progresivamente su empeño y decisión. *A priori*, sus narraciones tampoco dejan vislumbrar que esta falta de soporte pueda estar relacionada con posibles diferenciales de género, ya que estas apreciaciones también son hechas por sus propias compañeras. No obstante, se ha de tener en cuenta que también existen mujeres que se sienten más cómodas cuando el liderazgo es ejercido por un hombre.

Sí, bueno, sé que había personas que no estaban de acuerdo en por qué esta y no otra. Además, el primer equipo fue impuesto, no fue un equipo mío (Aca\_18).

Tuve muchas dificultades, muchas porque había compañeros que me decían, ¿y para qué te vas a presentar si no te van a votar, si perteneces a un área minoritaria? La verdad es que no me decían eres mujer, porque incluso eran mujeres las que me decían que no tenía mucha opción (Aca\_36).

En último término, sí que se pueden apreciar algunas voces, aunque con una frecuencia extremadamente mínima, capaces de emparentar directamente la falta de respaldo y su condición femenina. La siguiente narrativa es un claro ejemplo de ello:

Entonces yo, y esto sí te lo confieso. En el proceso de gestación del instituto que afectaba a tres áreas importantes, sí que hubo en algunas de ellas comentarios. De hecho, hubo compañeros que o se desmarcaron de entrada o se fueron en el momento de la constitución y en el equilibrio de las tres áreas implicadas, y sí que me consta que algunos plantearon que fuera él y no yo (Aca\_22).

#### 4.3.2. Resumen de la primera temática: Elementos en torno al acceso al cargo

El análisis de los resultados de esta primera temática nos permite concluir que la decisión de acceder a la función directiva no parece surgir, de antemano, de las líderes. Más bien al contrario, esta determinación suele ser producto de la influencia y del impulso de quienes las rodean. En concreto, son los compañeros y las compañeras de estas quienes las animan a

plantearse su acceso, convenciéndolas de sus opciones y de su valía para el cargo. Un comportamiento que, según algunos relatos, dista mucho del manifestado por sus homólogos masculinos, quienes sí parecen actuar seguros y convencidos de sus capacidades para el liderazgo.

Por otra parte, la principal motivación que anima a las académicas a postular al cargo es su deseo de servir a la comunidad universitaria. Deseosas de contribuir con su esfuerzo y dedicación a la mejora de la organización, estas deciden dar el paso y asumir su compromiso con la institución de la que forman parte. No es menos cierto, sin embargo, que junto a esta actitud de servicio y entrega también suele ser común el ingreso fortuito y casual, sobre todo cuando ninguna otra persona está interesada en postular. A decir verdad, puede ser esta falta de posibles candidatos la circunstancia que explique la ausencia de obstáculos que aducen encontrar cuando tratan de acceder a los espacios de responsabilidad. De hecho, las principales dificultades que parecen frenarlas son, ante todo, sus propias creencias personales, es decir, la inseguridad, el miedo al fracaso o la preocupación por que los demás puedan considerarlas personas ambiciosas. Un conjunto de ideas que, pese a carecer de contenido argumentativo, puede llevarlas incluso a desistir de su interés por la gestión.

Estas barreras internas podrían, de alguna manera, ser amortiguadas si las líderes contaran en su acceso con alguna figura que las inspirara a la hora de dar el paso. Sin embargo, lo cierto es que estas afirman carecer de posibles modelos y, en caso de contar con uno de ellos, este suele ser un hombre, normalmente su antecesor en el cargo o un profesor que ha marcado su trayectoria académica y profesional. Esta ausencia de referentes femeninos puede venir provocada, en particular, por el escaso número de mujeres que habitan los espacios de influencia, lo que reduce en gran medida las posibilidades de que las académicas intenten emularlas y decidan optar por postularse. Ahora bien, aquellas alusiones a la mentoría femenina en el acceso permiten comprobar que este tipo de relación resulta clave para animar a las académicas a ingresar en la gobernanza universitaria.

Para concluir esta visión general, se recurre a la Figura 46, con la que se representan de manera gráfica los resultados correspondientes a la Temática 1.

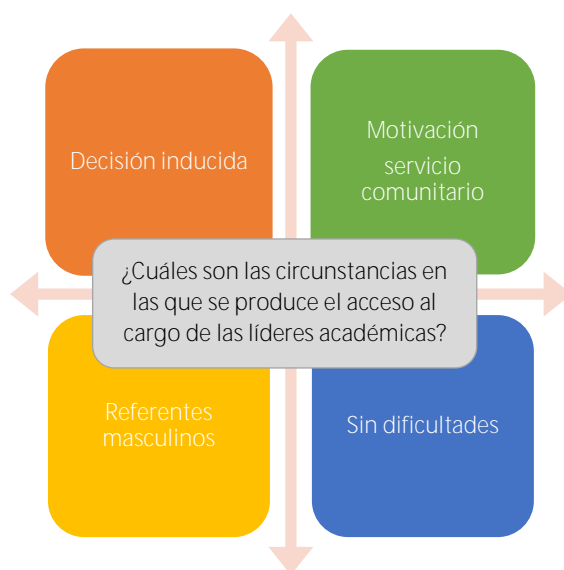


Figura 46. Síntesis visual de la Temática 1. Elementos en torno al acceso al cargo

### 4.3.3. Temática 2. Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias de género en las relaciones profesionales

Esta segunda temática intenta dar respuesta a la cuestión de investigación relacionada con las dificultades y discriminaciones que las líderes aprecian en el desempeño de su función, así como con el tipo de reacción que muestran ante estas. Para el logro de dicho objetivo, y dada la abundancia de información recopilada sobre este tópico mediante las entrevistas, esta temática se estructura en torno a tres grandes categorías: 2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo; 2.2. Experiencias discriminatorias; 2.3. El género como condicionante de las relaciones profesionales, con sus correspondientes códigos (Figura 47).

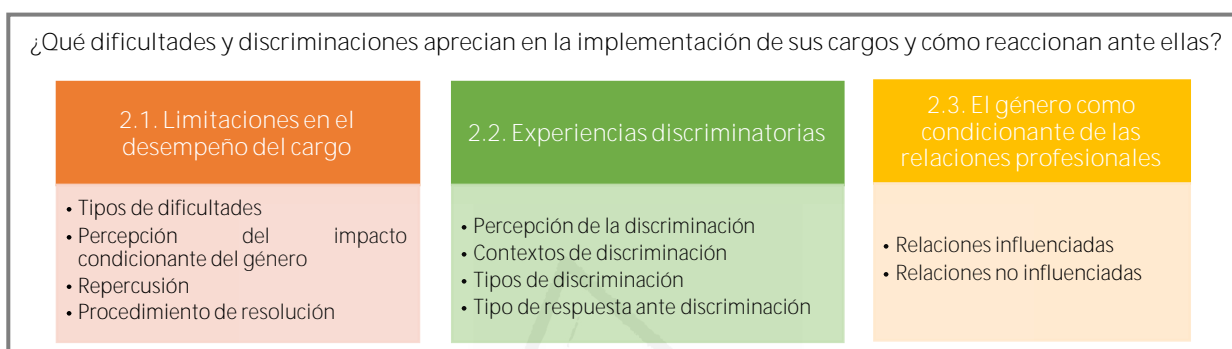


Figura 47. Mapa de categorías y códigos pertenecientes a la Temática 2

Esta organización no solo permite conocer, con un elevado grado de profundidad, aquellos elementos que pueden estar entorpeciendo el ejercicio de la función directiva por parte de las académicas, sino también el papel que el género puede estar desempeñando en este ámbito y el grado de percepción que estas tienen al respecto (Figura 48).

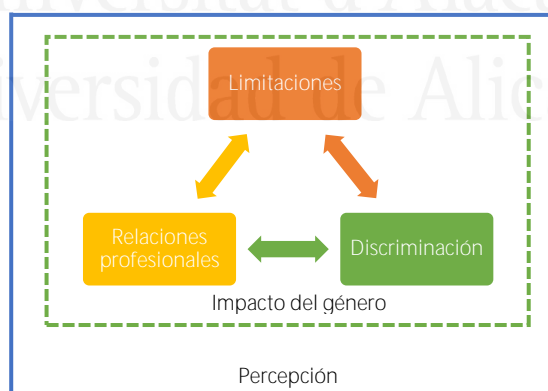


Figura 48. Relación entre las categorías de la Temática 2

En la Figura 49 se muestran, de manera general, los resultados descriptivos de los códigos de esta segunda temática. Como se puede observar en ella, las líderes otorgan una significativa relevancia a la tipología de dificultades que experimentan en el desempeño del cargo (código 2.1.1. Tipos de dificultades; %FA= 24.19), así como a la posible apreciación que estas tienen de las prácticas discriminatorias en la institución (código 2.2.1. Percepción de la discriminación; %FA= 15.38). En cuanto al impacto del género en las relaciones profesionales, las líderes

parecen manifestar, aunque no con excesiva frecuencia, que este no resulta especialmente significativo (código 2.3.2. Relaciones no influenciadas; %FA= 3.39). En los siguientes apartados se explica, de forma pormenorizada y exhaustiva, la trascendencia que tiene cada uno de estos códigos en sus discursos.

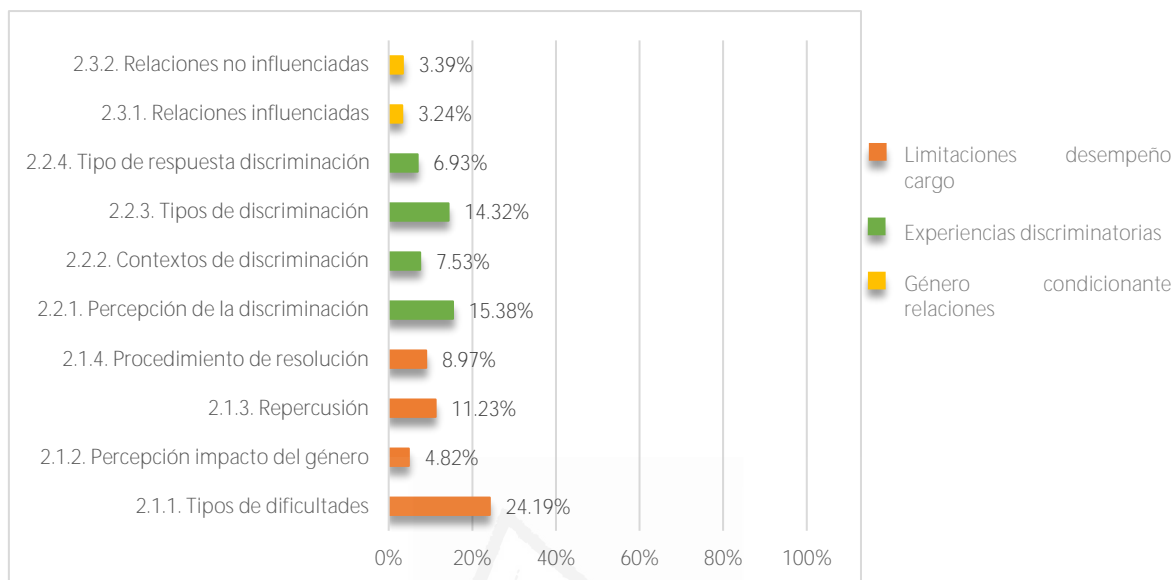


Figura 49. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 2

#### 4.3.3.1. Categoría 2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo

La primera categoría aglutina todos aquellos testimonios alusivos a los posibles escollos que las líderes encuentran en el ejercicio del cargo, atendiendo para ello a cuatro factores: los tipos de dificultades que han de enfrentar, la percepción del impacto condicionante del género, los costes que tales obstáculos tienen para la vida profesional y personal de las líderes, así como las estrategias que emplean para su resolución (Figura 50).

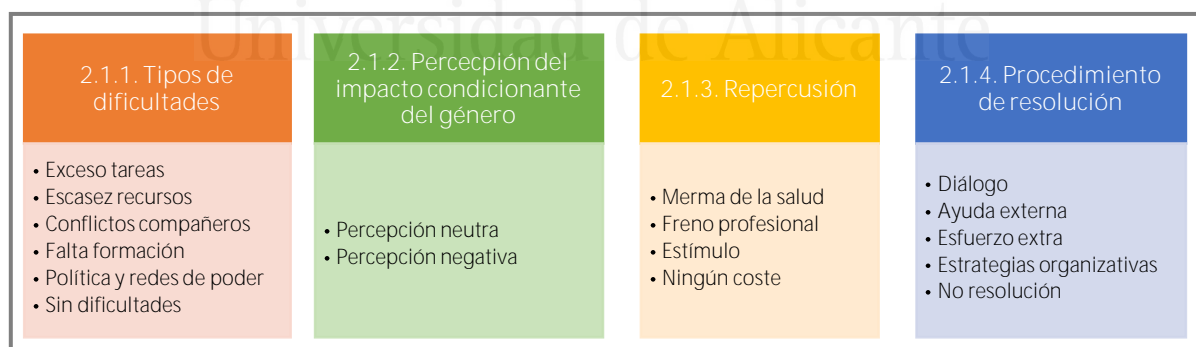


Figura 50. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo

Dada la relevancia que esta primera categoría adquiere, en la Tabla 27 se presentan los resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la misma. Se intenta, de esta manera, ofrecer una panorámica general del conjunto de datos que determinan la incidencia que cada una de estas cuestiones tiene para las participantes en el estudio.



Tabla 27

*Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo	2.1.1. Tipos de dificultades						
	2.1.1.1. Exceso de tareas	86	13.17	0.27	4.53	19	7.12
	2.1.1.2. Escasez de recursos	21	3.21	0.06	3.00	7	2.62
	2.1.1.3. Conflictos compañeros/as	80	12.25	0.25	4.00	20	7.49
	2.1.1.4. Falta de formación	16	2.46	0.05	2.00	8	3.00
	2.1.1.5. Política y redes de poder	103	15.77	0.33	4.68	22	8.24
	2.1.1.6. Sin dificultades	15	2.30	0.05	1.50	10	3.74
	2.1.2. Percepción del impacto condicionante del género						
	2.1.2.1. Percepción neutra	40	6.12	0.12	1.29	31	11.61
	2.1.2.2. Percepción negativa	24	3.67	0.08	1.71	14	5.24
	2.1.3. Repercusión						
	2.1.3.1. Merma de la salud	87	13.32	0.28	3.11	28	10.49
	2.1.3.2. Freno profesional	42	6.43	0.13	1.68	25	9.36
	2.1.3.3. Estímulo	7	1.07	0.02	1.17	6	2.25
	2.1.3.4. Ningún coste	13	2.00	0.04	1.18	11	4.12
	2.1.4. Procedimiento de resolución						
	2.1.4.1. Diálogo	20	3.06	0.06	1.67	12	4.49
	2.1.4.2. Ayuda externa	26	3.98	0.08	1.86	14	5.24
	2.1.4.3. Esfuerzo extra	36	5.52	0.11	2.40	15	5.62
	2.1.4.4. Estrategias organizativas	16	2.46	0.05	1.78	9	3.37
2.1.4.5. No resolución	21	3.21	0.06	1.31	16	6.00	
Totales		653	100	2.04			100

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los tipos de dificultades adquieren una notoria importancia para las participantes, ya que el número de frecuencias absolutas de los subcódigos correspondientes a este código (2.1.1.) es bastante elevado. En concreto, los que alcanzan una cifra más alta de ocurrencias son 2.1.1.5. Política y redes de poder (FA= 103; %FA= 15.77), 2.1.1.1. Exceso de tareas (FA= 86; %FA= 13.17) y 2.1.1.3. Conflictos con compañeros y compañeras (FA= 80; %FA= 12.25). Algo que también sucede en el caso del subcódigo 2.1.3.1. Merma de la salud, perteneciente a la segunda de las codificaciones (FA= 87; %FA= 13.32). En cuanto al número de casos, destaca especialmente el subcódigo 2.1.2.1. Percepción neutra (C= 31), 2.1.3.1. Merma de la salud (C= 28) y 2.1.3.2. Freno profesional (C= 25).

Por otro lado, es importante destacar que en el análisis pormenorizado de cada uno de los códigos de esta categoría se presentan los porcentajes de cada uno de los subcódigos con relación al código y no a la categoría, por entender que esta exposición facilita una mejor comprensión de la representatividad real que tienen dentro de cada una de las unidades de significado.

#### 4.3.3.1.1. Código 2.1.1. Tipos de dificultades

La mención de las problemáticas que las líderes encuentran en el ejercicio del cargo permite identificar cuáles son los principales escollos que entorpecen el desempeño de la función directiva por parte de las mujeres. En concreto, este primer código clasifica la información según la naturaleza de las dificultades que las participantes enfrentan en la gobernanza universitaria, lo que permite organizarla en torno a 6 subcódigos (Figura 51).

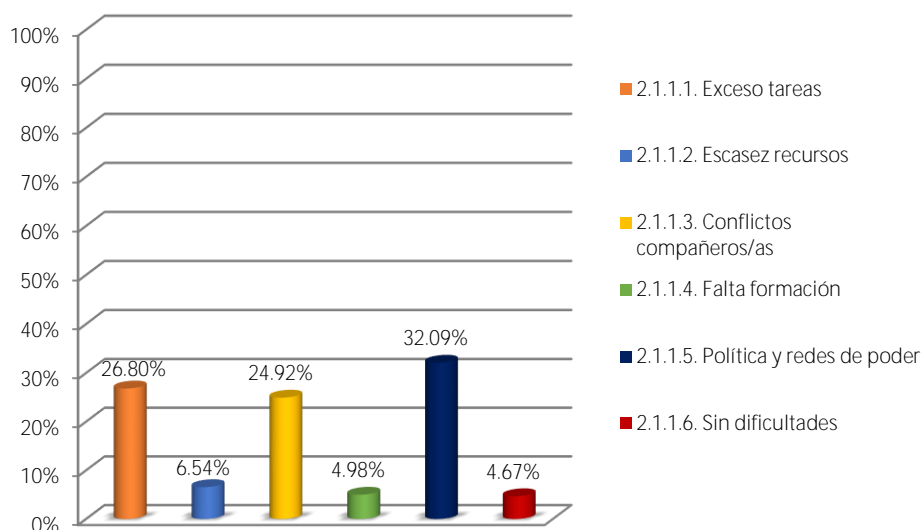


Figura 51. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.1. Tipos de dificultades

A este respecto hay que señalar, tal y como se recoge en la Figura 51, que los problemas parecen ser, a primera vista, de carácter múltiple y variado. Ahora bien, de entre todos ellos sobresalen, con especial insistencia, los impedimentos relacionados con la política y las redes de poder universitarias (%FA= 32.09), la sobrecarga de tareas (%FA= 26.80) y los conflictos con los compañeros (%FA= 24.92). Los elevados porcentajes de frecuencia absoluta que acumulan estos subcódigos denotan la relevancia que estas cuestiones tienen para ellas y, en consecuencia, las referencias reiteradas que hacen en sus discursos a estos tipos de dificultades.

#### Subcódigo 2.1.1.1. Exceso de tareas

El primero de los subcódigos a los que se alude es 2.1.1.1. Exceso de tareas, que se refiere al elevado volumen de compromisos y cometidos que han de asumir las líderes en el desempeño de su función. El estudio de sus narraciones deja entrever que esta multitud de quehaceres representa una importante rémora para su labor, ya que aunque no acumula el porcentaje más alto de frecuencia absoluta del código, sí que se halla entre los más significativos (%FA= 26.80; Figura 51). A continuación, tratamos de dilucidar el significado que las líderes otorgan a esta ingente cantidad de ocupaciones mediante el análisis de sus correspondientes matices.

En este sentido, las participantes aluden sobre todo al creciente número de tareas administrativas que han de afrontar, como consecuencia de la hiper-burocratización que la academia ha experimentado durante las últimas décadas.

En general, el principal obstáculo para ejercer el cargo con cierta eficacia es la gestión administrativa. La universidad se ha convertido en algo ingobernable, tengas un puesto de mucha responsabilidad, en la medida en que yo pueda hablar de esto, o lo tengas de menor responsabilidad (Aca\_04).

¿Dificultades? Las propias del cargo, en el sentido de, no sabría decirte, que todo se está haciendo muy complejo en la universidad, mucha burocracia (Aca\_24).

De hecho, desde su punto de vista, la cuantía de tareas que lleva aparejada un cargo de gestión es tan ingente que la descarga docente que este comporta no es suficiente para poder hacerle frente.

Dificultades bueno, yo creo que son inherentes a la estructura de la universidad porque tenemos cada vez más gestión. Está todo muy burocratizado y no nos reducen suficiente docencia (Aca\_02).

Por otro es sobre todo el tiempo, porque la descarga que tienes como dirección no compensa la carga que tienes (Aca\_47).

Esta sobrecarga se ve incrementada, además, en determinados periodos del año, cuando según algunas participantes el volumen de trabajo todavía se acrecienta muchísimo más por las peculiaridades del puesto que ocupan.

Esto es como todo. Hay épocas malas y esta la recuerdo, por ejemplo, los presupuestos y los cierres de ejercicio eran siempre épocas muy complicadas (Aca\_23).

Eso fue al principio del cargo. Yo fui directora en mayo, en junio o julio son las contrataciones de las plazas nuevas. Teníamos plazas con 15 personas, entonces claro estábamos aquí de 8 de la mañana a 9 de la noche (Aca\_47).

Ahora bien, pese a la existencia de épocas mucho más críticas y cruciales, lo cierto es que algunas narradoras sostienen que el ritmo impuesto por el aparato burocrático a lo largo de todo el año es siempre frenético y agotador.

En septiembre porque empieza el curso, en diciembre porque cerramos el año, en enero y febrero porque cambiamos el cuatrimestre y es como si volviera a empezar el curso, en mayo empezamos con el POD y en junio y julio estamos cerrando. Es decir, no hay descanso, no hay tregua cuando estás metido en la dirección y, aunque haya secretario y subdirección que te ayuden a llevar todo esto, estamos todo el día trabajando (Aca\_45).

Es decir, la puerta tiene que estar constantemente abierta, los problemas son constantes (Aca\_48).

Entre las tareas más numerosas y fatigosas, las entrevistadas subrayan con especial ahínco las constantes reuniones a las que tienen que asistir en calidad de líderes.

Eran muchísimas reuniones, era lo que más. En el cargo, lo que más tiempo te quita son las reuniones (Aca\_10).

Pero eso no quita que ahora te reúnes con los vicerrectores en Valencia, con el *conseller* de no sé dónde y luego dentro de la casa siempre hay citas, porque los problemas tienes que solucionarlos y, para ello, debes reunirte (Aca\_23).

También se refieren, en estos mismos términos, a cuestiones más relacionadas con la planificación y con la transformación que está experimentando la universidad para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad.

Ahora cuando usted ha venido estaba con la historia de la adaptación curricular y el cambio de las fechas de exámenes, que puede ser algo muy útil y muy gracioso cuando uno tiene una asignatura, un gran plantel de profesores, como puede suceder en Letras o en Ciencias, ¿no? Pero te metes en un departamento con 40 profesores, como es este, más de 6.000 alumnos.

Pues si eso no se lleva con rigor, acabar evaluando a los alumnos va a ser un infierno directamente (Aca\_04).

Esa burocracia continua y ese tener que hacer muchas veces planificaciones. Pues, ahora vamos a planificar los exámenes de dentro de un año y dices, pero yo no sé lo que voy a hacer dentro de un año y pico o dónde voy a estar ese día. Pues hay que tenerlo todo planificado (Aca\_34).

Asimismo, algunas de las líderes destacan los compromisos relacionados con la parte representativa del cargo que, si bien entienden necesarios y en algunos casos les pueden resultar hasta gratificantes, al final acaban por consumir gran parte de su tiempo. El siguiente fragmento de texto es ilustrativo de ello:

Luego quieras o no tienes una parte de representación en la que tienes de pronto una cena, una entrega de premios, los actos de graduación, cosas que son agradables muchas veces, pero luego cuando has llegado aquí a las 8 de la mañana y a las 7 de la tarde tienes que irte a uno de esos actos, pues imagínate (Aca\_23).

Al final, esta considerable cantidad de tareas provoca que su vida, tanto personal como profesional, acabe siendo consumida por las demandas y requerimientos que, *a priori*, les plantea la gobernanza.

Bueno, limitaciones también de que es un cargo mucho más absorbente, ¿no? (Aca\_21).

Estar en un cargo de este tipo supone que estás 24 horas al día disponible. Desde primera hora de la mañana hasta última de la noche, tenía la vida dirigida (Aca\_34).

De hecho, se distinguen voces que afirman que el cargo llega a convertirse en una pesada carga difícil de soportar, por lo que en algunos casos los intentos de abandono son frecuentes y el cese acaba siendo una auténtica liberación.

Y yo le decía, me lo quiero dejar que estoy muy agobiada con el vicerrectorado, me encantaría dimitir porque yo no quiero trabajar tanto. Esto ya me está superando y me viene demasiado grande. De hecho, yo presenté la dimisión 3 veces en 6 años (Aca\_20).

Se ha burocratizado tanto que al final el trabajo me resultó pesado, muy tedioso. Y cuando llegó el momento de tener que abandonarlo, no me supuso ningún problema (Aca\_34).

Ahora bien, lo cierto es que del análisis de sus testimonios se puede colegir que su entrega plena a la gestión y la sobrecarga que padecen es, en algunos casos, una decisión personal de la que parecen lamentarse. Esta elección podría venir motivada, sobre todo, por sus ansias de perfeccionamiento y de evidenciar ante los demás su valía para la dirección.

Y la gestión es todo lo que tú le quieras imprimir de gestión, así que yo pisé el acelerador a fondo, todo lo que pude. Eso me consumió muchísimo tiempo y fue una dificultad (Aca\_28).

Dificultades bueno, vamos a ver por partes. Dificultades es que yo creo que la labor en sí de la gestión nunca finaliza, que es muy absorbente y que durante esos 4 años estuve volcada con la gestión y no pude hacer más que gestión. Sí que es cierto que yo creo que lo hice mal, tenía que haber buscado algún espacio para mis otras responsabilidades (Aca\_31).

#### Subcódigo 2.1.1.2. Escasez de recursos

Otra de las fuentes de dificultades apuntada por las participantes es la falta de los medios económicos suficientes para garantizar el adecuado funcionamiento del órgano que lideran.

Sin lugar a dudas, la escasez de fondos puede constituir una de las principales limitaciones para el ejercicio del liderazgo, sobre todo teniendo en cuenta la política de recortes que ha sufrido la universidad española durante los últimos años como consecuencia de la crisis económica. Pese a ello, lo cierto es que esta problemática es referida por las narradoras de manera casi anecdótica, ya que dentro del conjunto de limitaciones que indican, la escasez de recursos solo acumula el 6.54% de frecuencia absoluta (Figura 51). En la mayoría de los casos, se trata de alusiones a la ausencia de recursos económicos para la creación y oferta de nuevas plazas para el personal docente e investigador.

A ver, pues una de las limitaciones puede ser la propia falta de fondos, que condiciona mucho la posibilidad de crear plazas (Aca\_13).

Por ejemplo, sobre plazas. Ahora cuando hemos pasado estos años de recortes ha habido que decidir a qué personas no se les renovaba el contrato y eso es durísimo (Aca\_19).

Algunas voces, de forma muy puntual, destacan también los sinsabores experimentados cuando la administración educativa, de la que depende la UA, no cumple con sus compromisos económicos por los recortes presupuestarios y, por ende, estas se ven obligadas a afrontar esa difícil situación. Las siguientes narrativas son ejemplificadoras de ello:

Respecto de otras dificultades de tipo estructural, debo decir que fueron unos años muy malos por las circunstancias para todo y claro, *Conselleria* no pagaba. Teníamos problemas cuando llegaba el momento de entregar las nóminas, no había tesorería para hacer frente, que si pólizas de crédito, ordenar los pagos, etc., y tú tomas las decisiones (Aca\_23).

Las limitaciones, desde luego, son presupuestarias en estos momentos. Te he hablado antes de los tiempos en los que el antiguo vicerrector tenía un presupuesto que a lo mejor triplicaba o cuadruplicaba el actual y bueno, todo esto limita bastante el que yo pueda actuar como me gustaría. Esa es la dificultad mayor (Aca\_26).

En última instancia, expresan la falta de subvenciones y de sostén económico, por parte de la dirección universitaria, para poder poner en marcha nuevas iniciativas encaminadas a la mejora de la organización.

Pero recuerdo que para poder realizar la innovación contamos con pocos o casi ningún apoyo por parte de rectorado y de los decanos y los directores de otras áreas, por lo que se dio un apoyo tipo, haced lo que queráis informando, pero sin coste alguno (Aca\_17).

Yo recuerdo que uno de los proyectos que llevé con los sindicatos y demás era la escuela infantil. Cuando se planificó, yo era la encargada de eso. Tuvimos muchas reuniones, fuimos a visitar y todo. Los sindicatos estaban entusiasmados porque cuando ves un proyecto así piensas, es tan bonito. Pero claro, no pudo ser porque no había dinero (Aca\_23).

### Subcódigo 2.1.1.3. Conflictos compañeros y compañeras

El liderazgo es una función, ante todo, de carácter social, que emerge y se construye en interacción con los demás. Por tanto, no resulta extraño que los conflictos que se producen en las relaciones con sus iguales vengan a representar una de las dificultades más sustanciales para las narradoras. De hecho, en sus discursos las menciones a los problemas con sus compañeros y compañeras llegan a alcanzar el tercer porcentaje de frecuencia absoluta más elevado del código (24.92%) (Figura 51). En base a ello, y con el propósito de valorar de qué

manera las diferencias con sus colegas pueden entorpecer la labor de las líderes, a continuación se presentan sus testimonios organizados y clasificados por una serie de matices.

En primer lugar, se incide, de forma perseverante, en aquellas situaciones en las que las decisiones que ellas adoptan en el seno del órgano no cuentan con el total apoyo y consenso de los integrantes de este. En este sentido, algunas de las líderes se esfuerzan por desarrollar su labor con profesionalidad y compromiso institucional, por lo que entienden que su manera de proceder no siempre va a resultar del agrado de todas las personas.

Siempre hay una parte a la que no le gusta la decisión porque le afecta o no era lo que opinaba. Está claro que de allí no sales amigo de todos (Aca\_23).

A nivel personal, dificultades en aquel momento, bueno, está claro que tomas decisiones y a algunos les gustan y a otros no les gustan (Aca\_39).

Otra fuente de conflictividad a la que aluden frecuentemente en sus discursos surge cuando estas han de advertir a algún compañero o compañera de una posible equivocación. En estos casos, sus comentarios no siempre son bien recibidos y se ven obligadas a enfrentar ciertas actitudes contestatarias.

Entonces claro, cuanto tú ves que se hace algo que no se debería de hacer así y se lo planteas a un compañero a veces, o te dice que lleva más años que tú o la compañera, compañero o compañera, que lleva más tiempo que tú, que bueno es funcionario y aquí nadie le va a decir nada (Aca\_02).

Entonces hay gente que sí, que lo hace así. Pero luego hay gente que tienes que estar encima diciéndole las cosas y cuando se equivocan y les dices algo, pues siempre hay alguien que te pone mala cara (Aca\_36).

Ante estas circunstancias, algunas participantes reconocen sentirse contrariadas e incómodas, ya que este tipo de enfrentamientos puede provocar un deterioro importante de las relaciones.

Dificultades, dificultades, realmente lo que no me gusta o las dificultades son que a veces tengo que hacer cosas que a la gente no le gusta. Entonces, se enfadan, tenemos discusiones, conflictos y bueno pues, alguna persona por ahí ahora está enfadada, me mira mal y no me gusta (Aca\_06).

Porque cuando tú le quitas a una persona directamente a un compañero tuyo, una responsabilidad o un cargo, pues eso es difícil porque lo vas a seguir viendo y lo que recibes, lo que te dice él es difícil (Aca\_19).

Este posible distanciamiento constituye un motivo de verdadera preocupación e inquietud para algunas de ellas, sobre todo teniendo en cuenta que en el caso de las mujeres su necesidad de aprobación social y sus deseos de agradar al resto suelen ser significativos.

El ocupar un cargo hace que tengas tus enemigos. Entonces, eso no me terminaba de convencer. Es decir, yo quería hacerlo para que todos estuvieran contentos y claro, no era así (Aca\_07).

Sobre todo eso, porque también tú te llevas bien con la gente, y quieres un poco seguir manteniendo una buena relación, ¿no? (Aca\_46).

También la falta de comprensión y de apoyo de sus iguales puede acabar convirtiéndose en un motivo habitual de desencuentro. De hecho, algunas de las narradoras afirman que, lejos de mostrar una actitud empática y condescendiente hacia su labor, sus compañeros y compañeras les plantean demandas cada vez más exigentes.

Te das cuenta de las personas que están al otro lado y que nunca están, cada vez se vuelven más exigentes, compañeros tuyos que creen que vale, que es tu obligación porque eres directora, pero ¿tú sabes lo complicado que es todo esto, lo que me estás pidiendo? (Aca\_24).

Eso ha tenido una repercusión o tuvo una repercusión, y yo creo que todavía la tiene en el sentido de que la gente dice, es que no trabaja mucho. Pero bueno, ¿es que no está por las tardes? Ya, pero hago lo que tengo que hacer, llego a donde tengo que llegar, cumplo los plazos y es una cosa que no gusta, no gusta, no (Aca\_33).

La falta de implicación y de esfuerzo por parte de los compañeros y compañeras constituye, a su vez, otro foco de controversia con el que algunas tienen que lidiar frecuentemente.

Pero bueno, entonces sí que en ese sentido, pues había dificultades porque siempre encuentras dificultades y gente que se escaquea, gente que tira para adelante y otra que tal (Aca\_14).

Pues hay un grupo de personas que tiene muchas ganas de que todo vaya muy bien y de que se colabore y otro grupo de personas que da lo mismo que esté o que no esté, pues porque no participan ni contribuyen (Aca\_15).

Los problemas comunicativos que se suelen producir en toda organización social y, por ende, también en la universidad, representan otra fuente de confrontación destacable para algunas de ellas. De hecho, quienes se sitúan en este posicionamiento subrayan, con relativa iteración que un gran número de los conflictos que vivencian hunden sus raíces en los malentendidos y en los reproches propios de una comunicación ineficaz.

Muchísimos problemas yo diría. No sé si la mayoría, pero muchísimos problemas son porque no hemos entendido la realidad por falta de explicar las cosas, por falta de comunicación. Las cosas se entienden mal. Le dices a Fulanito, pero no se lo dices a Menganito. Entonces, Menganito no se siente bien porque no se lo has dicho y cuando se lo dices, Menganito se enfada (Aca\_15).

La comunicación es fundamental. Yo estoy segura de que muchos de los problemas que tenemos en el departamento son por falta de comunicación o, mejor dicho, porque no nos comunicamos bien (Aca\_33).

En ocasiones, los conflictos no afectan directamente a la líder, pero esta, por la función que desempeña, se ve obligada a intervenir entre las partes implicadas para intentar alcanzar un acuerdo satisfactorio.

Se derivaban de cuando hay que elegir personas para ocupar puestos en juntas de centro por ejemplo, en claustros, personas que representaran al departamento, puesto que ha habido muchos conflictos por posiciones de la gente que quería ser a toda costa y no cedía y entonces era imposible que fueran todos los que querían (Aca\_19).

Bueno, fundamentalmente dificultades ha sido pues que muchas veces te encuentras con problemas y claro, estás en el centro del problema, ¿no? Y tú eres de alguna manera el que tiene que mediar entre las partes (Aca\_46).

Finalmente, resulta interesante destacar aquellos fragmentos alusivos a las disputas que algunas de las participantes tienen que enfrentar con sus propias compañeras. En estos casos, sus palabras dejan distinguir un cierto sentimiento de sorpresa y desilusión, por cuanto entienden que entre las mujeres debería existir un férreo compromiso de sororidad.

Además, las que nos dan más guerra son las mujeres aquí. Quiero decir que yo por ejemplo, los enfrentamientos entre comillas que pueda tener son con mujeres fuertes también (Aca\_02).

Son que los enemigos en ocasiones son mujeres y están dentro del grupo en el que crees que compartes valores y proyectos profesionales (Aca\_17).

#### Subcódigo 2.1.1.4. Falta de formación

Indudablemente, la escasa capacitación profesional puede representar una de las limitaciones más acuciantes para el desempeño profesional del liderazgo universitario, sobre todo teniendo en cuenta el reducido número de programas de formación existentes en este ámbito en la institución. Pese a ello, lo cierto es que las alusiones a este subcódigo en sus discursos son bastante bajas (%FA= 4.98) (Figura 51). A este respecto, las participantes que adoptan esta tendencia arguyen que el principal obstáculo que han encontrado se halla en su débil preparación para el cargo, lo que les limita en gran medida el ejercicio de su función.

A nivel personal, la falta de formación que tenía yo, ¿no? (Aca\_02).

Pues yo me di cuenta de que de todas las responsabilidades que tenía y que me tocaba hacer, pues que no, no tenía experiencia en la gran mayoría. Entonces, pues fui haciendo lo que podía (Aca\_25).

A esta escasa capacitación se une, además, el desconocimiento total que algunas reconocen tener con respecto a lo que es y lo que implica la gobernanza universitaria, lo que dificulta todavía mucho más su labor.

Bueno, limitaciones a lo mejor algunas más personales, en cuanto a no conocimiento de ese mundo, ¿no? (Aca\_21).

A ver, en primer lugar, la que te he comentado de no tener unos conocimientos previos, por ejemplo, de gestión económica o incluso de cómo funcionaba la universidad y, sobre todo, cuáles eran las exigencias y las obligaciones de un director de departamento, que tampoco lo tenía inicialmente claro (Aca\_34).

Esta falta de formación provoca, inevitablemente, que quienes se inician en la gestión lo hagan de una manera desorientada y con miedo.

O sea, yo cuando empecé siendo directora de escuela, no tenía ni idea, cosa que me asustaba muchísimo (Aca\_19).

Este temor, motivado por la ausencia de capacitación, provoca que la confusión y las equivocaciones sean frecuentes.

Dificultades bueno, a veces nos equivocamos y te da pena, ¿no? Claro, también la gestión es una cosa nueva, por lo menos para mí (Aca\_11).

En el primer mandato, sobre todo, cuando empecé sí que hubo muchas, muchas dificultades, momentos en los que no sabía qué hacer, hacia dónde ir, era algo totalmente nuevo (Aca\_19).



Como resultado, no es de extrañar que en las palabras de algunas de ellas se pueda advertir un cierto tono de reproche hacia la institución que, en su opinión, no se preocupa lo suficiente por capacitar a quienes han de asumir esta importante función.

Dificultades para mí, la dificultad mayor fue la falta de formación. Porque, como eres profesora, se supone que lo tienes que saber hacer todo (Aca\_26).

Entonces, para mí esa fue la mayor dificultad, asumes una responsabilidad grandísima, un poco a ciegas, y un poco en mi caso, porque no quedaba otra opción, y no tienes la formación suficiente para hacer las cosas bien, para que no haya ningún problema. Luego por suerte, como dicen, no hay problemas si se llevan las cosas bien y te libras. Pero y si no te libras, ¿qué? Entonces, para mí eso ha sido lo peor, lo peor ha sido eso (Aca\_45).

#### Subcódigo 2.1.1.5. Política y redes de poder

La política y las redes de influencia han sido la dificultad más insistentemente mencionada por las participantes, llegando a alcanzar un 32.09% de frecuencia absoluta dentro del código 2.1.1. Tipos de dificultades (Figura 51). En este contexto, las líderes aluden, sobre todo, a los obstáculos que encuentran para manejarse con la cultura y las prácticas institucionales, por ejemplo, cuando deben negociar con determinadas instancias por el bien del órgano que lideran.

En general, las dificultades están en que nuestro departamento tiene una forma de funcionamiento un poco especial, en relación con el resto de departamentos y, entonces bueno, pues cuesta un poco de trabajo hacer entender en algunas instancias, bueno ya lo entienden bastante bien últimamente, pero por ejemplo en el rectorado pues cuáles son nuestras peculiaridades y nuestras necesidades (Aca\_03).

Estas reivindicaciones se vuelven incluso más dificultosas para aquellas líderes que pertenecen a áreas o a centros que parecen ser considerados subsidiarios por la dirección universitaria.

La otra cuestión fue cuando me di cuenta de que, aunque todos somos profesores y nos formamos, hay titulaciones de primera y de segunda, aunque las de segunda aportemos estudiantes a la universidad. De manera que en los órganos de gestión no se escucha igual a todo el mundo (Aca\_12).

Cuando eres director de centro, de escuela universitaria, antes de Bolonia, los estudios que estaban en el marco de escuelas universitarias parece que eran estudios de segunda, diplomaturas, licenciaturas, ¿no? Y eso sí que tenía dificultad. Cuando tenías que reivindicar plazas, digamos espacios o cuestiones puramente académicas, tenían menos peso las escuelas probablemente que las facultades (Aca\_35).

En estos mismos términos se expresan algunas de ellas cuando destacan el escaso margen de maniobra con el que cuentan. Como bien reconocen, pese a ocupar un cargo directivo, su capacidad de decisión y el alcance de su potestad son bastante limitados, por lo que acaban sintiéndose presas de una estructura institucional de carácter aparentemente piramidal.

O sea, vas a una reunión y si ya, por ejemplo, lo más peliagudo, digamos, que he tenido que pasar es defender asignaturas para impartir el departamento en comisiones de grados y demás. Entonces bueno, ves que tú vas allí, eso está ya todo cocinado, digamos de alguna manera, y es algo aceptado por todos y que tú ahí no puedes hacer nada (Aca\_07).

Y de hecho, bueno pues ahora vamos a empezar a hacer algunas modificaciones, pero prácticamente están todas ya abortadas porque el reglamento de institutos general no lo permite. Entonces, podremos hacer algo, pero vamos muy poco, muy poco margen de maniobra. Sí, esa es la verdad (Aca\_15).

Algunas enfatizan, asimismo, su limitado campo de acción a la hora de motivar y de implicar a los miembros del órgano que lideran. En este caso, su visión y deseos de cambio se ven frustrados por el modelo universitario de evaluación y acreditación del personal docente e investigador que, en última instancia, viene a condicionar sus anhelos de innovación y de transferencia de conocimiento.

Y que además es un profesorado, el que está a tiempo completo, que está en proceso de acreditación, con lo cual su máxima autoridad es la investigación y su acreditación. Todo lo que pueda suponer esta motivación de agente de cambio y de relación con la propia institución universitaria, la colectividad y la sociedad, es que si hago esto, no hago el artículo y es que a mí me están midiendo por el artículo (Aca\_08).

En ocasiones, el origen de sus dificultades trasciende la mera institución y se halla en decisiones de política universitaria al más alto nivel. Se trata, en la mayoría de las ocasiones, de las voces de aquellas líderes que vivenciaron los cambios provocados por el Plan Bolonia y la conversión de las titulaciones en el EEES. Este periodo de transformación convulsa en el panorama nacional y europeo obligó a quienes ocupaban cargos en ese momento a ser valientes y a defender sus ideales y su compromiso con la formación de calidad.

Se dieron limitaciones y también dificultades. Estamos hablando de un momento de cambios en la universidad española, cambios que al menos los directores y las directoras y los decanos de esta universidad desconocíamos en sus planteamientos y en sus consecuencias. Nosotras proponíamos un proyecto piloto experimental que reformaba la estructura en ese momento (Aca\_17).

Entonces, fue un momento tremendo porque querían eliminar estos estudios y claro, no había ninguna razón. Porque estos estudios dentro de esta área es la que más alumnos tiene y siempre ha tenido alumnos. Entonces claro, yo como directora de departamento me podría haber echado a un lado y haber dicho que hagan lo que quieran, pero sentí como una responsabilidad (Aca\_43).

Pero además de estas cuestiones, más relacionadas con las decisiones universitarias y con las tareas vinculadas al rol concreto que desempeñan, también se aprecian en algunas de sus narraciones iterativas referencias a sus dificultades en torno a las redes de poder. Con este término nos referimos a aquellas élites masculinizadas e informales que, de manera tácita, parecen organizar y gestionar la institución.

Por ejemplo, los compañeros resuelven muchas más cosas tomando una cerveza en el club social o tomando un café o saliendo fuera de aquí. Nosotras no, o desde luego yo no (Aca\_26).

Los hombres son más de cafés, de me reúno, nos tomamos algo y tal y nosotras somos más de despacho. Parece que salimos menos del despacho y a veces eso sí que se nos echa en cara, el que a lo mejor hacemos menos relaciones porque no estamos tanto tiempo disfrutando de esos espacios y esos tiempos (Aca\_44).

Ante este tipo de prácticas y de relaciones, algunas de las narradoras admiten no sentirse cómodas ni partidarias.

Entonces, yo soy una persona además que ese tipo de cuestiones de porque soy tu amigo, porque no sé qué, porque no sé cuál, no lo llevo muy bien. Vamos no comparto esa forma de tal (Aca\_07).

Pues que, en general, que la política de la universidad se asemejaba bastante a la política de los partidos políticos y, entonces, yo encontré que no había realmente una política universitaria, pensando realmente en los objetivos que tendría que haber de calidad en la educación, sino que primaban otros intereses muy ligados a la política, al poder (Aca\_32).

Afirman quienes se sitúan en este posicionamiento no identificarse ni participar de los valores e intereses que representan estos grupos. Su forma de hacer es más transparente, frontal y directa y no acaban de entender las reglas en las que se basa el funcionamiento de estos grupos de poder universitario.

Yo no entiendo por qué me pegan, yo no entiendo por qué me tiran una normativa, no entiendo por qué me insultan, no entiendo que nadie me defienda y todo eso forma parte del juego de la política universitaria, y tú estás fuera (Aca\_20).

Y luego, esta persona por las cosas de la vida, resulta que como este la votó en un tribunal porque la prefería a ella que a otro. Entonces, a partir de ahí le debía lealtad a este, cuando en fin. Estas cosas que pasan en la universidad, que son horrosas y que nadie entiende, por lo menos yo, pero que pasan (Aca\_30).

Su acceso a los cargos de gestión no se ha producido por la pertenencia a este tipo de logias, por lo que, si bien su actuación se halla libre de ataduras y de lealtades, no es menos cierto que algunas carecen del apoyo y de la protección que este tipo de asociaciones ofrece a sus miembros.

Entonces, eso al mismo tiempo, digamos, y en cierta medida te facilita el tema, pero al mismo tiempo también te lo hace muy difícil porque no tienes apoyos cuando tú tienes un problema (Aca\_20).

No soy política, que es algo que otras personas sí que lo han sido. Aunque quede feo, no le debo favores a nadie, tampoco nadie me debe favores a mí, con lo cual a ciertos niveles es difícil moverse (Aca\_36).

Además, aunque las líderes se posicionen ajenas a las prácticas de estas redes políticas, el hecho de que ocupen un cargo directivo provoca que, inexorablemente, se vean afectadas por este tipo de alianzas y juegos de poder, lo que entorpece en gran medida la labor de algunas de ellas.

Al no conocer la cultura interna de la universidad, nunca valoré la posibilidad de tener enemigos, ya que siempre me los imaginaba de frente. En la universidad, tus enemigos no van de frente, y esto para una persona que no conoce la cultura del trabajo de la universidad, pues le genera problemas, ya que cuando tienes un cargo y tomas decisiones, enemigos hay siempre (Aca\_12).

Creo que las dificultades son las propias de un colectivo en el que hay gente que tira para un sitio y gente que tira para otro y tú estás en medio. Pero bueno, yo creo que eso es inevitable en un partido político (Aca\_41).

De hecho, se aprecian algunas voces que señalan que, pese a no guardar fidelidad a ninguna de estas facciones y mantenerse al margen, su mera participación en la gobernanza

universitaria las convierte en sospechosas de posibles adscripciones políticas ante un resto receloso.

Los juicios sobre supuestos adscripciones ideológicas y los recelos de otras compañeras (Aca\_27).

Aquello de que cree el ladrón que todos son de su condición. ¿Cómo vas a ser tan tonta que no te aproveches y que tú estés ahí para perder el tiempo? No puede ser, algo harás tú ahí (Aca\_32).

#### Subcódigo 2.1.1.6. Sin dificultades

Para finalizar el análisis de aquellos elementos que pueden estar limitando el desempeño de las líderes, se ha de citar necesariamente a quienes afirman no encontrar ningún tipo de problema en el ejercicio de su función. Ahora bien, lo cierto es que la presencia de estas unidades textuales en sus narraciones es la más reducida del código 2.1.1. (%FA= 4.67) (Figura 51), lo que resulta coherente con la complejidad propia de las instituciones de Educación Superior y con el desempeño de la función directiva. De acuerdo con sus relatos, esta ausencia de impedimentos se debe, sobre todo, a la buena relación que existe entre todos los miembros del órgano.

Entonces, dentro de la gestión del instituto, no tengo especiales dificultades. Al contrario, marcamos nosotros los ritmos y hay muy buen ambiente (Aca\_22).

También apuntan a la adecuada organización y coordinación interna de la unidad que lideran, por lo que quienes adoptan esta postura afirman no experimentar ninguna clase de dificultades.

Bueno, ahí tengo que decirte que prácticamente ninguna. O sea, no, de verdad. Yo creo que no tengo ninguna limitación, todo funciona muy bien y estamos muy bien coordinados (Aca\_15).

¿Dificultades? No, yo no tuve dificultades, porque el departamento estaba muy bien organizado (Aca\_40).

#### 4.3.3.1.2. Código 2.1.2. Percepción del impacto condicionante del género

Una vez identificadas las limitaciones experimentadas por las líderes en el ejercicio del cargo, es necesario indagar en su visión sobre la repercusión que las cuestiones de género han podido tener en aquellas. Es por ello por lo que este código recoge toda la información que guarda relación con su capacidad para identificar el posible efecto de las dinámicas de género en dichas dificultades. El estudio de los discursos referidos a esta temática permite distinguir la existencia de dos subcódigos, según el grado de percepción sobre la influencia de los diferenciales de género en las limitaciones (Figura 52). Así, el subcódigo 2.1.2.1. Percepción neutra describe todas aquellas unidades semánticas que niegan el impacto del género en las problemáticas que han podido hallar. Frente a este, el subcódigo 2.1.2.2. Percepción negativa reúne todos los segmentos de texto que afirman que el género se encuentra en la base de dichas trabas.

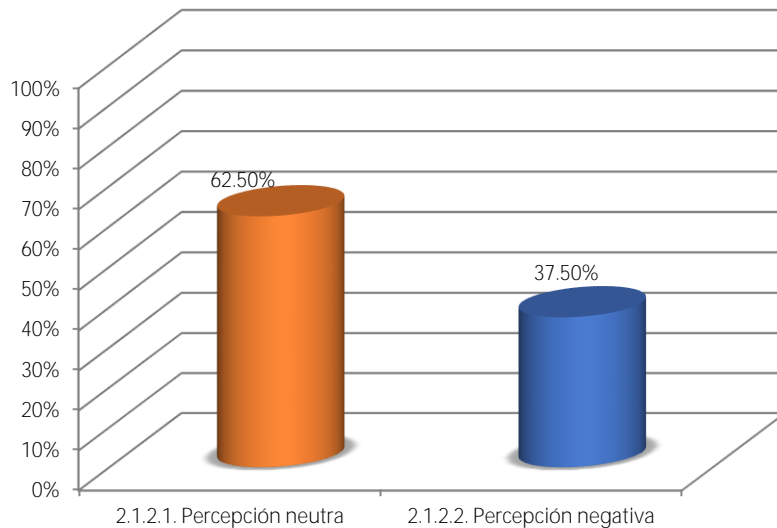


Figura 52. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.2. Percepción del impacto condicionante del género

En este sentido, y tal y como se desprende de la Figura 52, las participantes no parecen vincular los impedimentos que han de afrontar con los diferenciales de género en la gestión académica, ya que el porcentaje de frecuencia absoluta del subcódigo 2.1.2.1. Percepción neutra (%FA= 62.50) supera notablemente al del subcódigo 2.1.2.2. Percepción negativa (%FA= 37.50).

#### Subcódigo 2.1.2.1. Percepción neutra

Las unidades textuales categorizadas con este subcódigo son indicativas de la ausencia de impacto del género en las barreras enfrentadas por las líderes. Es decir, quienes adoptan este posicionamiento entienden que las raíces de sus problemas no proceden de la cultura patriarcal de la academia, sino que estos vienen motivados por cuestiones de otra naturaleza. Si analizamos la incidencia de esta percepción neutra en sus narraciones, se puede apreciar que esta llega a acumular el 62.50% de frecuencia absoluta (Figura 52), haciendo patente la escasa responsabilidad que las mujeres atribuyen al género como posible causa de sus problemas. La relevancia de esta temática y la amplitud de la información recopilada permiten la identificación de varios matices inferenciales.

Primeramente, hemos de destacar las alusiones de quienes afirman que dichas dificultades no son exclusivas de las mujeres, sino que estas son experimentadas por todas las personas que conforman la comunidad universitaria.

Yo, la verdad es que no. En esas dificultades en absoluto. Esas las sufrimos todos, todos (Aca\_04).

Por tanto, una vez llegas al cargo, los mismos problemas, te llames decano o decana, director o directora (Aca\_35).

También niegan categóricamente la influencia del género quienes, confundiendo los límites entre este y el sexo, identifican la igualdad de oportunidades con la paridad en las cifras. Desde esta postura, creen que, por ejercer su función en un contexto claramente feminizado, se hallan libres de la organización androcéntrica de la academia.

Pues aunque te parezca mentira no, porque en esta área es algo que yo creo bastante atípico, bastante atípico. Entonces, hemos mandado las mujeres siempre. Quiero decir que es un área mayoritariamente femenina, con alumnado mayoritariamente femenino. Y bueno, no, no me lo ha dificultado (Aca\_02).

De manera paralela, se puede distinguir un conjunto de relatos que, antes de considerar al género como el origen de sus dificultades, prefieren asignar dicha responsabilidad a otras cuestiones, especialmente a aquellas de índole personal. De este modo, restan importancia al problema y evidencian su creencia de que las relaciones de género se construyen en el espacio privado.

La he notado alguna vez con algunas personas, pero no por el cargo y ser mujer. Creo que las hubiera tenido en cualquier otro contexto, porque siempre se encuentra uno con alguna mente vetusta por ahí (Aca\_04).

No, yo creo que no. Yo pienso que no. Creo que más bien es pues formas de ser diferentes de la gente que a veces no le gusta que le digan que hay que hacer las cosas de una determinada forma (Aca\_06).

Junto a estas razones de tipo personal, las líderes suelen aludir también a otras de carácter externo, más vinculadas en este caso con las tareas propias del cargo que desempeñan.

No, yo creo que no. O sea, que si han votado en contra mía no es por ser yo, sino porque la idea o lo que yo defendía no procedía o no consideraban que era adecuada (Aca\_07).

Asimismo, se debe enfatizar que hay quien achaca sus limitaciones a las redes de influencia en la universidad, pero sin llegar a tomar conciencia de las desventajas que la mujer suele encontrar en estas. De nuevo, se aprecia la débil percepción que las participantes tienen de los desequilibrios existentes en las relaciones de poder entre mujeres y hombres.

No, no, no, no, no, aquí era un problema de poder y no era un problema de ser mujer o ser hombre. Que detrás haya machismo en la gente a la hora de actuar, puede ser, pero no. Aquí era un problema de poder, no de género (Aca\_30).

Yo posiblemente no es tanto por mujer, sino por pensar que se jugaban más con un catedrático que con una titular (Aca\_42).

Los deseos por minimizar el influjo del género en sus dificultades es tal que hay incluso narradoras que prefieren omitir su posible influencia y asumir ellas mismas dicha carga.

No, no, es más personal mío, de que soy perfeccionista y me gusta hacer las cosas bien (Aca\_24).

#### Subcódigo 2.1.2.2. Percepción negativa

Con este subcódigo, se han inferenciado todas aquellas unidades textuales que reflejan una clara impronta del género en las dificultades vivenciadas. En otras palabras, aglutina las narraciones de las líderes que afirman que sus problemáticas han sido motivadas, en mayor o menor medida, por la organización patriarcal de la academia. El estudio de sus discursos en este ámbito permite comprobar las limitadas referencias que las líderes hacen a esta temática o, lo que es lo mismo, la escasa percepción que estas tienen respecto al impacto del género en sus obstáculos. En efecto, tal y como se muestra en la Figura 52, el porcentaje de frecuencia absoluta del subcódigo 2.1.2.2. Percepción negativa solo llega a alcanzar el 37.50% de frecuencia absoluta, mientras que el subcódigo 2.1.2.1. Percepción neutra casi acumula el

doble de este valor (%FA= 62.50). Pese a esta escasa presencia, la clasificación de la información atiende a varios matices, entre los que destacan los siguientes.

En primera instancia, se advierten los testimonios de aquellas líderes que comprueban, no sin cierta incredulidad y escepticismo, el influjo condicionante que las dinámicas de género han tenido en sus limitaciones. Consideran que la academia, como institución modélica a nivel social, debería constituir un oasis o un reducto de igualdad, por lo que observan sorprendidas la envidia que el sistema patriarcal llega a tener en su seno.

Mi género y mi sexo, claro, claro. Yo siempre digo que una de las primeras cosas que me llamó más la atención fue que no me esperaba que la universidad fuera así, ¿vale? Entonces bueno, pues teóricamente piensas que es un sitio de más intelectualidad, que efectivamente debería de ser casi una cierta élite dentro de la sociedad, que debería estar relacionada con su entorno y con la sociedad, pero en el fondo ya te digo yo que no es así (Aca\_18).

Sí, totalmente, totalmente porque parece precisamente mentira, ¿no? Pero mientras la figura del catedrático vivió, había como una especie de respeto. Una vez falleció el director y a los dos años de estar yo como directora falleció mi mentor también, estaba totalmente sola. Y entonces ahí claro, al estar totalmente sola, sin ningún tipo de apoyo de nadie, entonces fue ahí cuando se cebaron (Aca\_43).

Esta limitada percepción por parte de las participantes puede ser, en gran parte, provocada por la manera sutil y velada con la que el patriarcado se mantiene y reproduce a nivel organizativo. De hecho, hay mujeres que reconocen que solo han percibido este influjo cuando se han acercado a la gestión universitaria del más alto nivel.

Entonces, es verdad que el mundo de la toma de decisiones importantes sigue siendo un mundo masculino. Cuanto más subes más te das cuenta, sí, y ahí es cuando de verdad te das cuenta de muchas cosas (Aca\_21).

Pero estos últimos años he empezado a notar, no en mi trayectoria, por eso para mí ha sido un choque descubrir que quizás cuando se te percibe por parte de algunos ajenos a tu grupo de trabajo, no sé exactamente por qué, como que haces una carrera mal, como que llegas lejos y arriba, pues hay ciertas prevenciones (Aca\_22).

Para finalizar, se distinguen algunas narraciones, sobre todo de mujeres con una visión crítica de género, que son capaces de identificar la amplia gama de resortes con los que el aparato patriarcal puede llegar a condicionar el avance de las líderes en la academia, especialmente en los espacios de toma de decisiones.

Pues hay cosas en las que sí que encuentras dificultades de género porque generalmente, digamos, que hay una conciencia, tanto en hombres como en mujeres, como que los que dirigen son hombres (Aca\_14).

Bueno, en una parte sí, sin ninguna duda, en muchas partes influyó. No como en un sentido vulgar, no en el sentido de que me lo pusieran más difícil por ser mujer ¿no? (Aca\_20).

#### 4.3.3.1.3. Código 2.1.3. Repercusión

De manera habitual, el afrontamiento de las dificultades laborales suele generar una serie de efectos personales y profesionales en el individuo, cuya resonancia puede incidir, aún más si cabe, en el efecto limitante de aquellas. Por ello, con este código 2.1.3. Repercusión se categorizan todas aquellas unidades de significado que expresan el alcance que para las

líderes han tenido las problemáticas experimentadas en la gestión académica. La información relativa a esta cuestión se ha estructurado en torno a cuatro subcódigos, cuyo porcentaje de frecuencia absoluta se muestra en la Figura 53.

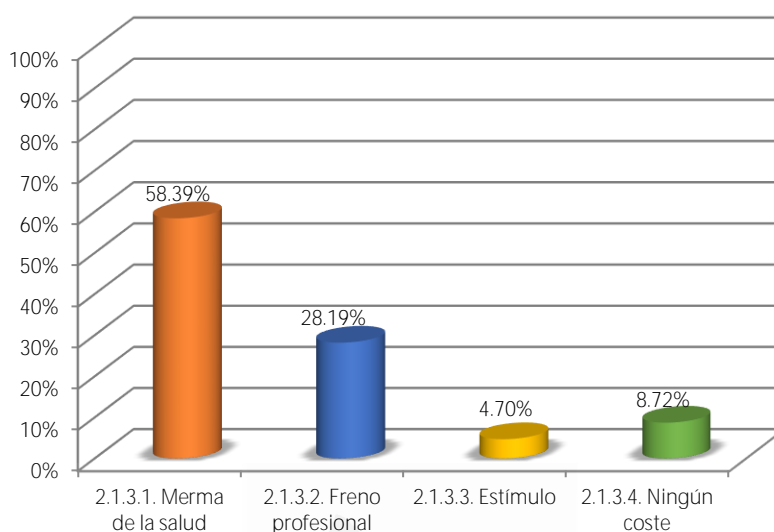


Figura 53. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.3. Repercusión

Del análisis de la figura anterior, se puede deducir que la principal consecuencia que las participantes destacan en sus narraciones es la pérdida de salud, que llega a acaparar hasta el 58.39% de frecuencia absoluta del código. En segunda instancia, y con una menor iteración en sus discursos, se refieren al freno profesional (%FA= 28.19), por considerar que las trabas que han tenido que enfrentar han acabado ralentizando, en mayor o menor medida, su trayectoria en la academia. Finalmente, subrayan que las dificultades vivenciadas no han tenido ningún coste especial para ellas (%FA= 8.72), o incluso, que estas se han acabado convirtiendo en una fuente de estímulo y de superación a nivel profesional (%FA= 4.70). Pasamos ahora a indagar en el significado que las líderes otorgan a cada una de estas unidades de significado.

#### Subcódigo 2.1.3.1. Merma de la salud

Los segmentos de texto identificados con este subcódigo describen todas aquellas situaciones relacionadas con la pérdida de salud de las líderes, como resultado de las limitaciones encontradas en el ejercicio de su función. Nos referimos, en este caso, no solo al deterioro físico que estas hayan podido experimentar, sino también, y en estrecha relación con este, al desgaste mental provocado por las dificultades halladas. La significativa relevancia de este asunto en sus discursos (%FA= 58.39; Figura 53) nos anima a ponderar las distintas particularidades que presenta el conjunto de esta información.

Primeramente, se han de destacar las referencias reiteradas que algunas de ellas hacen en sus narraciones al coste emocional que les suponen dichos contratiempos; un malestar que suele venir provocado por episodios en los que intentan reafirmarse ante los demás y, en mayor o menor medida, se tienen que enfrentar a otras personas. Sus relatos así lo evidencian:



¿Qué pasa? Que cuando uno tiene que tomar decisiones que afectan a terceras personas y no estás acostumbrada a tener que hacer ver que las cosas se tienen que hacer de una manera, pues tiene un coste emocional importante (Aca\_01).

A veces salía de aquí machacada. A veces yo he salido, o sea, yo no soy muy llorona, pero yo he salido. Yo me he metido en mi despacho y he llorado, o sea, no una vez, sino varias veces. A veces, me hacían mucho daño (Aca\_20).

Refieren, por otra parte, que la experimentación de dichas dificultades les suele generar profundos sentimientos de enfado, impotencia y frustración, lo que todavía viene a deteriorar aún más si cabe su estado anímico.

Bueno, pues esas limitaciones, pues impotencia (Aca\_07).

Muy mal. Con frustración, con ira muchas veces contenida. Pero sobre todo, una enorme frustración que genera mucho desgaste a nivel personal y afectivo (Aca\_28).

En estos casos, la frustración parece estar especialmente vinculada con la pérdida de expectativas, es decir, cuando las líderes se sienten incapaces de alcanzar las metas con las que accedieron al cargo. Ahora bien, es importante subrayar que este sentimiento de fracaso les resulta sobre todo insoportable, cuando creen haber fallado o defraudado las ilusiones que otras personas habían depositado en ellas.

Pues mal, como te he dicho. Lo paso mal. Siento frustración, porque tú cuando entras te propones conseguir una serie de objetivos y luego ves, por ejemplo, que no puedes sacar tantas plazas como tú quisieras y lo paso mal, de verdad, porque yo me pongo en su situación y me duele. Sí, sí (Aca\_13).

En efecto, su extremo compromiso de responsabilidad genera a algunas de las participantes una inquietud desbordante cuando piensan en las personas cuyo futuro depende de su gestión.

Me costó mucho al principio porque no es lo mismo ser vicedecana, de directora tienes que gestionar en muchos casos las vidas de las personas, pedir plazas, conseguir plazas para gente joven, etcétera. De todo eso depende que haya gente que se vaya a la calle o que se queden aquí y es una responsabilidad muy grande. Yo lo paso muy mal (Aca\_16).

Dicha frustración también puede venir provocada por la autoexigencia y por la necesidad imperiosa de llegar a todo, aspecto que también es reseñado por algunas de ellas.

Bueno, una de las cosas que sí que pasa es que quieres llegar a muchos sitios, no eres capaz porque es imposible y entonces, te sientes frustrada porque no has llegado. Eso sí que es así, lo pasaba así (Aca\_37).

Más allá de las posibles causas, lo cierto es que el daño emocional causado en este tipo de circunstancias es de tal magnitud que en algunos casos este llega a invadir la vida personal y acompañarlas en todos los momentos del día.

Sí que siento que muchas veces me generan cierta frustración, que yo no llego a casa hecha un cascabel, sino que más bien subiéndome por las paredes. Más allá de eso, que no me parece poco, no noto nada (Aca\_04).

Me afectan mal, me afectan personalmente, y me llevo el disgusto a mi casa y me paso todo el día pensando en eso (Aca\_06).

Este deterioro de su estado anímico se manifiesta en el entorno privado de múltiples y diversas maneras. Así, es posible distinguir algunas alusiones en sus narraciones a los problemas de insomnio, a los pensamientos rumiativos o a los cambios de humor; manifestaciones todas ellas relacionadas con los cuadros de estrés que parecen padecer.

El cargo no invade la vida privada más allá de la preocupación que puede generar de momentos de quitarte el sueño, de mal humor, que sí que me ha pasado y me ha afectado personalmente (Aca\_16).

Sí, porque además no te lo sacas de la cabeza y lo llevas ahí todo el día. Y como ya me parece excesivo meter a mi compañero en el mismo rollo, sigues dándole vueltas, tratas de aparcarlo un ratito y luego te vas con ello a dormir. Y dices, buf no debería, pero ahí lo llevas porque sabes que hay que solucionar cosas (Aca\_36).

En efecto, algunas de las entrevistadas describen situaciones de su vida donde la preocupación y la ansiedad suelen ser la tónica dominante. De hecho, la continua y elevada tensión, a la que dicen estar sometidas, las lleva en ocasiones a no ser plenamente conscientes de lo que están haciendo y a tener numerosos descuidos.

Cuando las vives, las vives con tal nivel de estrés que no te da tiempo a pensar lo que estás haciendo (Aca\_26).

Nervios, se traduce directamente en nervios y en despistes. Pues es una chorrada pero que, por ejemplo, le invitan al niño a un cumpleaños, venga pues sí, y luego me doy cuenta que tengo el acto de graduación el mismo día del cumpleaños, que mi otra hija tiene natación, que además me he comprometido a llevar a otra mami con otra niña, y entonces tengo un cambalache que ya no puedo dejar a la gente (Aca\_47).

Por otra parte, hemos de subrayar que este considerable nivel de estrés y su falta de gestión adecuada acaba provocando, en algunos casos, una merma importante de la salud física de las líderes. Ciertamente, cuando la persona está sometida a una etapa de ansiedad pronunciada y continuada en el tiempo suele ser habitual la aparición de síntomas somáticos y de otros trastornos relacionados. En este sentido, algunas de las narradoras parecen enfatizar, sobre todo, el padecimiento de cefaleas y de migrañas de tipo tensional, los problemas estomacales y la ingesta compulsiva de alimentos para intentar, de alguna manera, calmar la tensión generada por las dificultades experimentadas.

El año pasado tenía tal ansiedad que me puse a comer como una loca y aumenté dos o tres kilos, y era fundamentalmente de ansiedad y estrés. El año pasado tuve un estrés brutal (Aca\_16).

Mal, mal te digo. De dormir mal, de estar con tensión permanente, mal, mal. Me costó mucho la salud, me dolía la barriga, la cabeza a veces (Aca\_30).

En última instancia, y con una presencia casi ínfima en sus relatos, se aprecian alusiones a otro tipo de signos relacionados con el estrés, pero en este caso de carácter fisiológico, como las palpitaciones, el aumento de la frecuencia cardíaca o la sudoración fría.

Pues a nivel, o sea, lo somatizaba totalmente, con lo cual al final me daban taquicardias y me encontraba estresada (Aca\_34).

Yo empecé a tener un cuadro de taquicardia y de sudores fríos cuando llegaba al departamento (Aca\_43).

### Subcódigo 2.1.3.2. Freno profesional

En la práctica, la profesión académica hace que el profesorado desarrolle su labor en tres ámbitos, esto es, la actividad docente, la gestión y la investigación. Aunque en su ingreso no suscriba un contrato donde se especifique el desempeño de su trabajo en estas tres áreas, de sobra es conocido que entre sus funciones se halla la enseñanza, la investigación y la difusión del conocimiento, así como la asunción de tareas de gestión. En cualquier caso, estos tres mundos no se encuentran aislados entre sí, sino que interactúan intensamente y compiten por el tiempo que la persona le puede dedicar a cada uno de ellos, sobre todo teniendo en cuenta los variados requisitos exigidos por las agencias de evaluación y acreditación. Por tanto, resulta lógico pensar que las dificultades que las líderes hallan en el desempeño del cargo pueden, de alguna manera, condicionar el equilibrio entre estas tres facetas y, en consecuencia, su avance profesional en la academia. Por ello, con este subcódigo se han categorizado todos aquellos fragmentos de texto que reflejan que las problemáticas experimentadas en la función directiva han acabado por ralentizar la trayectoria de las narradoras.

En efecto, este subcódigo es uno de los que abarca un porcentaje de frecuencia absoluta más elevado dentro del código 2.1.3. Repercusión, llegando a acumular el 28.19% (Figura 53). Las narrativas que se presentan a continuación sirven de ejemplo de la impronta que las dificultades tienen en la carrera profesional de las participantes, así como de las particularidades que se pueden apreciar en el conjunto de los discursos.

Para empezar, son destacables las insistentes alusiones que hacen las participantes a la merma de su investigación. Parece que, como resultado del tiempo que invierten para la resolución de sus dificultades, así como por la intensidad y empeño que ponen en su labor, estas sufren un serio deterioro de su capacidad investigadora.

Hombre, a nivel profesional, me ha quitado mucho tiempo para investigación porque, claro, todo el tiempo que se dedica a gestión, no se dedica a otras cosas y entonces, me ha quitado tiempo para la investigación (Aca\_03).

Yo estaba aquí trabajando con unos compañeros en un grupo de investigación y realmente ya el tiempo de vicedecana fue complicado y de decana imposible. Nada, algo puntual en algún momento, pero muy, muy puntual (Aca\_46).

Esta dedicación limitada todavía se hace más evidente en determinadas disciplinas y áreas del saber, como la Biología, la Biomedicina, la Física o la Química, donde los procesos y actividades de estudio precisan de una ingente cantidad de tiempo y de trabajo práctico en laboratorios. Algunas aportaciones significativas de ello serían las siguientes:

La investigación, por lo menos para los de ciencias que es tan absorbente, se te cae, porque se te cae, se te termina cayendo. A mí se me cayó (Aca\_21).

La investigación es lo que más se ha resentido. Durante todos esos años de gestión, la investigación se ha resentido mucho y más por eso, porque nosotros necesitamos darle mucho tiempo, horas de laboratorio, estar pendientes si tienes un becario y demás, y si estás allí, no puedes estar aquí y esa parte se ha resentido (Aca\_29).

En este mismo discurso, se sitúan aquellas líderes que, aunque no pertenecen al área de las ciencias experimentales, por el objeto de estudio y los métodos propios de su campo de

conocimiento, también requieren de una presencialidad continuada sobre el terreno que se está investigando.

Lamentablemente, también me está quitando tiempo de la investigación. Además, dada mi profesión, yo hago trabajo de campo y trabajo de campo largo, con lo cual eso lo tengo limitado ahora (Aca\_36).

De manera paralela, algunas de ellas afirman ver considerablemente reducidas sus posibilidades de realizar estancias de investigación en otras instituciones, así como de participar en eventos de carácter científico, dado el carácter imprevisible de las dificultades y la ingente cantidad de tareas asociadas a la gestión.

A mí, yo antes hacía estancias en el extranjero y ahora no puedo porque evidentemente no te puedes ir. Incluso hace, a principios de septiembre me iba a un congreso, a un congreso nacional, habíamos convocado unas plazas, estaban todas resueltas. Yo decía, perfecto, me puedo ir, todo controlado. Y paramos a tomarnos un café y me suena el teléfono y me dicen, han alegado en la plaza. Yo digo, no me lo puedo creer (Aca\_13).

Es decir, tú puedes saber, vale, docencia estos días, investigación tengo una reunión, pero te sale un imprevisto y te condiciona muchísimo la disponibilidad de viajar, de investigar (Aca\_15).

En algunas ocasiones, el desempeño de la función directiva coincide temporalmente con el proceso de elaboración de la tesis doctoral. En estos casos, las narradoras manifiestan haber tenido serias dificultades para poder compatibilizar ambas tareas. De hecho, hay quienes señalan incluso que se vieron obligadas a aplazar el doctorado para poder abordar el desempeño del cargo.

Claro, la gestión te quita tiempo, sí, sí. Hombre, yo de hecho, la segunda vez me dijeron y digo no, porque si no, no terminaba la tesis (Aca\_14).

Quitando tiempo a mi investigación, ya que en esa época me encontraba realizando el doctorado por lo que tuve que posponerlo (Aca\_18).

Ahora bien, lo cierto es que buena parte de esta merma de su capacidad investigadora parece venir provocada por anteponer las tareas urgentes y cotidianas, que implica la gestión, al interés profesional a nivel personal. En concreto, de sus palabras es posible colegir que el férreo compromiso institucional que adquieren con su labor y la entrega desmedida a esta acaba provocando que algunas de las líderes descuiden sus tareas de investigación, que pasan a ocupar un segundo o, incluso, un tercer plano.

Y, además, es que no tienes 24 horas al día, con lo cual lo que acaba más afectándose es la investigación porque es lo que vas posponiendo (Aca\_13).

Es que no la hacía, porque siempre eso se quedaba para el final. El día a día a veces te come no centrarte en cosas que pueden ser importantes. Porque el día a día te embarulla, digamos, te metes en eso y vas resolviendo y te puedes olvidar de cosas que, a lo mejor, son más importantes que el día a día. Bueno, más importantes no, pero tan importantes como el día a día. Por eso, entonces te vas a veces a lo urgente (Aca\_14).

En un intento por evitar la pérdida total, hay quienes prefieren un deterioro significativo de la calidad de sus publicaciones, esto es, siguen investigando y difundiendo su trabajo científico, pero deciden hacerlo en revistas de menor calidad y prestigio.

Entonces, he publicado mucho, pero no en las revistas *JCR* o en revistas de impacto, que son las que son necesarias para la acreditación. Eso si no hubiera sido por los cargos, pues lo tendría ya, lo que pasa es que yo dije, para no tenerlo en blanco, por lo menos voy a tirar por ahí (Aca\_19).

Pese a ello, hemos de subrayar que también hay quienes, de manera indefectible, llegan a posponer su tarea investigadora hasta concluir el periodo de gestión.

Y tiempo para la investigación cero. Tuve que dejarlo. Estuve cuatro, más de cuatro años, porque los primeros cuatro porque vives ya de rentas. Es decir, como has trabajado previamente, esos subsiguientes años bueno, pues más o menos vas. Pero los últimos cuatro tienes que dejarlo totalmente (Aca\_34).

Inevitablemente, este deterioro en su productividad se deriva, además, en serias consecuencias para su carrera profesional. Entre otras, algunas de ellas subrayan la pérdida de los méritos necesarios para el reconocimiento de sexenios, puesto que, según sus discursos, durante el periodo en el que se dedican a la función directiva dejan totalmente aparcada la investigación.

Es evidente que ralentiza cosas, como por ejemplo, ahora me has pillado leyendo la petición de los sexenios, y si yo hubiera ido cada 6 años, lo tendría que haber pedido hace 3 años (Aca\_23).

Por supuesto, también me quitó tiempo para la investigación. Yo tengo ahí un hueco de un sexenio que no hice casi nada, que no pude producir (Aca\_37).

Evidentemente, volver a retomar la investigación y posicionarse nuevamente a la vanguardia del conocimiento constituye una tarea harto compleja para quienes la abandonan totalmente. De hecho, las líderes que han atravesado esa situación insisten en que, una vez cesan en el cargo y reanudan su carrera investigadora, deben invertir varios años en recuperar el nivel previo de productividad.

Y entonces ya, en investigación sabes que si sales, volver a entrar cuesta mucho. Cuesta mucho. Yo lo he vuelto a conseguir. Sí, sí, sí. Es que ya han pasado, ya han pasado, a ver, yo estuve desde el 2005, no, desde el 2008 hasta el 2013. Terminé en el 2013, 2007 al 2013, ¿verdad? Digo 2008-2007 hasta el 2013. Entonces, desde el 2013 a aquí he podido recuperarme. Entonces he podido incorporarme en investigación (Aca\_34).

Para finalizar, es necesario indicar que esta tensión constante entre el liderazgo y la investigación tiene también su parangón en el ámbito de la docencia. Ahora bien, hemos de remarcar que sus menciones al menoscabo de la enseñanza son mucho más reducidas y puntuales en sus narraciones que en el caso de la investigación, lo que parece denotar que, pese al cargo, las participantes siguen manteniendo su dedicación a las tareas docentes y a la atención al alumnado. De hecho, según los discursos de las participantes que adoptan esta posición, en el conflicto entre los tres ámbitos siempre acaba saliendo afectada la investigación.

Y eso implica mucho tiempo, mucha dedicación. Y a eso tienes que añadirle tu docencia y le tienes que añadir tu investigación, porque no puedes bajar la guardia. Inevitablemente la bajas, porque la clase la tienes que ir a dar, no te queda otra, y el artículo puede esperar. Y cuando miras atrás, te falta. Eso es un hándicap (Aca\_47).

En el caso de la docencia, la principal tarea que parece verse perjudicada es la preparación y planificación de las clases. Las siguientes narrativas justifican dicha afirmación:

A nivel profesional, quitándome mucho tiempo para hacer cosas que creo más importantes no ya para mí personalmente, sino para la institución, como por ejemplo para la preparación de las clases (Aca\_04).

Y a nivel general, quita tiempo de la investigación. También quita, no de la docencia porque sí que la doy, pero sí de la preparación (Aca\_16).

### Subcódigo 2.1.3.3. Estímulo

Frente al impacto negativo que las dificultades pueden generar en las líderes, también cabe la posibilidad de que aquellas se acaben convirtiendo en un potente incentivo para el desarrollo máximo de su potencial. En verdad, hay personas que, ante la experimentación de determinadas problemáticas, son capaces de mostrar una postura resiliente y utilizarlas para crecer y salir fortalecidas. En el caso de las líderes, esta disposición sería indicativa de su capacidad de afrontar ante los obstáculos que encuentran en el desempeño del cargo. Por ello, este subcódigo reúne todas aquellas unidades de significado que describen la adopción, por parte de las narradoras, de una actitud de motivación ante los posibles inconvenientes.

El análisis de la presencia de este subcódigo en sus narraciones permite comprobar que esta resulta la más baja del código, llegando tan solo a acumular un 4.70% de frecuencia absoluta (Figura 53). En base a ello, por tanto, se podría afirmar que las participantes no acaban de contemplar las adversidades como una fuente de estímulo profesional y personal, sino que estas más bien son vividas como un suceso claramente negativo. Pese a esta limitada iteración, lo cierto es que el estudio de sus narraciones permite identificar una serie de matices inferenciales que han sido utilizados para la organización de sus testimonios.

En primer lugar, destacan aquellas alusiones que, si bien refieren cierto temor e inquietud inicial ante las dificultades, también evidencian que algunas de las líderes son capaces de sobreponerse y de acabar convirtiéndolas en una oportunidad para el crecimiento y el desarrollo.

Es que para mí los problemas son como un reto. Es verdad que al principio generan una cierta inseguridad y una cierta angustia, pero a la par es algo que me motiva, por lo tanto, te creces (Aca\_35).

Pues al principio, una cosa como de ponerse muy nerviosa, pero es verdad que en general ante las dificultades, me suelo crecer (Aca\_48).

Se puede apreciar, además, que esta conducta resiliente no parece representar una estrategia que adopten expresamente para hacer frente a los inconvenientes, sino que de alguna manera constituye un rasgo de la personalidad de quienes adoptan esta postura.

Pues mira, con mucha ansiedad algunas veces. Otras veces, como creo que soy una persona bastante positiva y activa, pues me estimula. Me estimula, y siempre digo que los retos están ahí para que una los vaya asumiendo (Aca\_44).

Soy una persona que tiene miedo a determinadas cosas, pero en general soy una persona valiente, me enfrento a eso que me da miedo y me sobrepongo y me supero. Supongo que en el fondo es como una especie de estímulo (Aca\_45).

Finalmente, es posible discriminar algunos fragmentos que demuestran cómo algunas de las entrevistadas son capaces de revertir la situación y aprovechar la superación de un evento negativo para tomar conciencia de las competencias que, en realidad, poseen. Ahora bien, lo cierto es que esta actitud positiva y la percepción de los contratiempos como una oportunidad de enriquecimiento y de compromiso profesional suelen ser muy minoritarias en sus discursos.

Entonces, no puedo decir que los problemas sean algo negativo sinceramente, más bien al contrario. En mi caso, yo creo que han supuesto incluso una valoración de mis posibilidades y de mis ganas de seguir trabajando por lo que estoy haciendo (Aca\_27).

#### Subcódigo 2.1.3.4. Ningún coste

Para concluir el análisis de las consecuencias derivadas de las dificultades, es preciso atender a aquellas narraciones que indican que estas no les han supuesto especiales secuelas. Esto es, no han tenido ningún tipo de repercusión relevante para las líderes. Con este propósito, el subcódigo 2.1.3.4. Ningún coste se emplea para categorizar todos aquellos segmentos de texto que revelan que los contratiempos encontrados no han tenido resultados de peso para las narradoras. El porcentaje de frecuencia absoluta en este caso llega a lograr el 8.72% del código (Figura 53), lo que denota que, de un modo u otro, las adversidades suelen generar algún tipo de impacto en las participantes.

En la mayor parte de los casos, quienes asumen este posicionamiento entienden que el desempeño de la función directiva conlleva una serie de retos y desafíos y, por tanto, los aceptan sin que ello les suponga un mayor problema. Pese a ello, de sus palabras es posible inferir una cierta actitud de conformismo y de resignación.

Bueno, pues intento que no me afecten, sinceramente, o que me afecten lo menos posible porque como no voy a poder hacer nada (Aca\_07).

Lo vivo como algo propio, y como habitualmente también estamos siempre con mucho trabajo, pues nada (Aca\_10).

Este mismo ejercicio acomodaticio también es empleado por quienes afirman sufrir menos las limitaciones.

Pero bueno, como aquí no, como aquí dentro no, pues tampoco es una cosa que lleve especialmente mal (Aca\_02).

El análisis y la comprensión de las causas que provocan las dificultades también constituye otra de las estrategias que algunas de las líderes utilizan para no vivenciarlas de manera negativa.

Entonces, yo lo vivo bien porque lo comprendo y comprendo perfectamente que estas son las reglas del juego y este es el momento de vida que les ha tocado vivir o que nos ha tocado vivir. Y comprendo que bueno, que si tienen cuatro horas libres las quieran para sus hijos pequeñitos o para pensar en tenerlos o para vivir con su pareja, totalmente, porque estas son las reglas del juego nacionales, es decir, hay que acreditarse (Aca\_08).

Asimismo, se ha aludido a la capacidad que manifiestan algunas mujeres para separar la parcela profesional de la personal. El hecho de no permitir que las dificultades del trabajo invadan su

esfera privada les permite, en la práctica, que las adversidades no tengan una especial repercusión en su vida privada.

No, yo soy muy capaz de hacer carpetas separadas o quizás nunca ha llegado a ser un problema grave, ¿no? Entonces, mientras que no es muy grave, puedes hacer las carpetillas (Aca\_09).

En último término, se ha de poner de relieve la estrecha relación que parece existir entre la experiencia en la función directiva y la falta de repercusión de los contratiempos. De hecho, quienes acumulan un mayor conocimiento sobre la academia y poseen un sobrado dominio del liderazgo manifiestan verse menos afectadas por los obstáculos en el cargo.

No sé si es por mi edad o por mi experiencia, pero no me afectan en absoluto. Personalmente, no me afectan nada. No, no, yo soy absolutamente feliz (Aca\_15).

#### 4.3.3.1.4. Código 2.1.4. Procedimiento de resolución

La identificación de las estrategias empleadas por las líderes para la superación de sus dificultades constituye, en la práctica, una valiosa fuente de información sobre el grado de complejidad que estas presentan y sobre los desafíos que suponen para las narradoras. Además, tampoco se puede perder de vista que su estudio resulta especialmente útil para analizar la capacidad de reacción de las participantes ante posibles limitaciones y, en última instancia, para reconocer las maniobras de las que se vale el sistema patriarcal para su reproducción en la academia. Por ello, las unidades significativas categorizadas con este código describen los procedimientos que aplican las líderes para intentar afrontar, con mayor o menor nivel de éxito, los impedimentos hallados en el desempeño del cargo. En este caso, como se puede apreciar en la Figura 54, la información se ha reordenado en torno a cinco subcódigos, referidos a los distintos tipos de tácticas empleadas por las líderes para intentar afrontar la complejidad.

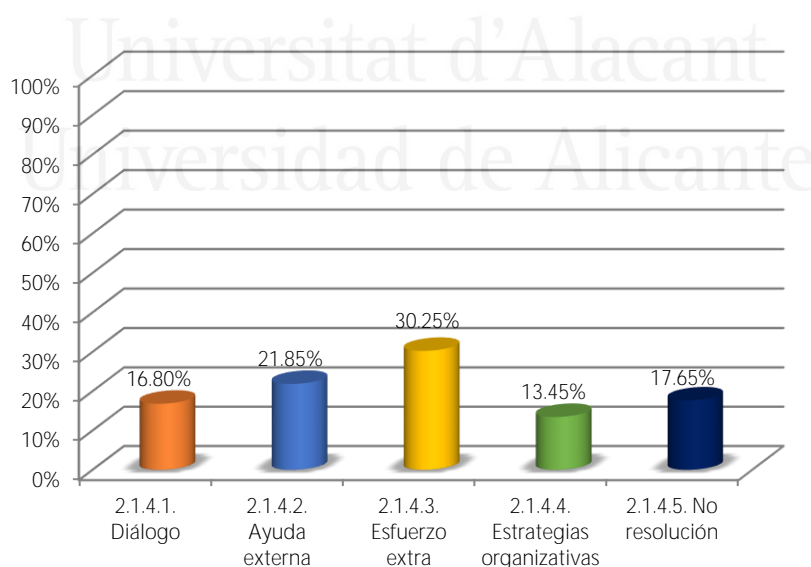


Figura 54. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.1.4. Procedimiento de resolución

Según se desprende del análisis de la figura anterior, los métodos de los que se sirven las líderes para tal fin parecen ser, ante todo, variados y diversos. Ahora bien, en sus discursos destacan, sobre todo, el esfuerzo extra (%FA= 30.25) y la búsqueda de ayuda externa (%FA=



21.85), aunque esta última en menor medida. El diálogo, como fórmula para la superación de problemas (%FA= 16.80), y la utilización de estrategias de carácter organizativo (%FA= 13.45) representan, a su vez, otras de las fórmulas empleadas por las narradoras. Pese a ello, lo cierto es que las alusiones a la no resolución de las dificultades alcanzan una presencia notoriamente significativa en sus narraciones (%FA= 17.65%), lo que indica que muchas de ellas quedan finalmente sin solucionar. A continuación, se presenta el análisis pormenorizado de cada uno de los subcódigos inferenciados en este tópico.

#### Subcódigo 2.1.4.1. Diálogo

De sobra es conocido que el diálogo representa una de las herramientas más eficaces y poderosas para solucionar los problemas que implican y afectan a un grupo de personas. Si a ello se suma que la academia es una organización de carácter educativo, pero también de naturaleza política y social, resulta lógico pensar que el diálogo pueda constituir una de las estrategias más utilizadas por las líderes para intentar solventar las problemáticas con las que se encuentran. De hecho, una de las principales características, tradicionalmente asociadas al liderazgo femenino dentro y fuera de la universidad, es su marcada orientación social. En consecuencia, con este subcódigo se da buena cuenta de aquellas unidades textuales que reflejan el uso del diálogo para tratar de afrontar los desafíos derivados de la función directiva.

Pero pese a su potencial empleo para la resolución de las dificultades, lo cierto es que el diálogo no parece ser uno de los métodos referidos más habitualmente por las narradoras para atender sus problemas. Tal y como se muestra en la Figura 54, este solo llega a conseguir el 16.80% de frecuencia absoluta en sus discursos, lo que denota que las líderes optan, *a priori*, por la utilización de otras tácticas. Con todo, el análisis de sus voces permite detectar una serie de matices en base a los cuales se presenta seguidamente la información.

De entrada, se han de poner de relieve aquellos segmentos de texto alusivos al intento conciliador de resolver los problemas mediante el diálogo y la comunicación. En estos casos, las mujeres parecen adoptar una postura más bien humilde y modesta con la que intentan, de alguna manera, poner fin a las posibles dificultades.

Y las cosas hablarlas, con sencillez, sin acritud e intentar solucionarlas (Aca\_01).

Pero tengo que decir que, a pesar de esos pequeños problemas, que son cotidianos y que bueno, pues al final pues hablando, dialogando y siempre de buenas maneras pues las cosas se van sacando (Aca\_15).

Pese a esta tendencia, claramente preeminente, también es posible distinguir una actitud que, aun enmarcada dentro del diálogo, revela una posición más determinante y decidida a la hora de afrontar las dificultades. Desde luego, los relatos de quienes adoptan esta postura dejan entrever una búsqueda eminentemente proactiva de la resolución del problema y un estilo comunicativo más bien claro y directo.

Por ejemplo, si hay que resolver, me estoy acordando ahora de un tema. Había que resolver un tema, pues yo ya desde mayo, ya mandé un mensaje. Ya mandé un correo a las personas implicadas para que se dieran cuenta. Va pasando el tiempo, no se soluciona, pues claro, ya llegado el momento dices, venga nos reunimos y esto hay que resolverlo. De esa manera (Aca\_01).

Pues afrontándolas directamente, ¿no? Intentando, diciendo, aquí hay un problema que hay que resolver y hablando con claridad (Aca\_09).

De manera particular, también son significativas las alusiones que hacen al uso de técnicas de mediación y conciliación, especialmente cuando los problemas vienen provocados por conflictos entre los compañeros y compañeras y ellas se ven en la tesitura de interceder para lograr una posible solución.

Ahora, lo que sí que me parece que hay que hacer, pero esto son técnicas también de mediación, conciliación y demás, es tratar las cosas previamente con las personas para saber qué postura tienen, para intentar aunar posiciones, para si se quiere conseguir algo, pues que se llegue al momento de la resolución y no nos pongamos a batallar entre todos. O sea, a mí me gusta las cosas hablarlas. Entonces, si hay algún tema, me gusta previamente decir y hablarlo (Aca\_01).

Para finalizar sostienen, aunque con una mínima insistencia, que estas estrategias comunicativas son utilizadas, a su vez, como fórmula para plantear sus demandas y quejas ante las instancias correspondientes. Las líderes que adoptan este posicionamiento no aceptan de manera sumisa los obstáculos que encuentran, sino que se revelan y el diálogo, en estos casos, es empleado como una vía para liberar su frustración y para mostrar su desacuerdo ante lo que consideran injusto.

Y luego con el resto, yo tengo por lo general una actitud moderadamente combativa, quiero decir, que si algo no me gusta o no estoy de acuerdo como con esto, ¿no? Pues procuro hablar con el decano o escribirle, decirle lo que no me gusta, proponerle, no sé qué, no sé cuántos (Aca\_04).

#### Subcódigo 2.1.4.2. Ayuda externa

Con este subcódigo se han categorizado todas aquellas expresiones que describen cómo las narradoras intentan hacer frente a los desafíos del liderazgo mediante la búsqueda de apoyo en otras personas. Evidentemente, el contar con un equipo comprometido e implicado constituye un recurso especialmente valioso para las participantes, dado que este puede contribuir a la superación de los momentos más difíciles. A ello se ha de unir, además, que una de las dificultades apuntadas por las entrevistadas es la escasa formación con la que acceden al cargo, por lo que el conocimiento y la experiencia de las personas con más veteranía pueden convertirse en potentes aliados. En efecto, tal y como se advierte en la Figura 54, la búsqueda de ayuda externa representa una de las prácticas más habitualmente utilizadas por las líderes para afrontar sus dificultades, llegando a alcanzar el segundo porcentaje más elevado del código (%FA= 21.85), solo superado por el código 2.1.4.3. Esfuerzo extra (%FA= 30.25). La alta iteración de esta cuestión en sus testimonios nos lleva a atender a los distintos matices que presenta el conjunto de la información.

Para empezar, algunas de las narradoras hacen especial hincapié en el apoyo que les brindan los miembros del órgano que lideran. En buena medida, es gracias al equipo y al compromiso de este con el trabajo como las líderes afirman ser capaces de superar las adversidades.

Pero bueno, el equipo era bueno y siempre encontré mucha colaboración en la gente que estaba conmigo en general (Aca\_14).

Y luego ya en temas de gestión más habitual, ha sido ya más sencillo, porque el equipo decanal éramos gente muy implicada. Nuestra secretaría ha funcionado muy bien, con mucha experiencia. Entonces, he tenido mucho apoyo la verdad (Aca\_46).

Pero en el seno de este, las participantes no solo encuentran un grupo de personas que coadyuvan en los momentos difíciles, sino que en algunos casos también emergen lazos y relaciones de carácter más personal y cercano.

Sí, hombre, también pues hay algunos compañeros con los que tengo más confianza y bueno, pues hablo los problemas con ellos, converso, me dan consejos y en fin, ellos me ayudan (Aca\_06).

Pero un gran cauce para superarlo todo es efectivamente tener equipo. Es muy importante tener un buen equipo de confianza, un equipo con el que te llevas bien y en el que puedes confiar para todo (Aca\_36).

La fuerza que adquiere la idea de equipo resulta, en parte, de la alta valoración que las líderes hacen de cada uno de sus integrantes, a quienes consideran absolutamente imprescindibles para poder hacer frente a las dificultades.

Las resolvía, básicamente, porque el cabreo era compartido con el equipo. Es decir, el equipo de dirección junto con el equipo de gestión, con las gestoras y administrativas, formábamos una piña (Aca\_28).

Este reconocimiento resulta especialmente recurrente en el caso del PAS que trabaja en la universidad. Conviene recordar en este punto que las líderes acceden al cargo sin apenas formación específica en gestión, por lo que los conocimientos y la orientación que les puede brindar el PAS, en determinados momentos críticos, resultan fundamentales.

La suerte es que es verdad que en el instituto, y no lo digo de verdad porque esté eso grabando, hay unas gestoras que tienen mucha trayectoria, tienen mucha experiencia, muy buenas gestoras y son una ayuda. Claro, son las que tienen la institución en la cabeza (Aca\_11).

En ocasiones, la solución llega de la mano de uno de los miembros del equipo que, por su experiencia o por una característica personal que lo hace valioso ante unas circunstancias específicas, puede aportar la clave para sortear el obstáculo.

También es verdad que en el equipo pues había una que era muy luchadora a nivel de temas de mujer y demás, de género, y entonces pues encontrábamos salidas siempre (Aca\_14).

En otros casos, en cambio, la búsqueda de la ayuda se localiza fuera del órgano que lideran. En estas situaciones algunas narradoras dicen recurrir, sobre todo, a personas que cuentan con una dilatada trayectoria en la función directiva y, por tanto, pueden aportarles un consejo experto.

Algunas veces yo he pedido muchísimo la colaboración a un compañero de otro departamento, y esa persona a mí me ha ayudado muchísimo. Es una persona muy experta, un chico muy experto en gestión. Ha hecho a lo largo de su carrera mucha gestión, y me ha ayudado mucho (Aca\_45).

Esta ayuda externa puede acabar derivando también en estructuras cooperativas. Gracias a estas, algunas de las líderes no solo son capaces de compartir sus tareas y responsabilidades, sino que además no se sienten solas ante las adversidades.

Bueno, de hecho, te pongo un ejemplo. En agosto nos montamos guardias el equipo directivo, ya que aquí hay servidores del departamento. Es una cosa técnica, pero hay aires acondicionados y, si se va la luz, y desde que fui subdirectora montamos las guardias. Somos tres, y más o menos diez días, en función de cómo tengamos las vacaciones, si te vas fuera, y a veces incluso hemos tenido que echar mano de una cuarta persona y organizamos la planificación del mes (Aca\_24).

Para terminar cabe destacar que, según algunas de las entrevistadas, este apoyo del entorno se convierte en uno de los elementos esenciales para poder equilibrar la gestión y la investigación. De hecho, manifiestan con especial persistencia en sus discursos que quien desarrolla una carrera exitosa en ambas esferas lo hace porque, indefectiblemente, cuenta con el sostén de un equipo detrás.

O sea, los cargos académicos que además pueden desarrollar investigación es por ese motivo, porque tienen un grupo detrás, que está trabajando y, entonces, sí que la persona que está ocupando el cargo, evidentemente tiene que ir, tiene que trabajar con su equipo, pero no tiene que estar día a día al pie de la investigación (Aca\_44).

#### Subcódigo 2.1.4.3. Esfuerzo extra

A través de este subcódigo, se han categorizado todas aquellas unidades de significado que explicitan la superación de los obstáculos mediante un especial empeño y dedicación por parte de la líder. Es decir, las participantes resuelven sus dificultades haciendo gala de su espíritu de sacrificio y empleándose enérgicamente en la resolución. Se trata, de alguna manera, de una estrategia de carácter más individual, ya que lejos de centrar los esfuerzos en el diálogo o en la búsqueda de ayuda externa, en este caso el procedimiento de arreglo se localiza en la propia líder, quien hace todo lo posible por intentar ella sola hacer frente a las adversidades. El análisis de sus discursos permite comprobar que este constituye uno de los tópicos más reiterado para la solución de sus problemas. De hecho, tal y como se muestra en la Figura 54, el subcódigo 2.1.4.3. Esfuerzo extra llega a comprender el 30.25% de frecuencia absoluta del código, convirtiéndose así en el más elevado de todos los que lo integran. A continuación, se presentan los distintos matices en base a los cuales se ha reorganizado el conjunto de la información.

En este sentido, describen de forma insistente los esfuerzos casi titánicos que hacen para poder sacar adelante el trabajo.

Pues, generalmente haciendo esfuerzos, digamos, adicionales y trabajando todo el tiempo que podía (Aca\_14).

Pues nada, lo vivo echándole horas, estando aquí 14 horas presenciales (Aca\_29).

En su semana laboral, parece no haber un solo momento de desconexión y descanso, sino que todo el tiempo de su vida es dedicado al desempeño de la función directiva y a las responsabilidades que esta conlleva.

Yo soy incapaz de llegar el viernes a las 3 o la hora que te tengas que ir y desconectar, porque puede surgir algo durante el fin de semana (Aca\_24).

Pues trabajando y dando el callo toda la semana, aprovechando todos los minutos y todos los segundos. Por ejemplo, yo ayer tuve una reunión de becarios y estuve con ellos hasta las ocho y media de la noche (Aca\_48).

Esta notable implicación lleva a algunas, incluso, a no poder disfrutar de tiempos ni de espacios para ellas mismas o para sus aficiones.

Con un esfuerzo personal, intentando sacar tiempo de donde no lo hay. El tiempo de descanso pues no hay mucho. En lugar de ir al gimnasio, pues no voy al gimnasio ni a nada (Aca\_47).

Es importante reseñar en este punto que esta forma de afrontar las adversidades no suele ser resultado de un proceso de planificación y reflexión personal previa, sino más bien se trata de la respuesta innata ante la situación.

Porque claro, si viene trabajo, trabajo y trabajo, tú echas horas, horas y horas (Aca\_03).

De hecho, en un intento por ajustarse al modelo neoliberal de trabajo académico 24/7, algunas de ellas parecen asumir una cuota adicional de sacrificio que implica dar todo de sí mismas y entregarse plenamente a su labor.

En el plano profesional, la dedicación fue absolutamente exclusiva a la dirección, de lunes a domingo, y de mañana, tarde y noche (Aca\_17).

Con tiempo, o sea dedicándole todo el tiempo que tenía, lo que implicaba trabajar de noche, trabajar de madrugada, quitarme horas de sueño (Aca\_36).

Las jornadas de trabajo suelen ser auténticamente maratonianas y aprovechan el tiempo, en el que el resto descansa, para intentar avanzar y hacer frente a la multitud de tareas que lleva aparejado el cargo.

Y lo resuelvo dedicándole muchas horas en casa. Yo muchas veces digo, para no volverme loca entre semana a veces y entre semana ir un poquito más tal, el fin de semana es solo para trabajar (Aca\_24).

Entonces yo, puede ser que abras el correo y te encuentres un *email* mío a la una y media o a las tres de la madrugada porque sea entonces cuando tenga el momento de poder contestar (Aca\_42).

Esta máxima entrega es especialmente referida como estrategia para intentar compaginar la productividad investigadora y las tareas de gestión.

Con lo de la investigación que te he comentado antes, pues intento sacar tiempo de donde sea (Aca\_13).

Ahora bien, pese a este sobreesfuerzo y afán por intentar conciliar ambas esferas, lo cierto es que, de entre las dos, es la investigación la que sigue siendo pospuesta y ocupando la última de sus prioridades. A decir verdad, algunas de ellas afirman en sus relatos invertir solo los fines de semana al estudio.

Yo ya no hablo solo por mí, muchos de mis compañeros me dicen, y yo estoy en la misma situación, yo estudio y escribo algo porque me paso el fin de semana encerrada en casa, y es verdad (Aca\_04).

Y con la investigación, pues sacando horas extra de los sábados y domingos (Aca\_45).

Asimismo, es importante destacar que algunas de las narradoras, concretamente aquellas que poseen un mayor nivel de conciencia crítica de género, son capaces de explicar algunas de las razones que llevan a muchas mujeres a autoexigirse este esfuerzo adicional.

Bueno, me afectó, y tuve una reacción que es mayoritaria en el caso de las mujeres. No lo sé, pero lo voy a hacer, luego voy a trabajar 24 horas ¿A qué no te sorprende? Es que si tú estuvieras en esa situación, ¿qué harías? Pondré todo lo que yo pueda y lo que yo puedo es trabajar de forma infinita y aprender todo lo que puedo y hacer un sobreesfuerzo enorme (Aca\_20).

En efecto, en algunos de sus testimonios es reconocible el impacto que las barreras internas parecen tener, a su vez, en la resolución de las dificultades. Como se aprecia en el siguiente fragmento de texto, la inseguridad, el no querer molestar o el temor ante lo que pensarán los demás pueden llevar a las líderes a intentar abordar los desafíos en soledad y, en consecuencia, de manera menos eficaz.

Pues nada, trabajando mucho. Yo la sensación que tuve cuando fui directora es la de mucha soledad. A veces también porque dices, no sé si lo debería saber o no. Si lo debería saber, voy a intentar resolverlo por mi cuenta, pero tampoco quieres dar la lata más de la cuenta. Entonces, esto me lo tengo que comer yo como sea y esto tiene que salir adelante como sea (Aca\_45).

Aunque con una mínima incidencia en sus narraciones, a ello se ha de agregar, además, sus deseos por querer hacerlo bien y la necesidad, en algunos casos, de querer demostrar su valía para el cargo.

Puedo asegurarte que aporté todo el esfuerzo que pude, todo. Mi capacidad no sé cuánta es, el esfuerzo lo puse todo. Pensé que la vida me había puesto una oportunidad de hacer las cosas y tenía que aprovecharla y demostrar que podía (Aca\_20).

En definitiva, pareciera que la confluencia de las dificultades y limitaciones por una parte, y las creencias interiorizadas de las líderes por la otra, las conduce, de alguna manera, a autoimponerse una disciplina rigurosa y a sobreesforzarse para poder hacer frente a los obstáculos.

#### Subcódigo 2.1.4.4. Estrategias organizativas

La planificación de métodos y técnicas para la resolución de problemas puede ser un método especialmente eficaz para que las líderes logren soluciones exitosas a las trabas que encuentran. De hecho, comprender la naturaleza del escollo y, en base a esta, trazar e implementar algún plan suele resultar de gran ayuda para superar cualquier tipo de adversidad. Desde este marco de consideraciones, este subcódigo reúne todas aquellas expresiones alusivas a las estrategias que las narradoras planean para optimizar su rendimiento en la gestión. A este respecto, es preciso indicar que del análisis de sus voces se puede inferir que esta es una de las tácticas menos empleadas por las narradoras. De hecho, en contraste con el resto de subcódigos de esta unidad de significado, solo se refieren al subcódigo 2.1.4.4. Estrategias organizativas en un 13.45% de las ocasiones, lo que lo convierte en el menos frecuente del código (Figura 54). Aun así, en sus discursos es posible encontrar algunas particularidades, reflejo del empleo de diversos procedimientos organizativos que a continuación se desgranarán.

Primeramente, debemos atender aquellas expresiones que remiten a la distribución de las tareas y a su realización en el tiempo. Es decir, para intentar gestionar la ingente cantidad de actividades que han de acometer, las narradoras optan por repartirlas y organizarlas a lo largo de su jornada semanal.

Anoche estaba a las 23:30 horas corrigiendo exámenes. Ayer unos poquitos, hoy otros poquitos, a trocitos, y así voy (Aca\_24).

Esta misma táctica también es empleada para la resolución de los posibles desafíos que han de enfrentar. Ahora bien, en este caso parece imponerse una especie de control o de supervisión a nivel personal para evitar caer en la multitarea. De esa manera, las participantes que adoptan esta estrategia parecen ser capaces de centrar su atención en un único problema y, en consecuencia, ser mucho más eficaces y resolutivas.

Este año me he establecido una especie de disciplina. Se trata de una cuestión personal. Simplemente me ocupo como me he ocupado de todos los problemas a lo largo de mi vida. No sé cómo explicarlo, se trata quizás de disciplina, ahora me concentro en esto, luego me concentro en lo otro, pero es disciplina interna (Aca\_16).

También destacan los testimonios de quienes reconocen primero abordar aquellas cuestiones que les resultan más desagradables y dejar para el final aquello que les satisface más.

Y bueno, poco más. Yo intento hacer mi trabajo lo mejor posible e intento pues que si hay alguna tarea que no me gusta hacer, pues intento, bah pues tienes que hacerla. Yo soy bastante positiva. Entonces, bueno, pues si hay que hacerlo, se hace y ya está. No, no, no le doy más vueltas yo a las cosas (Aca\_07).

Sobresalen, asimismo, las estrategias relacionadas con la priorización y la selección de aquellas tareas consideradas más relevantes y más urgentes. Algunos fragmentos de texto en los que se evidencia este procedimiento son los siguientes:

Entonces, he limitado a qué reuniones voy. O sea, que de algún modo seleccionado en qué invierto mi tiempo (Aca\_04).

También un poco sabiendo discriminar lo que tienes que hacer. Tienes que priorizar lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer (Aca\_46).

Parece ser, no obstante, que el uso de esta técnica se encuentra íntimamente relacionado con la veteranía y el tiempo acumulado en el cargo, ya que su adopción suele ser el resultado de un proceso previo de aprendizaje.

Luego, con el tiempo, con la experiencia, aprendes a relativizarlo todo un poco y solo te preocupan las cuestiones verdaderamente importantes y las demás las vas dejando en un segundo plano (Aca\_48).

Producto de la experiencia, emerge en sus narraciones también la idea de actuar con la mente fría y distanciarse de los problemas. De ese modo, algunas de las líderes aseguran comportarse de manera menos impulsiva y emocional ante los desafíos, lo que de alguna manera garantiza que estos no se vayan a agravar.

Yo hace mucho tiempo que aprendí que mejor respirar y se ven las cosas de otra manera. No es que no te afecte, no es que no vayas a poner solución, pero digamos que la dejas reposar y la reacción, yo soy bastante visceral, y la reacción visceral ya no es tanta (Aca\_33).

En último término, hemos de considerar el empleo de algunos métodos relacionados con la gestión eficaz del tiempo y del trabajo. En estos casos, algunas de las narradoras parecen recurrir a este tipo de estrategias para intentar, casi a la desesperada y como último recurso,

organizar el elevado volumen de tareas que soportan. Ahora bien, lo cierto es que las referencias a este tipo de estrategias organizativas son bastante aisladas en sus testimonios.

Llegaba aquí el lunes o había estado el domingo en casa haciéndolo y entonces me planificaba porque no llegaba. No recuerdo ahora mismo los títulos, pero *Tráguese ese sapo*, ese es uno de ellos. Es un sistema de gestión eficaz del tiempo que evita la procrastinación y te impulsa a tomar decisiones en función de la relevancia. Hubo un momento en que creía que me estaba convirtiendo en carne de gurú, porque es que me lo leía todo. Además, me lo leía rápidamente (Aca\_25).

#### Subcódigo 2.1.4.5. No resolución

La naturaleza de las dificultades que aducen enfrentar, unida al modelo organizativo de la academia, pueden provocar, en la práctica, que algunos de los desafíos que encaran las participantes queden pendientes de resolución. En estos casos, las mujeres han de ser capaces de convivir con esos retos y seguir desempeñando, de forma simultánea, su función. En ese marco, resulta lógico pensar que estas precisen del empleo de algún mecanismo de reajuste para, en última instancia, poder sobrellevar la situación. En base a ello, las unidades semánticas identificadas con este subcódigo son representativas de las circunstancias en las que no ha sido posible dar respuesta satisfactoria a las adversidades y, como consecuencia de ello, las participantes han tenido que acabar adoptando algún procedimiento de adaptación.

Ciertamente, pese a los esfuerzos que las narradoras manifiestan realizar y al empleo de las tácticas reseñadas con anterioridad, son abundantes las menciones que hacen a la no resolución. De hecho, tal y como se expone en la Figura 54, la frecuencia absoluta del subcódigo 2.1.4.5. No resolución llega a recopilar el 17.65%, lo que indica que, en mayor o menor medida, algunas de las complicaciones que viven las líderes se quedan sin solventar. A continuación, se presenta la información referida a este tópico, empleando para ello la riqueza de matices que emergen, al analizar las estrategias aplicadas por las narradoras para lidiar con sus difíciles circunstancias.

Inicialmente, hemos de mencionar las alusiones reiteradas que hacen a la falta de remedio y a su aceptación resignada de la situación, dado que entienden que no tienen otra alternativa.

Pues aceptándolo, sin más. No queda otra, claro, esto es así (Aca\_08).

Esta postura es adoptada por algunas de las líderes ante cuestiones que no dependen directamente de ellas o cuyo margen de maniobra se encuentra, al menos, seriamente condicionado por otros factores, como por ejemplo, la falta de recursos económicos en la institución para la convocatoria de nuevas plazas docentes.

Hombre, por ejemplo, lo de las plazas pues no puedo hacer mucho, la verdad, porque claro si no hay dinero, pues no puedo (Aca\_13).

Pues como se podía, porque claro dependían del nivel que te permitiera resolverlas. A veces, no. Si por ejemplo había problemas, como que necesitabas más profesorado y se denegaba, pues no podías resolverlo. Es decir, si no lo conseguías, no lo conseguías y se quedaba sin resolver (Aca\_32).

Una tendencia similar se aprecia cuando estas han de hacer frente a las redes de poder existentes en la academia. En estos casos, algunas de las participantes parecen asumir una actitud más bien acomodaticia y, pese a no compartir este tipo de prácticas, se repliegan y



acaban tolerando la situación. Eso sí, para no ahondar en su frustración y sentirse aún peor por contribuir al mantenimiento de este tipo de estructuras, optan por restarle importancia.

Pongo distancia, y tratarlo de la forma lo más, o sea, está ahí y cuando tengo que ir a una reunión y sé que voy a perder, pero tengo que mostrar mis argumentos, pues lo hago. Pero bueno, luego digo, bueno pues lo tengo que hacer lo he hecho, lo he hecho lo mejor posible y ya está. No, tampoco le doy más vueltas ni más importancia (Aca\_07).

Esta misma estrategia también se aprecia cuando las dificultades vienen generadas por los problemas en las relaciones con los compañeros y las compañeras. En tales circunstancias, algunas de las narradoras prefieren rehuir el conflicto, aunque ello suponga tener que convivir con una situación que manifiestamente les incomoda.

Pero ¿ves? Esa es una de las cosas que no podemos hacer, porque esa gente si no se quiere ir voluntariamente, se va a quedar ahí siempre. Entonces, esa es una de las cosas que tenemos que contar con ello que va a ser así siempre (Aca\_15).

Ahora bien, esta aceptación sumisa también es empleada en aquellas situaciones en las que las líderes, pese a disponer de un mayor campo de acción para resolver sus dificultades, no lo han hecho. Un claro ejemplo de ello es la compleja relación existente entre las tareas de gestión y la investigación. En esas ocasiones, aunque lograr el equilibrio entre ambas facetas depende en gran medida de ellas, algunas de las narradoras reconocen, con resignación y pesadumbre, no haber sido capaces de solucionar el problema.

Bueno, yo en mi caso, fijate que yo la dificultad que le he puesto entre investigación y gestión, no la resolví (Aca\_31).

Pues haciendo lo que podía en cada caso. Pues la investigación no he podido, pues no he podido, ya está. Llegando a donde he podido llegar (Aca\_37).

Frente a esta tendencia de carácter más dócil y conformista, hay también algunos testimonios, aunque ciertamente muy minoritarios y puntuales, que denotan un posicionamiento más insumiso y contestatario. Se trata de quienes, pese a no poder solventar las dificultades con esta táctica, se niegan a ser cómplices y a contribuir al mantenimiento de aquello con lo que no están de acuerdo.

Ahora, por ejemplo, con la adaptación curricular. Me acaban de llegar no sé cuántas adaptaciones curriculares que realmente no son de mi asignatura. Una es de esta asignatura, otra es de la otra, otra de no sé qué. Bueno, cuando me llegaron las primeras, yo me molesté en comunicarlo. Pues mira, hoy estoy rebelde. Ya cada uno que corrija sus errores (Aca\_04).

Otra posición que suelen adoptar pasa por la búsqueda de comprensión y de apoyo en el entorno. Incapaces de poner solución a sus problemas, algunas de las participantes comparten sus desvelos y preocupaciones como una vía de escape y de desahogo con quienes se sienten más cercanas y confiadas; en otras palabras, con sus compañeras.

También teniendo en cuenta que tengo un grupo no solo de mujeres, pero mayoritariamente de mujeres, que son una buena parte del área a la que yo pertenezco y que me están apoyando también, con las que puedo hablar, me puedo desahogar y puedo decir lo que haga falta, o ir a una cena o una cerveza y desahogarme (Aca\_36).

El deporte y la relajación también son aducidos, aunque no con especial incidencia, para liberar la frustración y la impotencia que experimentan. Las narradoras que hacen uso de este

tipo de tácticas son conscientes de que estas fórmulas no son la solución a sus problemas, pero al menos las ayudan a sentirse mejor y a sobrellevar la situación como medianamente pueden.

Entonces, comencé a hacer pilates aquí en la universidad, en un grupo de pilates de la universidad y me fue tan bien que todavía actualmente sigo. Yo a veces llego tarde, porque no me da tiempo, pero sigo porque veo que es algo realmente muy bueno para relajarme, ¿no? Y luego, pues empecé a aprender un poco también a relajarme en algunas situaciones, intentar que esas cosas no te afecten. Bueno a veces funciona y a veces no funciona, pero lo intento de alguna forma (Aca\_34).

De hecho, es tal la magnitud con la que vivencian sus dificultades y el sufrimiento que sienten por no poder solventarlas que, con relativa frecuencia, algunas de ellas llegan a plantearse la idea de abandonar.

Ha habido momentos que yo he pensado en dejarlo todo, porque pensaba que no valía la pena, que la gente no iba a cambiar y que había muy poca flexibilidad y, en esas circunstancias, yo he pensado, de verdad, dejarlo (Aca\_19).

Incluso hay algunas voces que, sobrepasadas por la situación, reconocen haber tenido que recurrir a ayuda profesional. Afortunadamente, la presencia de estas narraciones en los discursos parece ser muy escasa.

Tal es así que yo terminé en un gabinete psicológico. Yo tuve que hacer terapia (Aca\_43).

#### 4.3.3.2. Categoría 2.2. Experiencias discriminatorias

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el marco teórico del estudio, uno de los elementos que parece estar condicionando el desempeño del liderazgo femenino en la academia es la discriminación hacia la mujer. Desde este prisma, esta segunda categoría se ocupa de reunir todas aquellas narraciones centradas en las experiencias discriminatorias que las líderes han podido padecer, como consecuencia de la ideología patriarcal y de los valores androcéntricos en la academia. En base a ello, y con el objetivo de ahondar en el análisis de dicha cuestión, el conjunto de la información relativa a este tópico se ha reorganizado en torno a cuatro códigos: el grado de percepción de la discriminación por parte de las participantes, los ámbitos en los que esta tiene lugar, los tipos de prácticas discriminatorias que experimentan y la clase de respuesta que muestran ante la discriminación (Figura 55).



Figura 55. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 2.2. Experiencias discriminatorias

Teniendo en cuenta la relevancia que adquiere este t3pico dentro del estudio y, sobre todo, su inter3s para el avance del liderazgo femenino en la instituci3n, en la Tabla 28 se proporciona una panor3mica general de los datos descriptivos de los c3digos y subc3digos que integran esta segunda categor3a.

Tabla 28  
Resultados descriptivos de los c3digos y subc3digos pertenecientes a la categor3a 2.2. Experiencias discriminatorias

Categor3a	C3digos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
2.2. Experiencias discriminatorias	2.2.1. Percepci3n de la discriminaci3n						
	2.2.1.1. Reconocimiento expl3cito	18	3.07	0.06	1.64	11	4.10
	2.2.1.2. No discriminaci3n	97	16.55	0.34	2.94	33	12.31
	2.2.1.3. Reconocimiento impl3cito	43	7.34	0.15	3.31	13	4.85
	2.2.1.4. Conoc. discrim. ajena	46	7.85	0.16	1.59	29	10.82
	2.2.2. Contextos de discriminaci3n						
	2.2.2.1. En la funci3n directiva	69	11.77	0.24	3.14	22	8.21
	2.2.2.2. En el 3mbito acad3mico	22	3.75	0.08	2.20	10	3.73
	2.2.2.3. En otros contextos	9	1.53	0.03	1.80	5	1.86
	2.2.3. Tipos de discriminaci3n						
	2.2.3.1. Micromachismos	64	10.92	0.22	2.67	24	8.95
	2.2.3.2. Discriminaci3n multifactorial	22	3.75	0.08	1.47	15	5.60
	2.2.3.3. Amenazas y humillaciones	6	1.03	0.02	1.50	4	1.50
	2.2.3.4. Acoso	6	1.03	0.02	1.50	4	1.50
	2.2.3.5. Autodiscriminaci3n	75	12.80	0.26	2.68	28	10.45
	2.2.3.6. Insolidaridad femenina	17	2.90	0.06	2.12	8	2.98
	2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminaci3n						
	2.2.4.1. Pasiva	10	1.71	0.03	1.43	7	2.61
	2.2.4.2. Variable	14	2.39	0.05	1.55	9	3.36
	2.2.4.3. Reactiva	61	10.41	0.21	1.45	42	15.67
2.2.4.4. Resignificaci3n	7	1.20	0.02	1.75	4	1.50	
Totales		586	100	2.03			100

El an3lisis de la tabla anterior permite advertir que las participantes han reparado, sobre todo, en la negaci3n de la discriminaci3n, ya que es el subc3digo 2.2.1.2. No discriminaci3n el que acumula la frecuencia m3s elevada en sus discursos (FA= 97; %FA= 16.55). Ahora bien, no se debe ignorar que las propias barreras que ellas se autoimponen obtienen el segundo porcentaje de frecuencia absoluta m3s alto de la categor3a con un 12.80% (subc3digo 2.2.3.5.). Por lo que respecta a los promedios, los m3s elevados se corresponden con los subc3digos 2.2.1.3. Reconocimiento impl3cito ( $\bar{x}$  = 3.31), 2.2.2.1. En la funci3n directiva ( $\bar{x}$  = 3.14), 2.2.1.2. No discriminaci3n ( $\bar{x}$  = 2.94), 2.2.3.5. Autodiscriminaci3n ( $\bar{x}$  = 2.68) y 2.2.3.1. Micromachismos ( $\bar{x}$  = 2.67), mientras que los m3s bajos son 2.2.4.3. Reactiva ( $\bar{x}$  = 1.45) y 2.2.4.1. Pasiva ( $\bar{x}$  = 1.43). El porcentaje de presencia m3s elevado se localiza en torno a la codificaci3n 2.2.4.3. Reactiva, que ha sido mencionado por el 15.67% de las mujeres que han hecho referencia a esta categor3a (C= 42).

Asimismo, se ha de indicar que para facilitar la comprensi3n de la representatividad real que cada subc3digo tiene dentro de la unidad de significado a la que pertenece, en el an3lisis de la informaci3n que se presenta a continuaci3n se exponen los porcentajes de los subc3digos respecto al c3digo y no en relaci3n a la categor3a.

#### 4.3.3.2.1. Código 2.2.1. Percepción de la discriminación

El carácter intangible y cotidiano que adoptan frecuentemente las formas de exclusión en la academia dificulta en gran medida su identificación, incluso, por parte de quienes las padecen. Por ello, una de las cuestiones que parece adquirir una mayor relevancia en el análisis de los diferenciales de género en la gobernanza universitaria pasa por indagar en la capacidad que tienen las líderes para percibir las formas de dominación patriarcal. Con dicho objetivo, este primer código se ocupa de categorizar la información según el grado de percepción y de conocimiento que muestran las narradoras respecto a las prácticas discriminatorias que tienen lugar en la institución. En concreto, este se subdivide en cuatro subcódigos, cuyo porcentaje de frecuencia absoluta aparece recogido en la Figura 56.

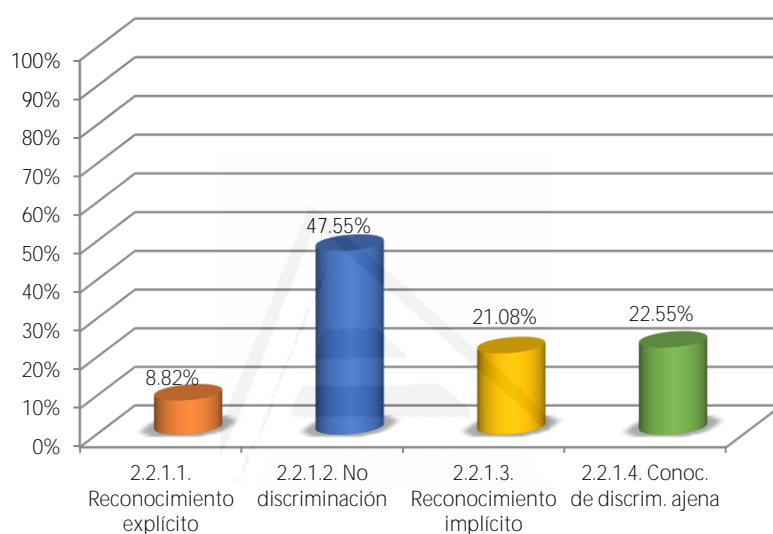


Figura 56. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.1. Percepción de la discriminación

Como se puede observar en la figura anterior, cuando se les pregunta directamente por esta cuestión, las narradoras niegan de forma insistente ser discriminadas en la institución (%FA= 47.55). De hecho, los testimonios que reconocen de manera abierta haber vivenciado algún tipo de desigualdad de género en la universidad son notoriamente escasos (%FA= 8.82). Sin embargo, a lo largo de los discursos de las participantes se aprecian situaciones que evidencian, de manera implícita, que estas son objeto de prácticas discriminatorias (%FA= 21.08). Del mismo modo, resulta interesante destacar el elevado porcentaje de frecuencia absoluta que alcanzan las alusiones al conocimiento que tienen las líderes de otros casos de discriminación en las instituciones universitarias (%FA= 22.55). La reiteración de estas cuestiones en sus narraciones denota la relevancia que tienen para las participantes, motivo por el que a continuación se presenta un análisis pormenorizado de cada uno de estos subcódigos.

##### Subcódigo 2.2.1.1. Reconocimiento explícito

La identificación y reconocimiento de las prácticas discriminatorias, sobre todo de aquellas menos perceptibles pero más frecuentes en la actualidad, precisa de un elevado nivel de conciencia crítica de género. Esto es, requiere de una concienciación reflexiva y responsable

de la realidad opresiva con la que la mujer pueda analizar, de manera crítica, su trayectoria profesional y vital. Esta máxima también es aplicable a los espacios de liderazgo académico, donde las desigualdades se entremezclan y confunden con la cotidianidad y se corre el riesgo de que estas acaben siendo naturalizadas. Ante esa situación, solo las líderes que posean un grado de conocimiento alto de cómo opera el sistema patriarcal en la academia y de los mecanismos que contribuyen a su mantenimiento serán capaces de reconocer, en la práctica, las barreras informales que frenan y ralentizan su trayectoria. En consecuencia, este primer subcódigo adscribe todas aquellas unidades textuales en las que las entrevistadas afirman, de manera abierta y expresa, haber experimentado algún tipo de discriminación de género en la institución. El análisis de sus narraciones nos lleva a constatar que este reconocimiento explícito es aducido con una muy escasa frecuencia en sus discursos. De hecho, solo llega a alcanzar el 8.82% de frecuencia absoluta del código, convirtiéndose en el más reducido de todos los que lo conforman (Figura 56). Pese a ello, es posible identificar en los relatos de quienes sí detectan la desigualdad una serie de matices que, a continuación, se desglosan.

En primer lugar, se ha de hacer referencia a quienes, no sin cierta sorpresa, admiten haber sido objeto de prácticas discriminatorias en su entorno profesional. Si bien las mujeres pueden haber tenido que enfrentar actitudes sexistas a lo largo de su carrera, parece que estas se hacen más patentes cuando comienzan a habitar los espacios de liderazgo.

Entonces, eso yo lo he notado en el proceso final. Primero, fue una sorpresa muy grande que me propusieran el vicerrectorado y que lo rechazara era como extraño, y estos últimos años sí que he notado actitudes sexistas que me han sorprendido mucho (Aca\_22).

Sí, cuando te pones en relación con otras estructuras, podríamos decir (Aca\_28).

De hecho, algunas de las narradoras sostienen, con especial énfasis, que esas experiencias discriminatorias se producen sobre todo en las relaciones con las instancias superiores, lo que parece denotar que cuanto más se asciende en la estructura institucional, más frecuentes y manifiestas se vuelven las formas de exclusión.

Y entonces, bueno, porque sí que notas a veces. Yo lo encuentro más a nivel de altas esferas, con algún vicerrector. Hay algunos que son más machistas, así tal cual (Aca\_14).

Por la parte de las autoridades, sí claro, clarísimo, clarísimo (Aca\_32).

Dentro de este contexto, hay quienes señalan que se trata más bien de comportamientos aislados o puntuales, que en ningún caso pueden ser generalizados a toda la comunidad universitaria. De hecho, afirman que los responsables de estas conductas pertenecen a una generación próxima ya a la jubilación.

Sí, pero afortunadamente por gente que ya cada vez está menos. Es decir, alguien que se está jubilando o alguien que se ha ido también, con lo cual. Pero sí (Aca\_36).

Entonces, ahí yo sí que noto de algunas personas que no acaban de asumir, son más mayores que tú (Aca\_22).

En efecto, algunas de las participantes, sobre todo aquellas más veteranas, señalan que, pese a existir todavía algunos desafíos pendientes para lograr la plena igualdad en la universidad entre mujeres y hombres, es posible apreciar una evolución muy positiva desde su llegada a la institución.

Entonces, clarísimo. Cuando yo llegué aquí yo veía pues eso, a un catedrático presentar a los alumnos a su equipo de profesores, y a los varones decir doctor tal o profesor tal y de las mujeres decir, y ellas. Increíble. Por ejemplo, cuando yo llegué aquí, nos prohibían ir con vaqueros, o sea que tela marinera (Aca\_32).

Ahora bien, no es menos cierto que frente a este posicionamiento, que parece restar importancia al problema y reducirlo a una cuestión más propia del pasado, también hay algunos testimonios que apuntan a la existencia de prácticas discriminatorias si no generalizadas, sí que al menos bastante frecuentes y habituales en la institución.

Esa más o menos la ves un poco permanentemente, es la discriminación general, ¿no? La que de que lo que estáis haciendo no sirve para nada, no tiene sentido, o sea, no tiene valor (Aca\_18).

Yo lo que creo que pasa es que no nos documentamos. Es decir, es algo tan cotidiano. Porque es lo que te decía, puede ser explícito o puede ser no explícito, pero lo es (Aca\_48).

Finalmente es importante señalar que, pese a poseer un mayor nivel de conciencia crítica de género y a reconocer abiertamente la vivencia de discriminación, quienes asumen esta postura también dejan entrever en sus narraciones el miedo y el recelo existente en la institución a la hora de hablar de este tipo de cuestiones.

Y de hecho, no te cuento una anécdota porque no podrías luego reflejarla. Te la contaré *off the record* para que veas si era de género y todo lo que tuve que pasar. Increíble (Aca\_32).

#### Subcódigo 2.2.1.2. No discriminación

El segundo de los subcódigos que se propone es 2.2.1.2 No discriminación, que aúna todas aquellas unidades de significado que rechazan, de manera rotunda y categórica, haber experimentado algún tipo de discriminación de género en la organización. El análisis de los discursos permite comprobar que esta constituye la tendencia más enfáticamente subrayada por las participantes, ya que acapara el porcentaje de frecuencia absoluta más elevado del código (%FA= 47.55) (Figura 56). El amplio volumen de información referida a este tópico y la relevancia que este parece adquirir en sus narraciones nos llevan a analizar los distintos matices que presenta.

Cuando se les pregunta abiertamente por la posibilidad de haber sido objeto de algún tipo de discriminación de género en el desempeño del cargo, las participantes lo niegan insistentemente.

En el tiempo que llevo en la gestión, que es mucho, de verdad que yo no he notado ninguna diferencia por el hecho de ser mujer (Aca\_04).

En el cargo, en lo que es el desarrollo del cargo a nivel de esta institución, no. No he experimentado ningún tipo de discriminación. No (Aca\_08).

De hecho, en algunos casos es tal su empeño por rechazar esta circunstancia que llega a resultar hasta llamativo y exagerado.

Pero por ejemplo, a mí hacerme un comentario por supuesto grosero y todo eso nada, no, no, no. No, yo eso no lo he vivido (Aca\_45).

No, no, no, no, no puedo decir nada de eso, no (Aca\_46).

De acuerdo con sus testimonios, este trato igualitario no solo se produce en el seno del órgano que lideran, sino que se extiende más allá y abarca todas aquellas estructuras del campus de las que las narradoras participan.

Fermo parte de comisiones de trabajo de la institución en las que estoy considerada exactamente igual. No (Aca\_08).

Ciertamente, algunas de las narradoras afirman, de manera contundente y reiterada, que nunca han recibido un tratamiento diferencial en la universidad por el mero hecho de ser mujer.

Pero, en general, yo no me he sentido discriminada o tratada de modo distinto por el hecho de ser mujer. No tengo esa impresión (Aca\_04).

Pero de verdad que yo no puedo decir que he notado que alguien me trate peor por ser mujer. La verdad es que no, no lo puedo decir (Aca\_42).

Muy al contrario, sostienen que siempre han gozado del apoyo de su entorno y que nunca se han sentido objeto de posibles comentarios o miradas suspicaces.

Nunca nadie me ha mirado por ser mujer, que fijate que pretende hacer esto o quiere hacer lo otro. A mí es que siempre a todo lo que he propuesto, se me ha dicho que sí, pero tanto a nivel personal como a nivel profesional (Aca\_01).

Quiero decir que entonces no, no he percibido, no he percibido ningún tipo de comentarios, sarcasmo o tal porque eres mujer (Aca\_07).

Esa misma postura que mantienen en el caso del liderazgo también se percibe para la investigación, donde consideran que el género no es una categoría que se tenga en cuenta. Es más, incluso hay narrativas que llegan a manifestar que su productividad investigadora no se ha visto en ningún momento afectada por su condición de mujer, pudiendo desarrollar una carrera en similares condiciones a la de sus compañeros.

Yo no me he sentido discriminada cuando he empezado mi carrera profesional, me refiero. La investigación que he hecho y mis resultados son independientes de que haya sido mujer u hombre (Aca\_24).

Porque yo, por ejemplo, en mi caso nunca dentro de un equipo de investigación por ser mujer se me ha considerado menos o tal. Yo, por ejemplo, eso no le he vivido (Aca\_45).

Es tal su empeño por querer describir la academia como una institución garante de los principios de igualdad y justicia social que no solo niegan la discriminación de género, sino también cualquier otro tipo de trato diferencial.

Es decir, que no, que yo como persona o como mujer, en ninguna de las dos maneras, yo no he tenido ninguna dificultad, la verdad que no (Aca\_15).

Este discurso de la exaltación las lleva en ocasiones a contrastar la situación de la mujer en la institución con la existente en la sociedad y, sobre todo, con el trato que aquella recibe por parte de determinados colectivos. En estos casos, la universidad siempre acaba siendo descrita como un refugio seguro y libre de discriminación de género, motivo que las lleva a sentirse plenamente afortunadas y orgullosas de la organización de la que forman parte.

Alguna compañera que está en Secundaria pues puede haber planteado, o profesoras de Primaria que a lo mejor algún padre del colectivo de inmigrantes, que tienen una mentalidad diferente y no aceptan que la profesora mujer imponga. Pero esto aquí, a mí no me ha pasado nunca (Aca\_22).

Yo tengo la suerte que mira que sí que hay gente, digamos, que está en determinados trabajos por ahí fuera, pero yo la verdad es que no (Aca\_30).

Como consecuencia de ello, se advierten algunas aportaciones que quieren distanciarse de aquellas que han podido levantar su voz y denunciar algún tipo de comportamiento discriminatorio en la institución. Derribar el estigma de que las líderes lo son únicamente por su condición de mujer -cuestión iterativa en sus testimonios- las lleva a querer desvincularse de aquellas que, en su opinión, parecen utilizar la discriminación de género para reivindicar determinados derechos y prerrogativas. Por ello, en sus discursos enfatizan ante todo la entrega al trabajo, el esfuerzo, el sacrificio y, especialmente, su lucha por no ser identificadas como privilegiadas.

Entonces, cuando oigo otras opiniones, no opiniones, u otras ideas defendiendo determinados derechos, pues digo, no sé si es que yo he sido privilegiada que no, o es que yo tenía las ideas muy claras y sabía dónde tenía que ir y cuando me propongo algo, pues yo lo hago (Aca\_01).

Otra razón que aducen para explicar el hecho de no haber sido discriminadas es el haber desempeñado su función en contextos feminizados, con la protección y seguridad que les brinda la pertenencia a un círculo de mujeres.

No, yo, no. En el cargo, discriminación no. No, porque ya te digo, como éramos todas mujeres las que estábamos allí, estábamos muy cómodas (Aca\_29).

También en este discurso de la negación, pero con un mayor nivel de conciencia crítica de género, se sitúan quienes, aun negando la experimentación de algún tipo de discriminación en el desempeño del liderazgo, saben que esta existe en la institución y que las mujeres lo tienen mucho más difícil que los hombres para llegar a ocupar los cargos de responsabilidad.

No, aquí en la universidad no, de momento no. Sé que existe un techo de cristal, sé que es difícil de acceder a puestos de más responsabilidad, pero bueno, ha habido vicerrectoras y demás y ojalá un día, incluso, haya una rectora. Pero los cargos en los que yo he estado, que ya digo que han sido dos, no he notado discriminación de género (Aca\_16).

En última instancia, es posible identificar algunos testimonios puntuales que, pese a rehusar la vivencia de discriminación, ya no lo hacen de manera tan insistente ni enérgica. Es decir, aunque niegan haberse sentido excluidas, son conscientes de los mecanismos de control patriarcal que existen en la academia y, por tanto, contemplan la posibilidad de que no hayan podido o querido apreciar el trato diferencial recibido.

No inicialmente. No que yo lo haya percibido. No que lo haya percibido (Aca\_34).

### Subcódigo 2.2.1.3. Reconocimiento implícito

En aquellas ocasiones en las que los comportamientos sexistas no son de carácter hostil y tradicional, las mujeres suelen encontrar serios apuros para reconocerlos. Habitualmente, estas suelen restar importancia a tales eventos y referirse a ellos como incidentes triviales e irrelevantes para su vida personal y para su avance profesional. Ahora bien, el hecho de que



nieguen haber sido discriminadas cuando se les pregunta abiertamente por dicha posibilidad, no impide que a lo largo de sus narraciones emerjan fragmentos que tácitamente permiten comprobar que estas suelen ser objeto de exclusión. En base a ello, y con el objetivo de indagar en su capacidad de percepción de los mecanismos de dominación patriarcal, este subcódigo adscribe todas aquellas unidades textuales que, pese a desmentir inicialmente ser foco de discriminación, de forma implícita evidencian las prácticas discriminatorias que las mujeres experimentan, sin ser en muchos casos conscientes de ellas.

Tal y como se recoge en la Figura 56, este subcódigo, sin ser el más elevado, llega a alcanzar el 21.08% de frecuencia absoluta, lo que parece indicar que, si bien las líderes se resisten a reconocer explícitamente las vivencias de discriminación que han experimentado, en sus narraciones se visibiliza que han padecido situaciones muy claras de desigualdad. A continuación, se presentan las distintas particularidades que presenta el conjunto de la información recogida sobre este tópico.

En primer término, hemos de referirnos a todos aquellos testimonios que, de manera reiterada, se oponen a haber sido discriminadas, pero que simultáneamente reconocen la escasez de mujeres que hay en los espacios de influencia académica. La débil conciencia de las mujeres como grupo parece comprometer, aún más si cabe, la identificación de los espacios de alteridad a los que quedan relegadas las narradoras.

Yo creo, yo no me he sentido discriminada, ni aquí ni cuando he tenido que ir a hablar con los vicerrectores, que siempre los de Ordenación Académica son hombres y con los que más te relacionas, ¿no? O con los decanos de la facultad que han sido también hombres. Yo no he tenido ningún problema. Al contrario, todo el mundo me ha tratado bien (Aca\_42).

Tampoco las microdesigualdades parecen ser percibidas como hechos lesivos. A pesar de los efectos perjudiciales que estas tienen para la construcción de la identidad profesional y el avance de las líderes en su carrera, algunas de las participantes tienden a trivializar su importancia y a negar la discriminación.

Y, como antes le decía, pues salvando algunas personas que sí, siempre piensan que las mujeres llegamos donde no debemos llegar, no sé qué y no sé cuántos, que se encuentra uno en todas partes, pues no noto grandes diferencias, la verdad. No soy capaz de advertirlas (Aca\_04).

Insisto, que a lo mejor soy un poco idiota, pero de verdad que yo no te puedo decir que haya notado, aparte de cosas puntuales, yo como mujer no, es que no. No he tenido esa percepción (Aca\_48).

Las dificultades para reconocer los diferenciales de género también pueden verse agudizadas por la naturalización de las desigualdades. Es decir, el hecho de haber construido la carrera en un contexto claramente masculinizado puede provocar que algunas de las narradoras ya se hayan habituado a determinados tipos de prácticas y las perciban como algo corriente, y no como un acto constitutivo de discriminación. Cabe señalar, además, que suele ser frecuente en ámbitos donde los hombres son mayoría que las mujeres, en un intento por encajar y ser aceptadas, opten por doblegarse ante los valores androcéntricos y se acaben convirtiendo en agentes de reproducción cultural.

Es que como yo siempre me he movido aquí en esta facultad y aquí somos muy pocas mujeres. Entonces, como siempre me he movido en ese ambiente, para mí es natural. Quiero decir, yo

nunca he notado ningún tipo de nada por ser mujer. Nunca lo he experimentado, o bueno, a lo mejor lo han dicho y yo no me he querido enterar. No lo sé (Aca\_07).

En efecto, la pertenencia a un entorno donde las mujeres representan una escasa minoría puede hacer que estas acaben por banalizar los comportamientos sutiles de discriminación, especialmente cuando estos se revisten de la informalidad propia de las bromas, los chistes y los comentarios jocosos. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento de núcleo semántico:

Yo no he tenido ningún problema en ese sentido por ser mujer, ¿no? La verdad es que yo de mi generación, los que tenemos ahora una edad media, todos eran chicos, hombres, y yo era la única mujer. Sí que han tenido, en plan cachondeo, siempre han estado de cachondeo conmigo, comentarios, chistes, ya me entiendes, pero la verdad es que no me he sentido para nada discriminada. O sea, que en ese sentido ningún problema (Aca\_06).

Además de la fuerte masculinización del contexto y de la falta de una auténtica conciencia de género entre las narradoras, otro de los motivos que puede explicar este reconocimiento implícito pasa por el hecho de que las élites femeninas parecen rehuir cualquier fórmula de victimismo. De hecho, algunas de las participantes insisten y remarcan enfáticamente que dichos eventos no les han generado ningún tipo de perjuicio a la hora de desarrollar su carrera.

La verdad es que no. La verdad es que yo no. Que a lo mejor haya gente que puede tratarte así, pero que a mí no me ha afectado en absoluto (Aca\_30).

La combinación de la discriminación de género con algunas otras categorías sociales, como por ejemplo el campo de conocimiento al que pertenecen las líderes, todavía agrava más la ceguera de género y las dificultades para identificar la desigualdad por parte de algunas de las participantes.

Discriminada no, pero es verdad que cuando hay reuniones de directores de instituto, claro, ahí somos mayoría las mujeres creo, ¿no? Bueno, eso lo sabrás tú mejor que yo. Hay una de esa área, otra de esta y otra de aquella. Es verdad, somos minoría. En esas reuniones, yo no me siento, pero quien lleva la voz cantante o quien pretende llevar la voz cantante y el prestigio investigador, se junta prestigio de género y prestigio investigador, son los de ciencias puras y duras (Aca\_11).

Los deseos por olvidar el daño y los perjuicios generados por este tipo de eventos también parecen condicionar, en gran medida, la capacidad de percepción que algunas de ellas tienen de la discriminación.

Pero sí que cuando empecé, cuando empecé en la universidad, que era jovencita, sí que tuve un problema importantísimo. Mira, se me había olvidado, fíjate tú. Importantísimo y por ese motivo, por ese motivo, yo me cambié de departamento. Yo estaba en otro departamento inicialmente y tuve ese problema con una persona que estaba por encima de mí y que siempre iba a estar por encima de mí y yo eso no lo pude soportar y de hecho, me cambié de departamento fundamentalmente por esa persona (Aca\_19).

En última instancia, conviene señalar que los mecanismos de dominación masculina son tan sumamente efectivos que, incluso, quienes poseen un cierto nivel de conciencia crítica de género y se hallan comprometidas con la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres, corren el riesgo de caer en las trampas del patriarcado y negar la discriminación, pese a haberla experimentado de manera manifiestamente palpable.

Experimentar no, pero como soy feminista sé que está ahí. Bueno sí, perdona, ¿por qué digo yo que no? Es que se me estaba olvidando, es que esto de la experimentación, como sabes, tiene su intrínquilis, tiene su intrínquilis, ¿eh? Lo fácil es decir que no, pero eso no es verdad. Sí la experimenté bajo la forma, a veces, de una agresividad muy sutil y a veces no tan sutil (Aca\_20).

#### Subcódigo 2.2.1.4. Conocimiento de discriminación ajena

Tener conocimiento de los casos de discriminación que se puedan producir en la institución constituye, a su vez, un indicador revelador del nivel de percepción de las líderes respecto a las formas de control patriarcal que operan en los espacios académicos. Como se ha visto previamente, la autopercepción de la discriminación entraña, incluso para quienes poseen un grado elevado de cultura de género, un cierto nivel de complejidad. No sucede lo mismo, en cambio, con la discriminación ajena, puesto que en su identificación no se encuentra en entredicho el propio autoconcepto e identidad de la persona. Por tanto, analizar el grado de conocimiento que las narradoras tienen sobre los diferenciales de género en la academia puede resultar especialmente útil para acabar de comprender el funcionamiento del sistema patriarcal en la universidad y cómo las líderes se posicionan ante este.

Partiendo de ello, este subcódigo compila todos aquellos segmentos de texto alusivos al nivel de conocimiento que las participantes tienen sobre las situaciones discriminatorias que se producen en la institución. El análisis de sus discursos permite constatar que esta cuestión se convierte en un tópico de especial relevancia para las narradoras, ya que llega a recopilar el 22.55% de frecuencia absoluta del código (Figura 56). El estudio minucioso del conjunto de esta información nos permite clasificarla a lo largo de un continuo que abarca una amplia gama de situaciones, esto es, desde quienes afirman con seguridad conocer casos de discriminación hasta quienes lo niegan de manera categórica.

Primeramente, nos encontramos con numerosos testimonios que, de manera reiterada e iterativa, reconocen tener conocimiento de diversos incidentes de esta naturaleza en la institución.

Conozco muchas personas que sí que perciben la discriminación (Aca\_12).

En esta universidad sí, sí, que conozco, sí, sí, que conozco (Aca\_43).

De acuerdo con sus palabras, este tratamiento diferencial suele producirse en la gobernanza universitaria, sobre todo en el momento del acceso, cuando la mujer suele ser cuestionada por su decisión de postular.

Bueno mira, en mi departamento se acaba de elegir a una directora nueva, este martes pasado no, el anterior. Y al final, ha sido la única candidata, al final la hemos votado. Bueno, yo siempre la había apoyado. Pero fue cuestionada durante un tiempo. Esto es un poco delicado, pero en fin (Aca\_11).

Sí que es verdad que yo creo que hay una visión un poco de bueno, es que la han puesto porque (Aca\_33).

Es interesante destacar en este punto que, de acuerdo con sus voces, ese tipo de campañas de desacreditación no están orquestadas solo desde una mirada masculina, sino que de ellas también participan algunas académicas que, de este modo, acaban contribuyendo al mantenimiento de la cultura patriarcal.

Mira, cuando se puso a esta vicerrectora, sí que se comentaba en el campus, y a veces hombres y mujeres, de que había sido puesta como un florero para de cara a la galería, que yo creo que no lo fue, ¿eh? Pero ese era un comentario habitual. Para mí era una discriminación de género. Era una discriminación de género clarísima (Aca\_14).

Pero junto a este tipo de comportamientos, se advierten otros fragmentos especialmente reveladores del tipo de política de género existente en la institución. Si bien las cuotas son empleadas, *a priori*, para favorecer la presencia femenina en la gobernanza universitaria, en la práctica parecen ser utilizadas de manera consciente para minar el autoconcepto de las líderes y la confianza en sus propias capacidades.

Alguna compañera vicerrectora me ha dicho, yo tengo muy claro que estoy en el cargo por una cuestión de cuota y así se me ha hecho saber. Y a mí esto me parece un desprecio, ¿no? a la inteligencia (Aca\_35).

Al igual que en el ingreso, algunas de las participantes también aducen la existencia de prácticas discriminatorias en los casos de promoción, donde según narran suele ser común privilegiar a los hombres por sobre las mujeres.

Puede que los haya, pero cercano a mí, incluso en otros departamentos. Es cierto que a la hora de promocionarse en algunos casos que a mí me han contado, ¿no? han podido tener alguna dificultad frente a los hombres, pero solo eso, fundamentalmente en la promoción (Aca\_40).

Pero más allá de estas dificultades reportadas en el acceso y en la promoción, algunas de las narradoras parecen ser conscientes, a su vez, de las prácticas discriminatorias que experimentan otras líderes en el ejercicio de su función.

Pues aquí dentro no. Pero sí que conozco con otras compañeras, otras directoras de departamento y demás que me comentan, pues cosas así desagradables, y la verdad es que siempre hay un hombre que se las hace (Aca\_02).

A ver, conozco un caso de una persona que también está en la dirección del departamento que ha tenido sus malos momentos. Y pienso que es porque ella es mujer (Aca\_47).

En algunos casos, este conocimiento no solo se reduce a las desigualdades cotidianas y sutiles que pueden tener que enfrentar las mujeres habitualmente, sino que también abarca otros sucesos de carácter más hostil para quienes los sufren.

Sí, sí, claro que conozco y además graves, pero no voy a entrar porque creo que son las personas afectadas quienes tienen que contarlo, si quieren (Aca\_18).

Serio, sí. Justo hace poco descubrí uno, para matar a alguien, que si a mí me lo hacen no sé lo que hago (Aca\_21).

Eventos de los que incluso algunas de ellas han podido llegar a ser testigo.

Yo no. Yo he visto eso, problemas de mujeres con algún indeseable, por llamarlo de alguna manera (Aca\_42).

Aun así, en mi opinión me respetaron, igual que me respetan ahora, aunque rezuman en su comportamiento cosas con las que yo no estoy de acuerdo, pero a mí en concreto sí me respetaron. Yo creo que a otras personas de mi departamento no, porque lo he visto y así lo he hecho saber en las reuniones del consejo y me he quejado por todos los lados (Aca\_45).

En ocasiones, también es posible colegir de sus discursos la existencia de un cierto nivel de conciencia crítica de género, en tanto que son capaces de realizar un macroanálisis de la situación e identificar los desequilibrios de poder que se producen en la organización. Así, por ejemplo, algunas de ellas llegan a advertir la tradicional división sexual del trabajo, que enaltece al hombre hasta el puesto directivo y relega a la mujer a los cargos de segunda línea.

Pero yo creo que también la mirada de género ha estado ahí porque llevaba siendo secretaria mucho tiempo. Entonces, para secretaria bien, pero para directora no lo sé. Este tipo de cosas están ahí (Aca\_11).

¿Verdad que hay un montón de secretarias de lo que sea? Los departamentos siempre son director y secretaria. Siempre es así (Aca\_29).

Por otra parte, algunas participantes reconocen tener noticias de vivencias de discriminación por parte de las alumnas de la universidad. No se trata de actos que ellas conozcan de primera mano, sino más bien de rumores que les han llegado directamente a través del alumnado. Eso sí, pese a ello son indicativos de que este tipo de prácticas también tienen lugar en las aulas.

Sí que he oído de algunas alumnas o algo así, entre los alumnos algún caso que me han contado, alguna, pero sin saber quién era la persona en cuestión ni nada (Aca\_07).

Dentro de esta amplia gama de posicionamientos, nos encontramos también con un conjunto de testimonios que, sin referirse a ningún caso en concreto, sí que reconocen estar al tanto de la existencia de este tipo de comportamientos en la institución.

Siempre te cuentan anécdotas que no podría recordar ahora mismo ¿no? (Aca\_35).

¿Si conozco particularmente? Sé que hay casos, y conocer tampoco diría. Pero sí que sé que existen (Aca\_39).

Asimismo, se pueden distinguir algunas narraciones que confirman esta realidad en base a la propia experiencia de discriminación. Es decir, aunque no tengan constancia directa de que otras mujeres en la universidad hayan podido ser discriminadas, presuponen, por lo que ellas mismas han tenido que atravesar, que sus vivencias no son la excepción, sino un ejemplo más de la tónica dominante en la organización.

Pero deduzco que, si esto me está pasando a mí aquí, a otras compañeras les habrán pasado cosas espantosas seguro (Aca\_22).

Entonces pues sí, me imagino que habrá casos de mujeres que les habrá pasado como a mí, que por ser mujer a lo mejor se han puesto más chulitos y envalentonados. Vamos, que a un hombre no se lo hubieran hecho (Aca\_42).

Además de estas alusiones a lo que acontece en la propia universidad, también hay quienes parecen estar al corriente de la situación existente en otras instituciones de Educación Superior, lo que denota que no se trata de una circunstancia extraordinaria o específica de la UA, sino de una tendencia más o menos generalizada en los espacios académicos.

Sí, muchos casos de muchas mujeres en muchas universidades (Aca\_28).

Es bastante habitual que en muchas universidades, a la hora de elegir entre un hombre o una mujer, haya salido hasta hace pocos años un hombre (Aca\_38).

Los episodios que refieren al respecto son, sobre todo, ejemplos de los obstáculos que las mujeres encuentran para avanzar, promocionar y alcanzar puestos de responsabilidad en la academia, siempre bajo la tutela y dirección estricta del hombre.

Conozco uno en Castellón, sí. Pero esta colega mía tuvo la mala suerte de que su maestro y el director de su departamento era una de estas mentes vetustas y tal. Entonces sí, ha sufrido mucho esta persona. Fundamentalmente, a mí lo que me ha transmitido siempre es que su promoción dependía del capricho de esta persona, y como que no le era posible actuar con cierta autonomía, si no era con la autorización de esta persona siempre ¿no? (Aca\_04).

Frente a este tipo de conocimiento confirmatorio, también es posible distinguir un conjunto de narraciones que se posicionan en un discurso más bien intermedio. Esto es, las líderes parecen no estar al corriente de ningún caso específico, pero tampoco tienen la seguridad suficiente como para poder negarlo de manera contundente.

Que yo sepa, no. Me imagino que habrá, pero yo no lo conozco (Aca\_03).

Aquí ahora mismo me pillas que yo te diría que no, porque no conozco. No quiero decir que no haya, sino que yo no conozco (Aca\_41).

Esta tendencia parece ser debida a varios factores, entre los que cabe destacar, especialmente, el grado de incidencia de este tipo de acontecimientos en el círculo más cercano a la líder.

No. Sé, he oído, pero a mí no me ha afectado directamente y a compañeras mías tampoco, que a mí me lo hayan contado tampoco, tampoco (Aca\_19).

Tampoco tengo un círculo de amistades muy amplio, así como para que me cuenten. Igual luego lo pienso y es que sí, pero me parece que no (Aca\_41).

Pero además de ello, algunas voces también parecen destacar que esta constituye una cuestión maldita en la organización, a la vista sobre todo de la escasa relevancia que parece tener en la agenda institucional y, especialmente, por la falta de apoyo que la víctima suele encontrar en la comunidad universitaria, en general, y por parte de las autoridades en particular.

Pues ahora mismo, yo creo que no, me parece que no. También es verdad que no sé, la gente tampoco va contando estas cosas alegremente, porque es que luego estás sola (Aca\_45).

Las aparentes dificultades que tienen para recordar este tipo de eventos constituyen, de igual modo, un factor que puede coadyuvar a explicar este posicionamiento indeciso.

¿En gestión? No. Puede que no tenga suficiente histórico, no lo sé. No (Aca\_08).

Que recuerde en este momento, no, no lo sé (Aca\_44).

Por otro lado, resulta interesante indicar que algunas de las entrevistadas que adoptan esta postura parten del convencimiento de que la institución se define, ante todo, por la igualdad de oportunidades que ofrece a todos sus integrantes. Desde su perspectiva, en la academia no hay cabida para los diferenciales de género y, por este motivo, no acaban de dar credibilidad a aquellas voces que denuncian la existencia de prácticas discriminatorias.

Y yo no puedo decir que esa discriminación la tenga, respecto a personas que a lo mejor puedan estar en mi entorno, la tenga yo suficientemente clara para decir, bueno sí, conozco a

una persona que está totalmente discriminada por ser mujer. A mí, me cuesta identificar ese modelo, sinceramente (Aca\_01).

En último término, nos encontramos con una serie de narrativas, no especialmente numerosas ni frecuentes, pero que niegan de forma rotunda conocer posibles casos de discriminación en la institución.

No. ¿Discriminación de género? No (Aca\_06).

No, yo no conozco ningún caso (Aca\_46).

#### 4.3.3.2.2. Código 2.2.2. Contextos de discriminación

La identificación de aquellos espacios en los que tienen lugar las prácticas discriminatorias puede proporcionar una visión más amplia respecto a las estrategias de control empleadas por el sistema patriarcal para mantener el *statu quo* en la academia. En consecuencia, y con el objetivo de profundizar en las vivencias de discriminación que han podido experimentar las líderes, resulta imprescindible realizar este ejercicio y analizar los contextos en los que dichos incidentes han podido tener lugar. En base a ello, este código se encarga de organizar la información en función del contexto en el que la líder ha sido discriminada, esto es, en la función directiva, en el ámbito académico o en otros espacios. Así, el código 2.2.2. Contextos de discriminación, se ha subdividido a su vez en tres subcódigos, cuyo porcentaje de frecuencia absoluta se recoge en la Figura 57.

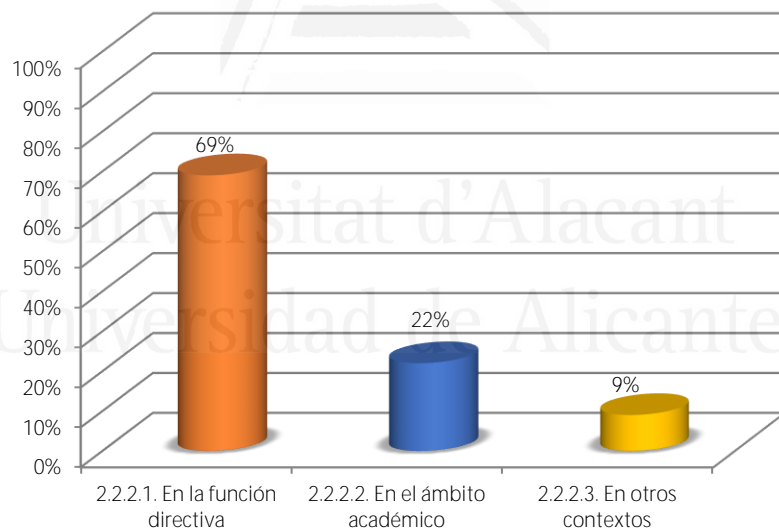


Figura 57. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.2. Contextos de discriminación

Tal y como se aprecia en la figura anterior, las narradoras sostienen de manera recurrente haber sido discriminadas, sobre todo, en el desempeño de la función directiva (%FA= 69). Con un porcentaje ostensiblemente menor de frecuencia absoluta también se aprecian algunas voces que describen episodios discriminatorios en el ámbito académico (%FA= 22) y, en última instancia, en otros contextos localizados fuera de la universidad (%FA= 9%). La elevada presencia de estas cuestiones en sus testimonios evidencia el protagonismo que las participantes les conceden, por lo que a continuación se analiza de manera detallada el significado que posee cada uno de los subcódigos que se ha inferenciado.

### Subcódigo 2.2.2.1. En la función directiva

En líneas generales, las prácticas discriminatorias contra las mujeres se tornan, incluso, más frecuentes cuando se trata de habitar los espacios de auténtica responsabilidad e influencia. Esta máxima, aplicable en la mayoría de las organizaciones de carácter político y económico, también lo es en el seno de la academia. En efecto, aunque algunas han logrado penetrar en los entramados de poder universitario, la pugna de los hombres por este puede llevarlas a vivir situaciones de discriminación que, en última instancia, pueden dificultar su libre ejercicio. En consecuencia, este primer subcódigo recopila todos aquellos fragmentos de texto en los que las participantes afirman haber sido discriminadas en el desempeño del liderazgo. El análisis de sus discursos nos permite comprobar que realmente este constituye el contexto universitario en el que la mujer padece con más frecuencia e intensidad la desigualdad (%FA=69; Figura 57). De hecho, la siguiente narrativa constituye un claro ejemplo de ello:

Si te refieres como directora del instituto de investigación, sí que me he sentido discriminada por cuestiones de género y en más de una ocasión, no solo una vez (Aca\_22).

De manera coherente con ello, y con el objetivo de valorar cómo las académicas son discriminadas en calidad de líderes, a continuación se presenta la información organizada según los matices identificados durante el análisis.

De entrada, algunas voces reiteran cómo la infrarrepresentación femenina en dichos espacios las convierte en la excepción y en el foco de atención de las miradas ajenas, lo que aún las hace sentir más extrañas y fuera de lugar.

Yo antes cuando bueno, fui directora de departamento también hace ya bastante tiempo y tengo que decir que cuando íbamos, pues eso a las reuniones, a la COAP y hablaba, todo el mundo miraba y a mí eso me incomodaba mucho. Y me miraban porque era mujer, no por otra razón (Aca\_15).

Su llegada al cargo parece despertar cierta inquietud y desazón entre los compañeros, que no están habituados a que una mujer llegue a ocupar una posición de relevancia en la estructura universitaria.

Al principio fue este *shock*, ¿no? Porque, ¿esto qué es? Yo creo que directoras de departamento no había habido. Había habido directoras de escuela, pero no había habido directoras de departamento hasta que yo participé en la dirección. Y entonces sí que ellos lo vieron como una cosa un poco complicada, ¿no? (Aca\_34).

Y bueno, te das cuenta que no, que te miran como diciendo, ¿qué hace esta mujer aquí contándome estas cosas? Esta mujer viene aquí a decirme ¿qué? O sea, eso existe (Aca\_43).

Pero no solo se trata de la falta de costumbre, sino que tal y como manifiestan algunas voces, las líderes en el ejercicio de su rol también han de enfrentarse con una amalgama invisible de obstáculos, reflejo de la cultura patriarcal existente en la academia y allende.

A ver, yo en los cargos la discriminación de género la he notado a nivel personal en algunos detalles de algunos hombres que no acababan de tolerar que tú pudieras estar en determinados puestos (Aca\_35).

Quizás esto denota un sesgo de género, porque no lo esperan de una mujer o no queda tan bien visto que seamos tan resolutivas y líderes y trabajadoras como un hombre (Aca\_38).



En algunas situaciones, esas reticencias iniciales pueden acabar convirtiéndose en serios impedimentos para el desempeño de su labor, ya que algunos de sus compañeros parecen rebelarse y cuestionar su capacidad para el liderazgo.

Entonces tú dices, soy la directora. Tengo que hacer mi función, mi papel es este, tengo que posicionarme, tengo que exigirte, tengo que pedirte. Entonces, sí que ahí evidentemente te encuentras con dificultades. Pero que llama la atención y te das cuenta de que efectivamente sí que existe (Aca\_22).

A lo mejor tú convocas una reunión y te dicen, es que no has venido a mi despacho a preguntarme qué pones en el orden del día, y dices, ¿perdona, quién hace eso? Yo soy la directora (Aca\_48).

De hecho, algunas de las líderes manifiestan, de manera reiterada, haber sido sometidas a una mayor exigencia que sus iguales por el mero hecho de ser mujer.

Entonces, parece que todo lo tengas que hacer mejor, decir las cosas más perfectas, no saltarte nada y a mí aquello, sí. Yo creo que me miraban con una lupa diferente, me parece a mí o eso es lo que yo sentía (Aca\_15).

Tuve que dar más explicaciones que otros directores previos y se me exigió más que a nadie (Aca\_27).

En la práctica, su condición parece provocar que tengan que demostrar más para ser consideradas igual de válidas y de competentes que sus homólogos masculinos.

Y luego una vez dentro, dentro también de los cargos, cuando fui vicerrectora fue otra historia. Sí. Ahí sí tuve, percibí, sentí que tenía que trabajar el doble que mis compañeros vicerrectores (Aca\_35).

Incluso hay quienes manifiestan que por su condición de mujer son ignoradas cuando se trata de relacionarse con otro tipo de instancias. El siguiente fragmento de texto así lo explicita:

En algún momento percibí frivolidad y menos atención en las demandas que se planteaban desde el centro al que representaba (Aca\_17).

Otro aspecto muy interesante destacado por las narradoras a la hora de describir la discriminación en el cargo es la falta de reconocimiento de su función. En estos casos, es posible colegir que, si bien *a priori* parecen ser aceptadas en el órgano, esto solo constituye un falso espejismo, ya que realmente su labor no es ni respetada ni valorada por el resto.

Sí, sí, tú decías, esto lo vamos a hacer de esta manera, porque tú pensabas que era lo mejor no porque a mí me apeteciera o porque yo fuera a sacar algún tipo de rédito, pero luego tú veías que ellos hacían lo que querían e iban por libre (Aca\_19).

Me tomaron el pelo algunas veces. Tomábamos una decisión, te ibas y cuando volvías ya lo habían hecho (Aca\_30).

Por otra parte, el embarazo y los permisos de maternidad también se convierten en excusas manidas para desprestigiar a las mujeres cuando estas se encuentran en el cargo. En efecto, varias de las participantes insisten en denunciar las experiencias discriminatorias vivenciadas cuando su etapa reproductiva ha coincidido con el desempeño de la función directiva.

En el cargo sí, durante el embarazo de mi segunda hija los comentarios sobraban. Yo tuve un embarazo durante el cargo y tuve que superar que un compañero, al que quiero un montón y me ayudaba un montón, pero que en el momento de coger la baja por maternidad, que yo estaba en el cargo hasta última hora, dejándolo todo preparado. Jo, ¡Qué bien! ¿Ahora te vas de vacaciones? Son cosas que no se pueden consentir, porque claro ellos también fueron papás y nadie les dijo eso (Aca\_48).

La falta de adecuación de los horarios para facilitar la conciliación de la vida profesional, familiar y personal constituye, a su vez, otra práctica discriminatoria muy habitual en el desempeño del liderazgo. Algunas de las entrevistadas inciden en esta idea, cuando reproducen algunas de las respuestas recibidas por solicitar algún tipo de adaptación, especialmente en el caso de las reuniones.

En reuniones del instituto, por ejemplo, sí que se han pasado y tenemos que oír comentarios muy desagradables. Por ejemplo, con el tema de los hijos. Decir, por favor las reuniones si podemos ubicarlas en otro momento, y no hemos fallado a ninguna. Quiero decir, no es que no asistamos a las reuniones, asistimos. No, es que yo también tengo perro, me han llegado a decir (Aca\_09).

Para finalizar, también se advierten algunos discursos –si bien es cierto que estos son muy minoritarios–, que subrayan la tiranía de la belleza a la que se ve sometida la mujer por la asunción del rol directivo. La obligación informal de cumplir con un determinado canon a nivel estético viene a convertirse en otra fórmula de exclusión, en este caso invisible, que las hace sentir manifiestamente incómodas.

Luego, en las relaciones de compañeros entre directores sí que noto dificultades. Hay una cosa que me da mucha rabia, tener que vestirme más, tener que llevar tacones, tener que pintarme más, tener que hacer armario porque ahora eres directora. Eso me da mucha rabia. Estar pendiente de que si te miran, de que si no te miran, tal. Eso me da mucha rabia (Aca\_47).

#### Subcódigo 2.2.2.2. En el ámbito académico

El análisis de los diferenciales de género en la academia precisa, además del estudio de las prácticas de discriminación que se han podido producir en el desempeño del cargo, del examen de todos aquellos contextos donde la líder ha ido construyendo progresivamente su carrera. El espacio académico pasa a convertirse entonces en el ecosistema idóneo para intentar descubrir cómo operan los mecanismos patriarcales que, en última instancia, ralentizan y entorpecen el avance profesional de la mujer hacia la gobernanza universitaria. En conformidad con ello, este subcódigo informa de aquellas unidades textuales en donde las participantes describen aquellas experiencias de exclusión que han ido vivenciando a lo largo de su trayectoria académica en la institución. Si se analiza la incidencia de estas alusiones en sus discursos, podemos comprobar, en la práctica, que este constituye el espacio universitario donde las mujeres afirman ser discriminadas con menor frecuencia. De hecho, de acuerdo con la Figura 57, y en contraste con el subcódigo 2.2.2.1. En la función directiva (%FA= 69), el subcódigo 2.2.2.2. En el ámbito académico obtiene un porcentaje de frecuencia absoluta más reducido (%FA= 22). Pese a ello, el estudio de la información recopilada en esta unidad textual permite la identificación de varios matices, en función de los cuales aquella ha sido organizada.

Primeramente, nos encontramos con aquellos relatos que aluden a las prácticas discriminatorias experimentadas en el ámbito de la docencia o, más concretamente, en las tareas de coordinación, planificación y gestión de la enseñanza. A pesar de que este rol se ha relacionado tradicionalmente con las mujeres, sus voces no siempre son reconocidas en estos foros. De hecho, tal y como manifiestan algunas de las narradoras, sus opiniones parecen ser intencionalmente tergiversadas.

Sí lo noté, pero no como en un cargo de gestión, cuando vine a esta universidad y nos reunimos los profesores para organizar los horarios. Parte de nuestro trabajo no se hace tanto en el laboratorio como en el campo, donde pasamos muchas horas. Entonces, yo sí que propuse el viernes no tener clase para poderlo dedicar a las salidas de campo, porque es mejor no tener que volver luego a clase. Y aquello se malinterpretó, pensando que yo me quería pirar el viernes para no volver. Y además es que se me dijo así textualmente, ¿no? A mí aquello me ofendió mucho, la verdad. Yo creo que no me lo hubieran dicho igual si fuera hombre (Aca\_15).

Algo similar sucede en la distribución de la carga docente y en la elección de las asignaturas que se van a impartir. En tales situaciones, algunas participantes manifiestan salir nuevamente malparadas, ya que en el reparto no se consideran sus méritos, experiencia o antigüedad, sino que este parece producirse, fundamentalmente, en base a las preferencias e intereses masculinos.

Yo, por ejemplo, lo ves porque vas a los consejos y ves que tú tienes que estar aquí, pero oye, ¿por qué tengo que estar ahí? No, perdona, yo tengo una antigüedad, yo tengo no sé qué, quiero esta docencia, pues te machacan, te mandan a los alumnos, que no sé qué, que no sé cuánto, tal, y dices, bueno vamos a ver (Aca\_45).

También en esta área se pueden advertir algunos discursos que insisten en las dificultades que las mujeres suelen encontrar para poder optar a las plazas docentes.

En épocas muy anteriores, supongo que sí que tuve algunos problemas a la hora de acceder a las plazas docentes y, por lo tanto, a los cargos (Aca\_26).

Y especialmente al segmento más elevado dentro de la estructura académica, en otras palabras, al cuerpo de catedráticos y catedráticas de universidad. Tal y como sucede en el caso del liderazgo y los puestos de influencia, las mujeres que desean postular a la cátedra han de enfrentarse a una serie de barreras simbólicas, con las que la institución parece priorizar y favorecer a los hombres.

Pues a nivel profesional me impidió ser catedrática porque se optó por apoyar a un compañero que venía detrás de mí, según se funciona aquí dentro. Ni mejor ni peor, no voy a entrar en calificativos. Pero bueno, era hombre y tenía familia (Aca\_18).

Frente a este posicionamiento, se aprecian también algunos relatos vinculados con la marginación que padece la mujer en el ámbito de la investigación. Así, es posible distinguir algunas narraciones que subrayan la exclusión experimentada en los procesos de selección de los proyectos de investigación. En estos casos, las mujeres aducen que, pese a contar con méritos y currículos semejantes, la institución acaba beneficiando al hombre.

Por ejemplo, en una ocasión pedí un proyecto de investigación junto con otra persona y entonces a él se lo dieron y a mí no me lo dieron. Yo realmente creo que esto es discriminación, porque estamos hablando de dos personas de currículos similares, ¿vale? Era un proyecto similar coordinado de dos sub-proyectos. Entonces, ¿dan uno sí y otro no? (Aca\_34).

Para concluir con el análisis de la exclusión que afirman experimentar en el contexto académico, hemos de reconocer la existencia de algunos fragmentos alusivos a la discriminación que se produce en el marco de los órganos de gestión científica. Si bien la frecuencia de este tipo de eventos en sus relatos es notoriamente reducida, es interesante subrayar que estos vienen claramente a reflejar la desigualdad con la que se suele tratar a las mujeres en estas estructuras. El siguiente fragmento de texto constituye un claro ejemplo de ello:

Entonces, yo esa sensación la he tenido. Incluso lo hemos comentado en reuniones, por ejemplo del consejo científico y tal, algunas voces muy discordantes, pero algún comentario que dices, esto no se lo estarías diciendo a un hombre (Aca\_22).

#### Subcódigo 2.2.2.3. En otros contextos

Pese a que la investigación se enmarca de manera preferente en el escenario universitario, lo cierto es que el estudio de la realidad social en la que viven inmersas las líderes nos proporciona una información de enorme valor. Esta resulta especialmente útil para comprobar la capacidad de apreciación que las entrevistadas poseen a la hora de identificar posibles situaciones discriminatorias en su vida cotidiana, es decir, fuera del ámbito académico. Pero, por si esto fuera poco, nos permite, además, testar el entorno en el que las narradoras han construido su trayectoria profesional y personal fuera de la academia, contextos y experiencias que, sin lugar a dudas, habrán dejado su impronta en la cultura de género de las participantes. Por ambas razones, el subcódigo 2.2.2.3. En otros contextos se ocupa de aglutinar las unidades semánticas donde las líderes especifican aquellas situaciones discriminatorias que han experimentado fuera del entorno de la UA.

El análisis de sus discursos al respecto permite comprobar que este es, con diferencia, el subcódigo que alcanza una menor proporción de frecuencia absoluta (%FA= 9) dentro del código (Figura 57), hecho que resulta coherente con la temática del estudio, pero que aporta información sobre el escaso valor que conceden a este tipo de cuestiones en sus narraciones. Con todo, la revisión de sus testimonios permite identificar una serie de peculiaridades, en base a las cuales se ha estructurado la presentación de estos.

En un principio, se han de destacar aquellas narraciones que hacen hincapié en las vivencias discriminatorias que han tenido lugar en la carrera profesional de las líderes, con anterioridad a su llegada a la universidad. En estos casos, las participantes subrayan, sobre todo, el trato paternalista y condescendiente que han recibido de sus compañeros quienes, al considerarlas **el "sexo débil"**, las creían necesitadas de tutela masculina perpetua.

Yo trabajé en instituciones penitenciarias. Hice una oposición que era del cuerpo técnico. Claro, yo tenía 23 o 24 años. Llegamos a una prisión, la psicóloga y yo, recién salidas de la oposición. Era cuerpo técnico, que era el cuerpo más alto, en una prisión donde todo eran hombres y ninguno de nuestro cuerpo. Éramos las de la élite, y ellos eran todos de cuerpos inferiores. Teníamos mucha capacidad de decisión, y sí que recuerdo, sobre todo los mandos, el director y tal, de tratarnos como niñas (Aca\_30).

Por otra parte, también es posible reparar en algunos relatos que evidencian, de manera iterativa, el papel subsidiario que las mujeres han ocupado en diversos ámbitos profesionales, pese a tratarse de áreas manifiestamente feminizadas. En tales situaciones, las líderes reconocen, en un claro ejemplo de interseccionalidad, que su labor fue especialmente

cuestionada no solo por su condición de mujer, sino también por pertenecer a una profesión considerada de carácter asistencial.

Es muy complicado en mi caso recordar este tipo de detalles en profundidad, ya que desde joven en otra de las organizaciones en las que he trabajado, en la Administración pública, los puestos de trabajo eran ocupados por hombres **mayoritariamente y “las miradas de curiosidad”** que percibía hacia mi trabajo estaban muy afectadas por el hecho de ser mujer y por la **profesión que representaba en su significado, los “cuidados”, “la ayuda”** (Aca\_17).

Estas desigualdades se combinan, además, con la asimetría que históricamente ha existido entre los distintos tipos de centros universitarios, esto es, entre las escuelas y las facultades. Las líderes que han tenido que relacionarse fuera del ámbito institucional con otros organismos, en calidad de directoras de escuela, afirman haber sido discriminadas por la interacción de varios motivos, como lo son el hecho de ser mujer, una determinada área profesional y la dirección de un centro considerado, *a priori*, de segunda.

Y en aquellos momentos, autoridades sanitarias con las que tenía que compartir, sí que en algún momento he sentido un poquito más de barrera por ser mujer y por mi profesión, ¿eh? Y, encima, directora de una escuela y no ser decana de una facultad, en esto sí, pero ya fuera de la universidad (Aca\_35).

En esta misma línea se posicionan quienes, por su función directiva en la academia, se han visto en la obligación de colaborar con determinados sectores profesionales ajenos a la institución. Es en dichas relaciones donde, según estas voces, han apreciado una discriminación más frecuente y evidente.

Más de puertas hacia fuera yo creo. Es decir, cuando te relacionas con empresarios, ahí se nota más o, por lo menos, yo lo he notado más. Aunque yo creo que esto se irá corrigiendo, esperemos (Aca\_23).

Finalmente, hemos de aludir a aquellas narraciones referidas a la discriminación que las líderes han experimentado en el contexto sociocultural en el que se desenvuelve su vida cotidiana. Si bien la presencia de estos fragmentos es bastante reducida, constituyen ejemplos paradigmáticos de la situación de desigualdad que la mujer ha de enfrentar también más allá del espacio institucional.

Hombre, en alguna ocasión he experimentado fuera de aquí, y casos muy llamativos. Hay una anécdota que me pasó hace unos años. Fui a comprar a una tienda de electrodomésticos un mando a distancia para la tele universal, y cuando me puse a preguntarle a un chico, que para mi sorpresa era bastante joven y no esperaba su reacción, y cuando le dije, ¿este mando sirve para todo tipo de televisores? Me contestó, eso vas y le preguntas a tu marido (Aca\_23).

#### 4.3.3.2.3. Código 2.2.3. Tipos de discriminación

La persistencia de las situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres ha venido a demostrar que, lejos de desaparecer, estas han ido evolucionando hacia fórmulas más sutiles de marginación. Así, es posible identificar un amplio continuo de prácticas que abarca desde las formas más tácitas y cotidianas de discriminación, difícilmente perceptibles para quienes las padecen, hasta otras de carácter mucho más hostil y agresivo. En base a ello, y con el objetivo de obtener una amplia panorámica de los diferenciales de género en la academia, se justifica la necesidad de indagar en los tipos de discriminación que las líderes han podido

experimentar en el ejercicio de la función directiva. Para ello, este tercer código clasifica la información recopilada según el modo en el que las participantes han podido ser excluidas en el laberinto patriarcal de la academia. De manera específica, los datos se han reestructurado en torno a 6 subcódigos, tal y como se recoge en la Figura 58.

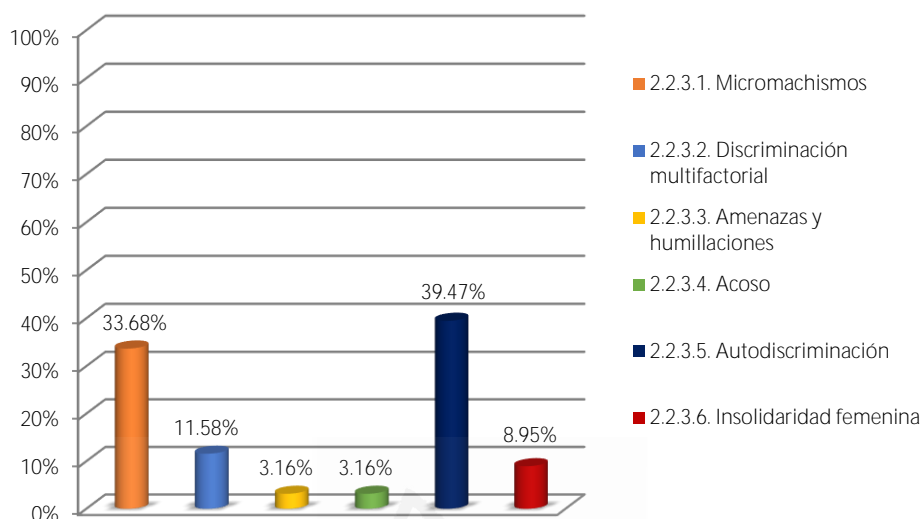


Figura 58. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.3. Tipos de discriminación

El análisis de la figura anterior permite colegir que una de las principales formas de exclusión que las narradoras han de enfrentar son las propias creencias personales que, en la práctica, las llevan a automarginarse y a no desempeñar el cargo con plena libertad. En efecto, el subcódigo 2.2.3.5. Autodiscriminación es el que llega a acaparar el mayor porcentaje de frecuencia absoluta del código (%FA= 39.47). Ahora bien, no se debe perder de vista que el subcódigo 2.2.3.1. Micromachismos, con una tasa de frecuencia absoluta ligeramente inferior al anterior (%FA= 33.68%), se convierte en el segundo tipo de discriminación más reiterado por las participantes. En tercera instancia, las entrevistadas hacen alusión a la exclusión derivada de la superposición de las diferentes identidades de la líder, subcódigo 2.2.3.2. Discriminación multifactorial (%FA= 11.58), así como a las dificultades que experimentan por parte de sus compañeras, identificada con el subcódigo 2.2.3.6. Insolidaridad femenina (%FA= 8.95). Con una idéntica proporción de frecuencia absoluta mencionan, en último lugar, las amenazas y humillaciones (%FA= 3.16), así como los casos de acoso (%FA= 3.16) que han podido llegar a experimentar. Las constantes referencias en sus discursos a este tipo de cuestiones reflejan la importancia que le conceden, por lo que a continuación se analiza minuciosamente el significado que adquiere cada uno de estos núcleos temáticos.

#### Subcódigo 2.2.3.1. Micromachismos

A nivel sociocultural, las prácticas tradicionales de discriminación contra la mujer se han reconvertido y transformado en fórmulas de dominación masculina mucho más sutiles e imperceptibles. Si bien aún es posible apreciar algunos casos de discriminación directa y hostil, lo cierto es que el sistema patriarcal ha sabido adaptarse al avance de la sociedad y, en consecuencia, desarrollar nuevas formas de poder y control. Se trata, en la práctica, de una amplia variedad de maniobras y actuaciones reiteradas, insidiosas y casi invisibles que vienen

a reflejar y a perpetuar la desigualdad de la mujer con respecto al hombre. El carácter cotidiano de estos micromachismos provoca que, con relativa frecuencia, estos acaben siendo normalizados e interiorizados por las mujeres como hechos irrelevantes para su avance profesional. Pero pese a ello, su carga dañina y perjudicial es notoriamente mayúscula, ya que estas microdesigualdades contribuyen al mantenimiento y a la reproducción de la cultura patriarcal. Reflejo de lo que acontece en la sociedad, también en la academia ha tenido lugar esta misma metamorfosis, pudiendo apreciar múltiples ejemplos de estas violencias cotidianas. Por consiguiente, con este subcódigo se ha categorizado toda aquella información referida a las prácticas discriminatorias de carácter encubierto y escurridizo que las líderes experimentan.

El análisis de las narraciones de las participantes permite comprobar que este tipo de actuaciones constituye un ejercicio manifiestamente habitual en la institución. De hecho, tal y como se muestra en la Figura 58, el subcódigo 2.2.3.1. Micromachismos acumula un elevado porcentaje de frecuencia absoluta (%FA= 33.68), lo que denota que las líderes han de lidiar constantemente con estos incidentes. Esta relevancia significativa nos lleva a indagar en los distintos matices que presenta el conjunto de la información recopilada a través de las entrevistas.

En primer lugar, se han de destacar aquellas narraciones que insisten de manera recurrente en la naturaleza casi invisible de este tipo de hechos.

Es decir, no es algo que se manifieste verbalmente ni nada, pero sí que hay algo como, como que no se ve. Pero en algunas ocasiones sí que, sí que había (Aca\_14).

En realidad, parece ser que es ese carácter imperceptible lo que acaba provocando que la forma de detección sea menos factible para la mujer.

Sabes que trasluce que voy a por ti, pero parece que no. Pues eso es lo que se vive ahora y es muy descarado, la verdad. Pero es todo tan perfecto, está todo tan bien montado, que es muy difícil de demostrar. Es muy sutil también, pero difícil de demostrar (Aca\_21).

Incluso ahora cuando noto los comportamientos estos que te digo misóginos, el problema es que siempre son como perfectos (Aca\_45).

De hecho, algunas narradoras señalan que es tal la pericia de los hombres en este arte que, incluso, puede llegar a hacer dudar a la mujer sobre la veracidad de lo vivenciado.

Como no me lo han dicho, no te lo puedo decir. Pero sí lo intuyo que algo, algo están pensando de que yo, de que yo estoy dirigida, teledirigida, seguramente sí (Aca\_15).

Claro, también hay cosas que no te dicen porque entienden que como tienes un niño. Pero ya te digo, se trata de una percepción personal, muy sutil. Es algo que parece que no es real (Aca\_16).

Pero pese a estar en el límite de la evidencia, lo cierto es que las raíces de estas microagresiones están profundamente arraigadas y consolidadas en el seno de la institución.

Supongo que hay siempre unas conversaciones de las que tú no participas, un algo que está ahí como larvado (Aca\_26).

Puede no ser explícito, pero lo es y está. Eso es indudable (Aca\_32).

Tal es así que incluso algunas participantes parecen ser, *a priori*, conocedoras del potencial lesivo que este tipo de desigualdades puede encerrar para el avance profesional de la mujer en la academia.

Es una discriminación muy sutil, muy velada, que es casi tan mala o peor que la otra, porque es más difícil de desenmascarar (Aca\_33).

Es más, las narraciones de las líderes permiten advertir una amplia gama de actuaciones discriminatorias encubiertas que afirman haber vivenciado. Así, se debe resaltar un numeroso conjunto de relatos que vienen a reflejar los mecanismos con los que algunos hombres intentan desacreditar y minar la confianza profesional de la mujer.

¿Cómo qué? Vamos a ver, está la típica discriminación velada de que tú no lo vas a conseguir y de que tú no sirves, ¿no? (Aca\_18).

Alguna vez me ha dicho algún decano, no te pongas nerviosa. Me acuerdo, no voy a decir el nombre del decano. No, no es una cuestión de nervios, es una cuestión de firmeza. No estoy nerviosa. Estoy con un planteamiento muy firme de lo que estoy diciendo. Si a ti esto te parece nerviosa, pues error de concepto tuyo (Aca\_35).

Estos suelen producirse, sobre todo, a través de comentarios despectivos e insultantes que vienen a descalificar y a ridiculizar la labor de algunas de las líderes.

Y luego éramos un poco las chicas de con faldas y a lo loco, ¿no? O sea, aquí vienen estas, a ver qué nos van a contar y tal (Aca\_18).

Una vez que nos vimos, uno de ellos me dijo, tú siempre serás mi jefecilla (Aca\_42).

Como algunas de las participantes llegan a argüir, estas microdesigualdades también suelen tener lugar cuando sus propuestas e ideas acaban siendo ninguneadas e ignoradas por el resto, solo por el mero hecho de haber sido sugeridas y planteadas por una mujer.

Sí que se notan determinadas actitudes machistas, micromachistas. Te das cuenta de que, aunque tengas, por ejemplo, una idea fantástica y que es por el bien de todos, de la cual se van a beneficiar todos, si sale de tu boca no es aceptada, pero si sale de la boca de un varón, pues sí que es aceptada (Aca\_43).

En otros casos, el objeto del insulto no está relacionado con la carrera profesional de la mujer, sino que el ataque llega a trascender hasta la esfera personal.

Bueno, alguna vez así los típicos comentarios estos machistas, que los hay, pues ya está aquí la histérica esta, el otro y tal, que los puedes ver (Aca\_02).

Consideraciones que, más allá de lo políticamente correcto, evidencian la cultura estereotipada que todavía existe en la academia y, en base a la cual, aún se sigue dudando de la capacidad y de los méritos de la mujer para alcanzar los puestos de responsabilidad. En algunos casos, esta desautorización se puede llegar a manifestar a través de comentarios repentinos y generalmente en público, tal y como evidencia el siguiente segmento de texto:

En una reunión, yo me empeñé en que constara en acta, no es que como tú has heredado el cargo, eso en una reunión. Pero esto son comentarios que te traicionan, porque luego a lo mejor la persona que lo ha dicho se arrepiente, pero los ha dicho y yo estoy segura de que si en lugar de ser yo, hubiera sido uno de mis compañeros, no se lo hubiera dicho (Aca\_22).



En un intento por recordarle a la líder cuál es su verdadero espacio, en este tipo de comentarios también son comunes las alusiones a las responsabilidades familiares que tradicionalmente se han asociado con la mujer, tales como el cuidado de los menores y de las personas mayores.

Entonces, yo personalmente, bueno alguna cosilla puede haber, algún comentario, claro, como las mujeres tenéis más compromisos con vuestras casas o claro como tienes a la madre mayor y a ti te toca cuidarla (Aca\_21).

Asimismo, se aprecian algunas voces que denuncian la violencia simbólica a la que la se ven sometidas, como consecuencia de la cultura estereotipada en torno a la belleza, al género y al liderazgo. Prácticas estas que, sin lugar a dudas, ahondan en la cosificación de la mujer y la reducen a un mero objeto de deseo físico.

Bueno, pues a mí una de las primeras cosas que me dijeron es que tenía que ir a una reunión porque iba a quedar bien porque como era guapa (Aca\_18).

Principalmente micromachismos. Referencias a si estás, si eres guapa o no eres guapa, si estás buena o no estás buena (Aca\_43).

De hecho, según algunos de sus discursos, quienes no encajan en la imagen prototípica de mujer directiva, acaban convirtiéndose en foco de críticas y de comentarios despectivos.

Entonces, aquí hay mucha discriminación y yo he visto alguna discriminación de gente así, es que no se arregla, ¿pero es que tú tienes que ir arreglada para lo que vas a hacer? Si para firmar papeles no necesitas ir arreglada. ¿Es qué a un hombre se le exige llevar corbata para ser vicerrector? Todos los vicerrectores, por ejemplo, ¿van con corbata? No. ¿Y por qué lo dices de una mujer? Es una discriminación mucho más sutil (Aca\_33).

En ocasiones, este tipo de micromachismos se intenta disfrazar y camuflar bajo la forma de chistes, bromas y comentarios jocosos, pero aunque sea de forma implícita, en la práctica se sigue atentando claramente contra la dignidad femenina.

Mira un comentario llamativo respecto de los despachos que no me afecta a mí. En mi área había dos compañeras que estaban compartiendo despacho, y comentarios de que había que ajustar los espacios nuevos y uno dijo, es que las chicas están muy a gusto juntas. Es una broma, pero yo estoy segura de que ese comentario no lo hubiera hecho respecto de dos o tres compañeros varones que comparten despacho (Aca\_22).

Chistes que no venían a cuento, pues por ejemplo, vas en la época en la que tienes que solicitar plazas nuevas, con lo que es la creación del POD, ¿no? Y entonces bueno, tu número es el 69, que hacen falta 69 o tengo 69 créditos que están al descubierto. ¡Vaya, mira con lo que nos vienes a primera hora de la mañana! ¡Con un 69! (Aca\_43).

Para completar el análisis de estas desigualdades sutiles, es necesario señalar que frente a este tipo de hechos, más bien de carácter coercitivo, nos encontramos también con algunos testimonios que hacen hincapié en la existencia de ciertos comportamientos condescendientes y caballerosos en la institución.

Te podría decir, a lo sumo, que noto cierta, en mi entorno más cercano, lo que es el departamento, lo que es la facultad y con carácter general, quizás un trato social, digamos, más cuidadoso (Aca\_04).

Y soy capaz de reconocer ciertas actitudes, ciertas cosas, cierta, ¿cómo diría? Galantería que si yo fuera un hombre, no tendrían hacia mí (Aca\_16).

Ahora bien, lo cierto es que bajo estas conductas sigue subyaciendo la imagen mítica de mujer desvalida e incapaz, que precisa de un hombre a su lado para poder alcanzar sus metas.

Pero bueno, siempre hay un hombre que quiere revisar lo que tú has hecho. Bueno porque dicen, vosotras esto no lo entendéis bien (Aca\_18).

Sí ves que realmente es gente que eso, mira nena te voy a explicar tal, porque tú no tienes ni idea (Aca\_47).

De hecho, con este tipo de prácticas paternalistas se intenta enmascarar la idea patriarcal de posesión y de poder del hombre con respecto a la mujer.

Además, me acuerdo de que en una ocasión íbamos la anterior directora y yo y bueno, uno tuvo el plan de hacer así, un poco paternalista. No, ni despectivo ni nada, sino con la forma de trato y demás, un poco paternalista, un poco así de, bueno mis chicas (Aca\_14).

#### Subcódigo 2.2.3.2. Discriminación multifactorial

Las unidades de significado recogidas bajo este subcódigo denotan que la discriminación experimentada por la líder no ha venido únicamente motivada por su condición de mujer, sino que en esta circunstancia también han podido mediar otros factores. En efecto, en ocasiones la exclusión es el resultado de la interacción simultánea entre varios motivos que concurren y se retroalimentan entre sí, provocando situaciones de especial vulnerabilidad para la mujer. En este sentido, tal y como se puede apreciar en la Figura 58, el subcódigo 2.2.3.2. Discriminación multifactorial llega a alcanzar el 11.58% de frecuencia absoluta, lo que denota que ese tipo de discriminación no se halla, a primera vista, entre las principales formas de dominación masculina en el liderazgo académico. Pero pese a esta escasa incidencia en las narraciones de las participantes, lo cierto es que en el análisis de los datos se han podido discriminar diversos matices, en base a los cuales se expone a continuación la información.

En primera instancia, nos encontramos con un amplio conjunto de narrativas alusivas a las experiencias de discriminación que han vivenciado aquellas líderes que han accedido a la gobernanza universitaria siendo jóvenes o, al menos, no con la edad supuestamente adecuada para ello.

Durante mucho tiempo, he sido la única mujer y más joven de un departamento compuesto por hombres y claro, eso no me lo ha puesto muy fácil (Aca\_28).

El ser vista mujer y entonces, hace muchos años, yo era muy joven, sí, no ayudaba (Aca\_39).

Este hecho, unido a su condición femenina, acaba provocando que las narradoras sean tratadas en ocasiones con delicadeza y ansias de protección, como si estas fueran incapaces de valerse por sí mismas.

Entonces, por ser la más joven y por ser mujer, me tratan con un poco de condescendencia (Aca\_16).

En otras circunstancias, en cambio, se produce el efecto totalmente opuesto, y esa misma juventud despierta cierta desconfianza y recelo entre el resto de miembros del órgano. Los siguientes fragmentos de texto dan buena cuenta de ello:

E incluso en algunos casos, mujer y en mi caso más joven, eso ha jugado en mi contra (Aca\_13).

Al inicio de mi incorporación a cargos académicos, hace 10 años, cuando se unía que era muy joven, encontraba más reticencia por parte de algunas personas con las que tenía que trabajar (Aca\_25).

Por otra parte, es posible identificar en sus discursos referencias reiteradas a la exclusión experimentada como consecuencia de ser mujer y la pertenencia a un determinado campo de conocimiento.

Pero lo mío en la parte más discriminatoria iba unido a titulación y a género, no solo a género, sino también a titulación y a género. Entonces, se me unían las dos cosas (Aca\_14).

La discriminación de género la veo vinculada, además de otras cuestiones, por la naturaleza de la disciplina que estudio, enseñó y, en este caso, representaba como directora de centro cuya única titulación que se impartía era esta (Aca\_17).

Sobre todo, cuando esta área está claramente feminizada y no cuenta, *a priori*, con el reconocimiento y tradición de la que dicen gozar otras disciplinas en el campus. Aunque en estos casos, parecen tener serias dificultades para ser capaces de apreciar la confluencia entre ambas identidades.

Lo que creo que es discriminatorio es en el tratamiento de una disciplina a la cual represento mayoritariamente, ¿eh? Entonces, lo que sí creo que hay es una discriminación de la disciplina porque en estos momentos es una disciplina joven. O sea, somos jóvenes, aunque estemos cuarenta años en la universidad y las reglas de medir no son entre iguales. Pero no, esto se sale de lo que tú me estás preguntando, porque finalmente no es como el cargo, no es como el cargo. Es como la valoración de la disciplina, que bueno, finalmente pues sí porque si finalmente la disciplina estuviera mejor valorada, pues aquí en la universidad pues habría vicerrectoras de esta área y no las hay. No las hay. ¿Cuántas vicerrectoras de esta área hay? Que me lo digan (Aca\_08).

De hecho, en algunos casos no llegan a ser capaces de detectar dicha interacción y responsabilizan únicamente a su disciplina de procedencia de ser causa de la discriminación.

Las mayores dificultades han venido no de mi condición de mujer, sino de mi especialidad dentro de las Ciencias Sociales, convencer a los compañeros de otros campos de conocimiento de que yo podía gestionar esa investigación (Aca\_26).

De manera paralela, también se reconocen algunas voces que insisten en que la desigualdad vivenciada no es solo el resultado de su condición femenina, sino que esta también ha venido provocada por la naturaleza y el tipo de órgano que lideran.

Claro, somos un centro que el noventa por ciento somos mujeres, somos un centro de estudios de primer ciclo, no de segundo ciclo. Por tanto, no estamos en igualdad de condiciones que los decanos, que son licenciaturas en ese momento, ¿no? (Aca\_35).

Especialmente, cuando este tiene como misión desnaturalizar las desigualdades de género existentes en el imaginario colectivo de quienes integran la institución. Según algunos discursos, en estos casos la exclusión se torna, aún si cabe, más evidente y manifiesta por intentar desarticular los mecanismos del sistema patriarcal en la organización.

Sí claro, no solamente el que yo fuera mujer, sino además el estar al frente de una estructura que tiene como finalidad la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito

académico. Es decir, confluía todo, sobre todo cuando te pones en relación con otras estructuras porque tu estructura ocupa una categoría inferior por lo que es y por lo que representa (Aca\_28).

En último término, se aprecian algunos testimonios, aunque ciertamente escasos, que evidencian la interacción con otros elementos de índole personal, como la independencia y la autonomía, factores que no acaban de corresponderse con la imagen y los roles tradicionalmente asociados a la mujer.

Y sí, tuve muchísimos problemas por ser mujer, por no tener familia, por funcionar a mi aire. Cumplía todos los requisitos para ser políticamente incorrecta, claro (Aca\_18).

#### Subcódigo 2.2.3.3. Amenazas y humillaciones

Pese a la evolución experimentada por las formas tradicionales de dominación masculina en la academia, lo cierto es que todavía es posible apreciar algunos ejemplos de discriminación hostil y agresiva. Se trata, en la mayoría de los casos, de aquellas situaciones en las que las actitudes sexistas y la aversión hacia la mujer se manifiestan de manera clara y evidente. En base a ello, con este subcódigo se han categorizado todas aquellas unidades de significado que evidencian experiencias discriminatorias de carácter intimidatorio, como las amenazas y las humillaciones que las líderes han podido vivenciar en el desempeño del cargo. El estudio de sus narraciones permite apreciar que este tipo de discriminación constituye uno de los menos habituales en la institución. De hecho, tal y como se puede observar en la Figura 58, el subcódigo 2.2.3.3. Amenazas y humillaciones alcanza, junto con el subcódigo 2.2.3.4. Acoso, el menor porcentaje de frecuencia absoluta del código (%FA= 3.16). Esta escasa incidencia en sus narraciones no evita, sin embargo, que en el estudio de los datos se hayan podido inferir algunos matices que seguidamente se presentan.

Así, es posible identificar algunos relatos que describen situaciones en las que las líderes afirman haber sido vilipendiadas y humilladas, como consecuencia del abuso de poder por parte del hombre.

Pues a lo mejor tener una reunión y tú decir, vamos a hacer una serie de proyectos y yo como directora tengo que pensar en el bien común, vamos a pedir una serie de información para que llegue a la fundación, a los técnicos que hay allí. Se acuerda esto y tal, y después hubo una persona recalcitrante, y me dice es que no te la tengo por qué dar (Aca\_22).

En otros casos, se trata de comentarios absolutamente denigrantes y ofensivos para la dignidad de la mujer con los que, además se intenta ridiculizar y desacreditar su labor profesional. Entre estas narraciones se selecciona la siguiente por poner claramente de manifiesto su naturaleza insultante:

Como cuando nos dicen menudo rollo de lenguaje. ¿A ti qué te pasa, qué te han discriminado? ¿Es que estás mal follada? Quiero decirte, cuestiones de esas (Aca\_18).

Hechos, además, que no solo se producen en la soledad de un despacho. Tal y como aducen algunas de las entrevistadas, este tipo de comportamientos se llega a proyectar a los espacios públicos para incrementar, aún más si cabe, el escarnio y la humillación a la víctima.

Y me decían, bueno es como en la película de *El Padrino*, la frase esa de, no es nada personal, son solo negocios. Y yo les decía, pero es que yo no sé distinguir eso. Yo no separo, yo no te humillo, si te quiero, yo no te humillo. Pero yo no voy a un Consejo de Gobierno a sacarte, a

decirte eso allí, ¿vale? A reírme de tu trabajo, a humillarte, a menospreciarte, a decirte que lo has hecho mal, a negarte el apoyo (Aca\_20).

En último término, se advierten algunas voces, si bien es cierto que muy minoritarias, que describen algunas de las situaciones violentas y agresivas que las líderes deben soportar cuando intentan ejercer libremente la función directiva.

Llevo cuatro años aguantando todo esto, aguantando que entres en mi despacho, tú no te atreves a entrar en el despacho de nadie, o sea, tú y tu amigo que ha entrado en mi despacho y me ha amenazado y me ha dicho, tú aquí no vas a cambiar nada porque tú no has venido a cambiar las cosas (Aca\_45).

#### Subcódigo 2.2.3.4. Acoso

Cuando la escala de violencia contra la mujer llega a tal nivel de severidad, es factible identificar algunos casos de hostigamiento e intimidación, motivo por el que emerge el subcódigo 2.3.4. Acoso. Lo cierto, sin embargo, es que esta codificación es una de las que acumula una menor tasa de iteración en la retórica de las narradoras. En efecto, tal y como se recoge en la Figura 58, este subcódigo solo llega a alcanzar el 3.16% de frecuencia absoluta del código, de lo que se puede colegir la escasa incidencia de este tipo de manifestaciones discriminatorias en la institución. Aun así, en el proceso de análisis se han podido reconocer dos matices que serán utilizados para la exposición de la información.

Por una parte, nos encontramos con algunos relatos en los que las líderes sostienen abiertamente haber sido objeto de acoso e intimidación sexual. Eso sí, reconociendo que como consecuencia de la ideología patriarcal en la academia sus denuncias no siempre han contado con la credibilidad y el apoyo necesario, por lo que se ha tendido a culpabilizarlas y a justificar la agresión.

No a ver, yo he sido discriminada y he sido acosada, o sea, quizá porque a vuelta de lo de las habilidades sociales ¿no? Primero te cuento lo de la discriminación y luego el acoso. Porque además si lo cuentas, ahora menos mal que parece que está saliendo en los medios lo de las actrices y parece que lo puedes contar más, pero ¿cómo se visualiza si lo cuentas y eres una nena joven, mona, así un poco simpática, encantadora? Pues los hombres se confunden (Aca\_30).

En otros casos, en cambio, la líder no ha sido la persona acosada, pero sí ha sido testigo de situaciones en las que alguna compañera ha podido ser hostigada.

Hace poco una persona, ay pobrecita, y empezó a tocar a una compañera. Salté, porque ese tipo de cosas me molestan mucho. O sea, ¿porque tú eres catedrático, porque tú eres no sé qué vas a otra compañera? No. Eso no se lo haces a un compañero, se lo haces a una compañera. A mí lo de tocar me pone muy nerviosa (Aca\_36).

Lo cierto es que, con independencia de ello, en sus discursos se pueden apreciar algunas alusiones a las insinuaciones sexuales que las líderes académicas han de soportar mientras ejercen la función directiva.

Tardo como un cuarto de hora, ya lo sabes, y él como enfadado. Y luego cuando llegaba, ya estoy aquí, bueno ahora te llamo, las siete de la tarde, ¿cenamos? Y yo a veces cenaba, claro si es que no tenía más remedio, y otras veces no. Y me decía, pero es que tú y yo lo pasaríamos, tú y yo seríamos tan amigos en el Caribe (Aca\_30).

Por otro lado, y con una presencia casi anecdótica, es posible reparar en la existencia de algunos testimonios que aducen haber experimentado situaciones de acoso laboral. Se trata de casos en los que la líder pasa a ser represaliada y marginada dentro de la institución, como resultado de su gestión en el cargo.

Entonces claro, yo como directora de departamento podía haberme echado a un lado y haber dicho que hagan lo que quieran. Pero sentí como una responsabilidad y por eso sufrí un *mobbing* que no te lo puedes imaginar. Fue durísimo porque además, pues las represalias yo también las tenía en un grupo organizado dentro de mi departamento. Tenía al decanato, al Vicerrectorado de Ordenación Académica, un médico firmando unos partes de unas bajas que realmente eran falsas (Aca\_43).

#### Subcódigo 2.2.3.5. Autodiscriminación

Si bien la discriminación constituye un fenómeno en el que habitualmente una persona lo es por la conducta de otra, no es menos cierto que en algunas ocasiones la víctima puede llegar a autodiscriminarse a sí misma. Esto es, cuando una persona o un conjunto de individuos reciben una serie de críticas o de comportamientos lesivos de manera pasiva, constante y sistemática, existe la posibilidad de que se acabe dando credibilidad e interiorizando dichos prejuicios y, en consecuencia, actuando en base a estos. En el caso de la discriminación de género en la academia, este patrón podría de algún modo ayudar a explicar algunas de las dificultades que las mujeres experimentan en los espacios de responsabilidad universitaria. Por este motivo, con el subcódigo 2.2.3.5. Autodiscriminación se inscriben todas aquellas locuciones que reflejan las creencias personales de las líderes que limitan y ralentizan su avance profesional.

El estudio de sus relatos permite comprobar que, en efecto, la autodiscriminación constituye la fórmula de exclusión más reiterada por las narradoras o, lo que es lo mismo, la notoria influencia de la ideología patriarcal en su percepción de la realidad. De hecho, tal y como se puede apreciar en la Figura 58, el porcentaje de frecuencia absoluta de este subcódigo (%FA= 39.47) es el más elevado de todos los que integran el código 2.2.3. Tipos de discriminación. La relevancia concedida a esta cuestión y la amplitud de los datos recopilados permiten reconocer varios matices inferenciales, reflejo de la riqueza de la información.

De entrada, se advierte un conjunto de relatos que insisten en la idea de que la discriminación de las líderes académicas obedece no solo a obstáculos de carácter externo o contextual, sino también a barreras culturales que la mujer ha interiorizado como producto de la socialización. Se trata, en su mayoría, de las voces de aquellas mujeres que poseen una elevada conciencia crítica de género.

Desde mi punto de vista, la discriminación tiene dos vertientes, la interna y la externa. Es decir, la que te otorgan los demás y la que tú misma te crees (Aca\_12).

Vamos a ver, digamos que hay limitaciones que te pones tú, ¿vale? Y hay limitaciones que te ponen los demás (Aca\_21).

De hecho, hay quien llegar a afirmar que son estos factores internos la principal fuente de dificultades para que las académicas accedan y transiten por los espacios de gobernanza universitaria.

Porque yo no creo que bueno, no lo sé, puede haber casos ¿no? Pero no creo que las mujeres no lleguen a liderazgo porque se lo impidan, sino porque ellas mismas se lo impiden (Aca\_37).

En el caso de aquí, pues quizás hemos sido nosotras mismas las que nos hemos ido imponiendo nuestras barreras, pero no tanto lo que es la Administración (Aca\_46).

Ahora bien, con independencia del peso de unos u otros obstáculos en el resultado final, esto es, en la exclusión de la mujer de la dirección académica, lo cierto es que son numerosas las narrativas alusivas a estas dificultades psicosociales con las que las líderes han de lidiar.

Mira, yo creo que las mujeres, es largo de explicar, pero tenemos un problema de confianza, de estima. Es decir, tenemos, pues yo que sé, lo típico, pues que problemas desde pedir la palabra en público, hasta tenemos problemas para mantener nuestras opiniones cuando nos llevan la contraria (Aca\_20).

Porque la limitación de género yo creo que en la universidad, o sea reflexionando un poco, en la universidad la limitación de género quizá las mujeres nos la ponemos nosotras mismas. Nosotras mismas quizá porque aún tenemos complejos y, además, por las cargas familiares que asumimos y a veces somos nosotras mismas las que no delegamos (Aca\_44).

Para empezar, algunas de las narradoras parecen no acabar de contemplar el liderazgo como una verdadera oportunidad profesional, sino más bien como una carga añadida a todas las tareas que ya de por sí se sienten con la obligación de realizar.

En el caso de las mujeres, es más conflictivo, porque siempre entienden que la gestión lleva muchas más cosas al margen de la vida laboral ¿no? O quien entiende que la gestión, en el caso de las mujeres, interrumpe la vida académica, ¿vale? (Aca\_18).

Y en general creo que, además, por nuestra forma de ser en general de las mujeres, somos más de echarnos cosas y tirar con todo, por eso lo del liderazgo no nos acaba de encajar, nos sobra (Aca\_47).

Además, en sus relatos puede apreciarse una preocupación desmedida por la responsabilidad que lleva aparejada el cargo. Algunas líderes, acostumbradas a hacerse cargo de cualquier aspecto en el ámbito privado, también hacen lo propio en la institución, lo que les supone una sobrecarga añadida. En la siguiente narrativa puede apreciarse, a su vez, el lenguaje maternal que llegan a emplear en su retórica.

Porque claro, yo soy la responsable de la seguridad en el departamento y yo les pongo a los doctorandos, a mis chicos como digo yo, les pongo mucho hincapié en que tienen que tener cuidado, tienen que usar gafas, no sé qué, no sé cuánto, y me pongo en plan un poco borde, vale, pero también es mi papel. Porque claro, si les pasa algo, yo soy la responsable, y yo soy la que tiene que dar la cara. Y entonces, eso es lo que a mí me quita un poco el sueño (Aca\_33).

Otra de las creencias míticas que parecen destacar insistentemente en sus relatos es la convicción de que las mujeres han de cumplir con unas determinadas expectativas de éxito y de eficacia, lo que provoca que algunas de ellas se autoimpongan unos elevados niveles de exigencia.

Que sí que te crea cierta responsabilidad el hecho de querer estar en todo y a veces un poco de angustia, de decir, ¡ay que no llego! (Aca\_01).

Yo creo que los obstáculos me los he puesto yo a mí misma, la mala conciencia a veces, la exigencia que nos ponemos a nosotras mismas (Aca\_31).

Algunas de las líderes son conscientes del impacto del sistema patriarcal en su ideario, pero eso no quita que cuando no son capaces de alcanzar dichos estándares experimenten verdaderos sentimientos de culpabilidad y desasosiego.

Al principio, eso me causaba cierto sentimiento de culpa, ¿cómo? Si eres directora de departamento, tienes que estar en todas las reuniones (Aca\_04).

Por otra parte, pero en estrecha relación con estas expectativas desorbitadas, se halla el temor al fracaso y la falta de confianza en sus propias capacidades, otras de las ideas con las que algunas de las narradoras parecen ponerse límites.

Yo cuando llegué allí, me sentí tan desbordada, digamos tan fuera de lugar, o sea que ese trabajo me venía tan grande y luego, esa sensación de que tú no eres capaz, de que no vales, de que no sabes (Aca\_20).

Yo creo que las mujeres como género, con respecto a los hombres, tenemos el inconveniente de que a veces no creemos que tenemos la capacidad. Es decir, yo en un principio, siempre he pensado, bueno, no voy a hacer esto porque a lo mejor no llego, o no puedo, o no me dará tiempo (Aca\_34).

Así, es posible constatar las constantes alusiones que hacen en sus narraciones al miedo e inseguridad que padecen, por ejemplo, cuando se enfrentan a una situación novedosa.

Yo me encontré con una secretaria con 14 personas, que dije, ¡madre mía! ¿Ahora qué hago yo con esto? (Aca\_29).

Cuando han de tomar la palabra en determinados foros.

Y el momento peor hasta ahora fue la toma de posesión. Sí, porque fue en la oficina del rectorado, con el rector, todos los vicerrectores y no sé qué, tú imagínate, y tenía que soltar un discurso. Mira, para mí fue lo peor (Aca\_11).

Y yo decía, si tengo que venir a Consejo de Gobierno a defender algo mío, no seré capaz de presentarlo porque yo no seré capaz de hablar (Aca\_20).

Ante la posible idea de un error.

Pues preguntando y teniendo mucho miedo. Bueno miedo, quiero decir, a equivocarme. Por eso trataba siempre de asegurar las cosas (Aca\_41).

O cuando han de asistir a determinadas reuniones decisivas, momentos todos ellos en los que, por sus dudas en sí mismas, no pueden evitar la anticipación de lo negativo.

No tienen por qué salir mal. De hecho, a veces le tengo demasiado miedo a unas reuniones que luego cuando te pones a hablar con una persona y ves cómo se va desarrollando, no son para tanto. Y tengo una pendiente con un compañero y otra pendiente con el gerente que antes de navidades tengo que resolver (Aca\_24).

Esta desmesurada inseguridad las lleva en algunos casos a invertir excesivos esfuerzos y energías a la hora de tomar decisiones o, incluso, a poner en tela de juicio sus propias convicciones y su trabajo.

Muchas veces somos nosotras las que nos ponemos las trabas y nos pensamos todo demasiado (Aca\_10).

Y como no estás segura, pues muchas veces dudas de tus criterios (Aca\_16).



Por ello, con relativa frecuencia precisan que otras personas les den su aprobación, es decir, que confirmen y ratifiquen la adecuación de su proceder y, en última instancia, su valía.

Pero a mí me gustaba poder hablar con otras personas, que me pudieran dar un punto de vista que yo entendiera que era sincero, y que aparte la confianza que tenía en la persona me invitaba a tomarme en serio lo que me decía. Y creo que te quedas más tranquila, pues diciendo vale, hemos hecho lo correcto (Aca\_41).

Práctica esta que, según algunas son capaces de reconocer, dista mucho del comportamiento masculino.

Yo he estado planteándome si mi dirección de departamento ha sido la correcta, si no ha sido la correcta, si mis decisiones se han correspondido. Pero yo veo que el siguiente director de departamento no se plantea nada, no tiene la menor duda de que va a llegar, y de sus decisiones no tiene duda, o sea, están perfectas (Aca\_34).

Digo ¿ves? Mucho más sencillo para ellos, son más pragmáticos. Y nosotras lo vemos, pero estamos ahí dándole vueltas y vueltas ¿no? (Aca\_47).

Esta falta de confianza puede venir provocada, en gran medida, por el bajo autoconcepto y autoestima profesional que parecen poseer. De hecho, en algunos de sus discursos se pueden percibir claras evidencias de los complejos de inferioridad que padecen.

De todas formas, también porque nos lo montamos así, porque mira, estoy leyendo un libro que incluso me gusta y digo, ¿cómo puede ser que este señor escriba un libro interesante cuando es vicerrector de una universidad mucho más grande que esta? Y digo, ¿ves? Es que hay gente más lista que tú o que lo sabe hacer bien (Aca\_20).

Yo no lo he tenido, no lo tengo. No sé ni siquiera por qué me han elegido (Aca\_35).

Pero no solo es que no se sientan capacitadas ni válidas para el liderazgo, sino que, además, piensan que nunca van a estar preparadas para ello, lo que todavía agrava mucho más el sentimiento de fraude que tienen.

Es así. Es decir, eso no se puede cambiar, que yo llegue a una reunión y me dé vergüenza pedir la palabra o que piense automáticamente que los que están hablando son más listos que yo, pues es una cosa que no tiene remedio (Aca\_48).

Para intentar compensar esta supuesta ineptitud, algunas líderes se implican en su labor de una manera desmedida, estrategia con la que, además, pretenden demostrar(se) que cuentan con los méritos necesarios para el cargo. Eso sí, en la práctica no siempre logran su objetivo.

Los obstáculos eran los que yo me ponía a mí misma, ¿no? Yo he trabajado muchas horas, muchas más horas que el resto. Yo era, probablemente, es que no quiero personalizarlo, ¿no? Pero si no era la primera en llegar, era la última en irme y me decían mis compañeras, no intentes demostrar y yo les decía, os voy a hacer caso. Pero no lo hice, tenía que demostrarlo (Aca\_35).

Devaluar lo femenino y adoptar un estilo de comportamiento masculino constituye otra de las estrategias que algunas de las participantes apuntan para aumentar su credibilidad y ser aceptadas en las altas esferas académicas.

Porque, en general, las mujeres tienen una tendencia, las más llamativas, ¿no? a comportarse como hombres. Creo que consideran que tienen que adoptar ese rol para que las tomen en

serio, un poco la masculinización, incluso estéticamente se asemejan mucho en la forma de vestir, como más masculino ¿no? Simplemente creo que es porque piensan que de esa manera las van a tomar más en serio (Aca\_40).

Además de este ejercicio de mimetismo, otra conducta habitual es asumir cualquier tipo de compromiso por el temor a defraudar a los demás, aunque ello implique postergar las propias tareas y realizar un sobreesfuerzo extenuante.

¿Sabes lo que hago? Me han invitado a revisar algún artículo, pues cuando es alguien de confianza que conozco de fuera, de tiempo, me sabe mal decir que no y digo que sí, y hago revisiones de algún artículo, pero por la relación de amistad que tengo con la persona que me lo está pidiendo y es editor de una revista y me sabe mal. ¿Qué le voy a decir a un compañero? Es que no puedo decirle que no, aunque eso me suponga más trabajo y dejar lo mío (Aca\_24).

Esta práctica de anteponer los intereses ajenos a los propios también puede venir motivada por la necesidad imperiosa que tienen algunas mujeres de ser aceptadas, valoradas y queridas por el resto.

Ahora, es verdad que las mujeres muchas veces soportamos mucho más peso, pues porque socialmente nos han hecho más dependientes o somos más dependientes y necesitamos que nos quieran (Aca\_21).

Por ello, algunas parecen tener serias dificultades a la hora de gestionar las críticas y los enfrentamientos con los demás.

Y luego, hay otro tema que a mí me influye mucho, y es que en los cargos estás muy expuesto. Estás expuesto, y a las mujeres en general o a mí en particular, como siempre queremos que nos quieran y pretendemos al mismo tiempo que nos acepten, que nos quieran, las críticas y los palos duelen, los llevas muy mal porque estás muy expuesta (Aca\_26).

También resulta interesante subrayar aquellos relatos que evidencian las barreras personales que experimentan las líderes cuyas parejas también forman parte de la institución. Si bien es cierto que por la idiosincrasia de la carrera académica suele ser habitual compartir profesión con la pareja, no lo es menos que esta circunstancia afecta especialmente más a ellas que a ellos. Las narradoras son conscientes de las suspicacias que este hecho suele despertar entre el resto y, por este motivo, romper cualquier tipo de vínculo con la pareja se convierte en una de sus principales preocupaciones.

A lo mejor yo con lo que he tenido que pelear más es que me ven como mujer de mi marido. Porque en el instituto, el anterior director, bueno el que ha creado el instituto ha sido mi marido, que es otro profesor investigador también del instituto. Y entonces ahí sí que siempre ha sido una constante pelea mía personal. Cuando más me apetece dar mi opinión es precisamente cuando no estoy de acuerdo con él (Aca\_15).

En una Junta de Facultad estás tú, está tu marido, pues ya es una situación en la que, si tú piensas como él, decirlo ya parece que es complicado (Aca\_30).

En última instancia, es necesario destacar la existencia de una serie de relatos que permiten evidenciar las creencias estereotipadas que estas poseen en torno al rol de la mujer directiva. Así, se pueden apreciar algunos testimonios que reflejan la creencia mítica de que, a diferencia de los hombres, las mujeres carecen de ambición y de interés por el liderazgo.

Yo creo que no hay tanta necesidad de llegar a líder como a lo mejor tienen los hombres, somos distintas (Aca\_37).

A lo mejor, sí que yo creo que la imagen que se puede tener del género asociado a esas cosas es que, por tradición, quizás los hombres han sido más ambiciosos, en el sentido de querer ocupar cargos o lo que sea (Aca\_41).

También es posible constatar cómo algunas de ellas vinculan el desempeño del cargo con las tareas que tradicionalmente se les han asignado a las mujeres en la esfera doméstica.

Hemos mejorado el laboratorio, que estaba súper desastroso. Pero esto yo creo que es una cuestión de mujeres, ¿no? Que nos gusta más la limpieza, el orden y tal (Aca\_06).

A mí me preocupaba todo, porque las mujeres somos así, somos más multitareas, y nos gusta mucho que todo esté bien organizado. Entonces eso diría que sí, que en ese sentido sí que se nota cuando uno es mujer a cuando es un hombre el que dirige el órgano (Aca\_40).

O incluso con la imagen sexista de la mujer autoritaria, controladora y dominante, que se desvive y disfruta con la realización de las tareas de su hogar. El siguiente segmento de texto constituye un claro ejemplo de ello:

O sea, me encanta, quiero decir, como mujer me encanta gestionar. Lo hago en mi casa todos los días, me encanta mandar, me encanta ordenar, me encanta (Aca\_33).

Y es que, como algunas de las narradoras son capaces de apreciar, todas las mujeres son en mayor o menor medida hijas del patriarcado.

Y lo que pasa es que a veces nosotras mismas, las mujeres damos una respuesta que no nos damos cuenta, a una pregunta y dices, ¿qué estoy diciendo? Que te das cuenta de que eso es cuestión de que te has socializado así (Aca\_14).

Entonces, pues no sé, las mujeres necesitamos bastante apoyo porque muchas pues, somos educadas en dependencia. Los valores del patriarcado son muy fuertes, y siempre haga lo que haga una mujer, su comportamiento va a estar marcado (Aca\_43).

#### Subcódigo 2.2.3.6. Insolidaridad femenina

Para concluir con los distintos tipos de discriminación que las líderes soportan en la academia, es preciso ocuparse de los testimonios recogidos bajo el subcódigo 2.2.3.6. Insolidaridad femenina. En efecto, la escasa conciencia de grupo entre las mujeres también puede acabar convirtiéndose en otro importante mecanismo de dominación masculina. De hecho, una de las principales aspiraciones del movimiento feminista pasa por convertir las relaciones entre las mujeres en un verdadero movimiento de sororidad global. En el liderazgo académico, esta falta de hermandad se relaciona con las dificultades que las líderes pueden experimentar como consecuencia de los comportamientos y críticas de sus propias compañeras por su incorporación a la gobernanza universitaria.

A este respecto, cabe indicar que este último subcódigo 2.2.3.6. Insolidaridad femenina no se encuentra entre los más elevados del código 2.2.3. Tipos de discriminación. Tal y como se recoge en la Figura 58, este solo acumula el 8.95% de frecuencia absoluta, lo que permite afirmar que este tipo de práctica discriminatoria no se halla entre las más destacadas por las participantes o, dicho de otra forma, no parece ser de las más habituales en la institución. Pero

pese a esta débil presencia, del análisis de estas narraciones se han podido identificar una serie de matices que ahora se exponen.

En primer término, nos hallamos con un conjunto de testimonios alusivos al escaso apoyo que parece existir entre las mujeres por no sentirse integrantes del mismo grupo. La falta de conciencia de las dificultades que padecen como clase dificulta, en gran medida, que estas puedan sentirse unidas y partícipes de los mismos objetivos.

Y es que es eso, es que nosotras mismas nos ponemos las barreras entre nosotras, no nos ayudamos (Aca\_24).

Una práctica que, tal y como algunas de ellas afirman, resulta diametralmente opuesta de la que suelen manifestar los hombres.

Pero bueno, ahí estamos nosotras, pero también porque tenemos otro, digamos, otra relación entre las mujeres. Muchas veces se lo digo a las amigas, ¿por qué a fulanito lo apoyan a muerte y nosotras no? (Aca\_21).

Tal es así que incluso en contextos claramente feminizados, pareciera que las mujeres se sienten más cómodas cuando el liderazgo es asumido por un hombre.

Lo que pasa es que el centro nuestro era mayoritariamente de mujeres. Pero bueno, no te creas que siempre las mujeres, a veces también es difícil y resulta que, si es un hombre, parece que mejor (Aca\_14).

Como resultado de esta falta de identificación y solidaridad con las semejantes, en determinados casos, las líderes se ven obligadas a enfrentarse con las críticas de sus propias compañeras.

Y luego las mujeres somos más críticas con las mujeres que con los hombres en general. Yo creo, ¿eh? Porque en alguna ocasión recuerdo con alguna que estuvo de vicerrectora, que dijimos es que parece ser que la hayan puesto aquí para tal (Aca\_14).

Aquí, como te decía al principio, había gente que era de mi género y decía tú no vas a poder, tú no vas a llegar (Aca\_36).

O incluso que aquellas con sus silencios se acaben convirtiendo en cómplices de las desigualdades que las líderes experimentan.

Y sí que es verdad y ahora sí que aprovecho. Yo he estado en una situación que recuerdo de tener que decir a una persona, no vayas por ahí, y había otra persona al lado mío, también mujer, y se calló. Y claro, te quedas que dices, ¿pero cómo puede ser esto Dios mío? (Aca\_01).

Pese a poseer, a *priori*, un cierto grado de conciencia y sensibilidad de género.

Pero aquí en el departamento había un grupo de mujeres que se dicen, se llaman a sí mismas feministas, y no he visto, diríamos, seres más alienados con el patriarcado que ellas mismas. Es decir, que fueron cómplices totalmente (Aca\_43).

Las explicaciones que aducen para este fenómeno son múltiples y variadas, pero insisten con especial ahínco en la competitividad que existe entre las propias mujeres, quienes dados los escasos márgenes que les deja el sistema patriarcal para acceder al liderazgo, se ven obligadas a luchar contra sus iguales.

O sea, ¿por qué nos ponemos zancadillas entre nosotras? A lo mejor, el haber tenido que estar ahí siempre nos ha hecho muy competitivas entre nosotras, ¿no? Pero digo, ¿por qué? A lo mejor por tener que competir tanto vemos como enemigas, incluso, a las de nuestro propio grupo (Aca\_21).

Ahora bien, junto a esta rivalidad potencial, también hay algunas narradoras que destacan la envidia y el enojo que pueden despertar entre las iguales los éxitos de las demás.

Bobadas de esas, porque encima los humanos somos muy hipersensibles y las mujeres más. Las mujeres somos mucho más picajosas y es una pena (Aca\_15).

Yo creo que muchas veces cuando se habla del techo de cristal, somos las propias mujeres las que ponemos el techo de cristal, porque no nos gusta que otras mujeres lleguen donde no hemos llegado nosotras. Es un poco triste (Aca\_33).

E incluso los elevados niveles de exigencia que en muchos casos las mujeres tienden a imponer a sus semejantes.

Es decir, que yo lo he hablado con compañeras, es decir, ¿es que somos imbéciles o qué nos pasa? Exigimos, nos exigimos más a nosotras mismas y a otras mujeres a veces que a un hombre. Somos muy poco solidarias. En ese sentido, a veces se nota. Tenemos mucho que corregir, sí (Aca\_14).

Sea como sea, lo cierto es que esta falta de sororidad se puede acabar convirtiendo en un importante obstáculo para que las líderes puedan ejercer el cargo con plena libertad. El siguiente segmento de texto da buena cuenta de ello:

De hecho, ya te digo, cuando me miraban mal, la que me miraba mal era una mujer y es un poco triste que una propia compañera haga eso. Es algo increíble, y no te lo acabas de creer, porque en el fondo te lo está poniendo más difícil (Aca\_33).

#### 4.3.3.2.4. Código 2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminación

A la hora de abordar el estudio de la discriminación de género en el liderazgo académico, es importante tener en cuenta que esta no siempre es vivida de manera lineal y unívoca, esto es, no se produce de manera estandarizada. Más bien al contrario, los mecanismos de exclusión patriarcal generan una serie de consecuencias psicológicas y afectivas que pueden determinar, en gran medida, la forma de reaccionar de cada mujer, teniendo en cuenta, además, las características personales y vitales de cada una de ellas. Por ello, bajo este código se han aglutinado todas aquellas unidades semánticas que explicitan los mecanismos de respuesta que las narradoras utilizan ante las experiencias de exclusión. En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 59, la información se ha reorganizado en torno a cuatro subcódigos, que recogen el grado de resistencia o de permisividad que las participantes ofrecen ante este tipo de incidentes.

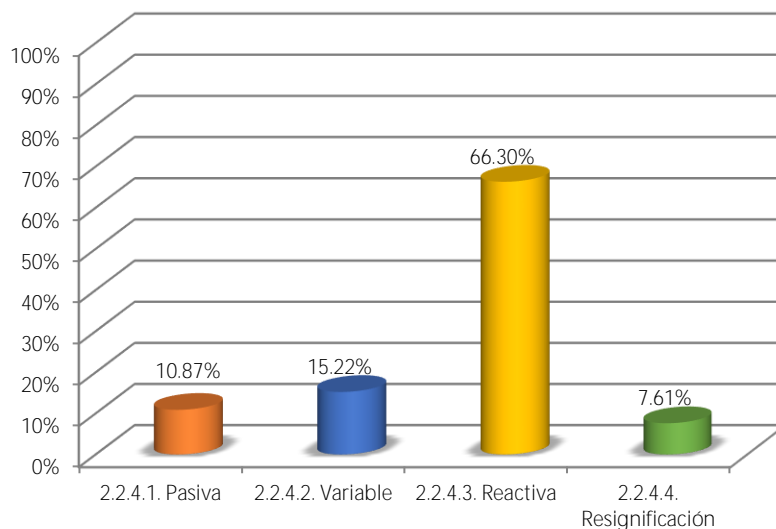


Figura 59. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminación

El análisis de la figura anterior permite comprobar que la postura que las líderes exhiben ante las vivencias discriminatorias es, ante todo, múltiple y diversa. Así, es posible constatar que con una notoria insistencia en sus relatos estas afirman mostrar una actitud manifiestamente reactiva y de denuncia (%FA= 66.30). Seguidamente, y con un porcentaje de frecuencia absoluta ostensiblemente inferior, nos encontramos con una actitud variable (%FA= 15.22) y otra más bien de naturaleza pasiva y sumisa (%FA= 10.87). En último lugar, se hallan los intentos de resignificación que algunas líderes intentan otorgar a su condición de desigualdad, que viene a representar la estrategia menos referenciada en sus locuciones (%FA= 7.61). A la vista de esta amplia gama de respuestas, se pasa ahora a desgranar el significado que encierra cada una de estas unidades significativas.

#### Subcódigo 2.2.4.1. Pasiva

Los fragmentos de texto categorizados con este subcódigo describen aquellas actitudes sumisas y resignadas que las líderes muestran ante el trato desigual. En este sentido, y tal y como se puede advertir en la Figura 59, esta réplica pasiva parece constituir una de las reacciones menos habituales de las narradoras, ya que es una de las codificaciones más reducidas del código 2.2.4. Tipo de respuesta (%FA=10.87). Ahora bien, no podemos obviar que las líderes se suelen rebelar contra la victimización y que, además, en la aceptación pasiva de la discriminación se pone en entredicho el propio autoconcepto, motivos que pueden de alguna manera ayudar a explicar la escasa presencia de esta respuesta en sus testimonios. Pero pese a esta mínima incidencia, a partir del estudio de la información, se ha inferenciado una serie de matices reveladores de la diversidad de estrategias que se pueden englobar dentro de este tipo de contestación.

Para comenzar, nos encontramos con un conjunto de voces que deciden, de forma consciente y voluntaria, restarle importancia a este tipo de prácticas y adoptar una postura más bien irónica o socarrona, ya que entienden que desnaturalizar la desigualdad constituye un problema de difícil solución.

No hay una gran valoración porque bueno, porque si te lo tomas en serio, son temas muy complejos y es más fácil, dada la educación y cultura que tenemos, tomárselo tipo chascarrillo (Aca\_18).

En algunos casos, esta forma de reacción parece obedecer más bien a la necesidad de algunas mujeres de evitar el conflicto. Dadas sus necesidades de aceptación y de valoración de los demás, no se sienten cómodas en las situaciones tensas, por lo que prefieren rehuirlas, aunque para ello tengan que minimizar la trascendencia de estos episodios.

Pues no lo sé. Yo tiendo a ser pasiva, tiendo a no darle importancia y no me gusta pelear ¿vale? Entonces me imagino, pues eso, que lo dejaría pasar y ya está (Aca\_37).

Esta respuesta también parece ser adoptada por aquellas participantes que, en principio, afirman no haber sufrido casos graves de discriminación en el desempeño del cargo. Por ello, aducen ser capaces de abstraerse del suceso mientras este se está produciendo, sin darle mayor relevancia.

Porque no va más allá, es decir la cosa no ha pasado de ahí, en ningún momento he tenido una situación delicada, ¿no? en la universidad. Con lo cual pues bueno, igual que entra otro y te cuenta su película porque está muy agobiado por lo que sea, que tú estás pensando, madre mía si esto, ¿no? Pues bueno, te pones otra vez el trajecito así de directora y dices venga vale. Termina, se va y luego tú haces lo que quieras y ya está (Aca\_47).

No obstante, también se pueden advertir algunos testimonios, si bien no muy numerosos, que insisten en la conveniencia de ignorar estos hechos, ya que consideran que son cuestiones triviales e insignificantes para el avance de las líderes en la academia. Otra posible explicación a esta postura se halla en el hecho de que pueda ser tal el nivel de discriminación y burla cotidiana que sufren que algunas hayan optado por hacer caso omiso a este tipo de actos. Las siguientes narrativas son representativas de ambas tendencias:

Entonces, depende de cómo se te da el día, te ríes, a veces te vas a casa y dices, el tonto este se va a enterar y mañana cuando vuelva. Pero ¿para qué? Déjalo correr y ya está (Aca\_29).

Lo mejor es callarte, ¿no? Dejar que lo suelte y buscar un momento para si tal, y si no dejarlo pasar, porque tampoco merece la pena (Aca\_47).

Finalmente, es necesario subrayar la existencia de algunas voces, aunque con una frecuencia realmente anecdótica, que afirman no solo ofrecer una respuesta pasiva a la discriminación, sino incluso disfrutar con la galantería masculina. Se trata de aquellas líderes que, alineadas con los principios patriarcales, se sienten complacidas y halagadas con aquellos comentarios que, disfrazados de palabras bonitas, acaban atentando contra la dignidad de la mujer.

Nada, me han piroleado cuando tenían que pirolearme, pero como a mí me encantaba, no tenía ningún problema (Aca\_42).

#### Subcódigo 2.2.4.2. Variable

Junto a esta respuesta de carácter más bien pasivo, también es posible apreciar otra de naturaleza fluctuante. Es decir, las líderes que se sitúan en este posicionamiento sostienen que su reacción ante la discriminación no siempre será la misma, sino que esta irá oscilando en función de una serie de factores. A este respecto, cabe señalar, como así se hizo con anterioridad en la Figura 59, que si bien este subcódigo logra alcanzar la segunda tasa de

frecuencia absoluta más elevada del código 2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminación (%FA= 15.22), lo hace con una diferencia sustancial respecto a la codificación 2.2.4.3. Reactiva, que se convierte en la más aludida por las narradoras (%FA= 66.30). El estudio, no obstante, de estos resultados nos anima a indagar en las aseveraciones relacionadas con este tipo de respuesta. Para la exposición de la información, se hará uso de los matices inferenciales identificados durante el proceso de análisis.

Para empezar, es posible constatar que esta reacción variable lo es, sobre todo, en función del tipo de discriminación que experimentan las líderes. Es decir, estas parecen mostrar una actitud más bien pasiva o reactiva dependiendo de la naturaleza del hecho lesivo.

Hombre, depende de a qué nivel estemos hablando (Aca\_21).

Pero claro, depende de la situación, reaccionaría de una manera o de otra (Aca\_23).

En concreto, se refieren al nivel de gravedad del incidente, diferenciando entre los casos más hostiles y las desigualdades cotidianas. Así, mientras que para los primeros la reacción sería más bien contestaría y reactiva, no sucede lo mismo para los micromachismos, ya que algunas de ellas entienden que estos revisten una menor importancia y perjuicio para las mujeres y tampoco existe una política institucional para ello.

Claro, es que no es lo mismo. Si es acoso, rápidamente darle traslado porque hay un protocolo, ¿no? De la otra manera, hombre, yo creo que hablarlo con quien correspondiese (Aca\_21).

Ahora bien, entre las razones que aducen para dejar pasar estos incidentes, *a priori*, irrelevantes, también se puede identificar el deseo de no exagerar la situación y el temor a ser juzgada por los demás, motivos que, en última instancia, las pueden llevar a obviar este tipo de conductas. Es interesante subrayar en este punto cómo, una vez más, sus creencias se hallan fuertemente mediatizadas por la cultura patriarcal.

Pero si son cuestiones menores de bromas, chistes y tal, hacerlo con gracia. O sea, intentar no dar esa imagen que buscan muchas veces o quieren provocar muchas veces de que somos mujeres enfadadas, irritadas, histéricas, cabreadas con el mundo, que siempre estamos reivindicándolo todo y tal, ¿no? (Aca\_11).

Pues es que claro, depende, depende cual sea ¿no? Si son cosas importantes, evidentemente hubiera peleado por ellas, ¿no? Si son cosas pequeñas, no le daría mayor importancia, las dejaría pasar. Simplemente para no agravar algo, no exagerar la situación ¿no? (Aca\_40).

Para finalizar, es necesario indicar que esta reacción variable también parece estar supeditada a los canales y vías existentes en la institución para abordar la discriminación.

Depende de los cauces que haya para gestionar el asunto, claro. Depende mucho del tipo de asunto y de qué cauces haya (Aca\_05).

En otras palabras, algunas de las líderes tampoco están dispuestas a denunciar una situación si saben de antemano que no van a contar con el apoyo y la cobertura necesaria por parte de la organización.

Pero también es cierto que, dependiendo del tipo de discriminación, la normativa nos apoya, pero hasta cierto punto. Entre ellos, el tema de la violencia de género está claro que está fallando y no sé en qué situación me encontraría. No lo sé porque sé en qué está fallando.



Entonces, no está claro el tipo de respuesta que daría. Es muy dura la situación y se está tomando muy poco en serio (Aca\_18).

#### Subcódigo 2.2.4.3. Reactiva

Dentro de la diversidad de respuestas que las líderes afirman ofrecer ante las prácticas discriminatorias, se ha propuesto este subcódigo para integrar todas las unidades de significado en las que aquellas reconocen y explicitan la utilización de una reacción de carácter activo. En este sentido, es preciso señalar que, tal y como se muestra en la Figura 59, esta forma de actuación constituye la réplica más enfatizada por las participantes en sus discursos, llegando a alcanzar el 66.30% de frecuencia absoluta del código. Sin embargo, en este punto resulta relevante recordar que esta también representa la postura más aceptada a nivel social cuando se habla actualmente de discriminación de género, sobre todo en un entorno institucional, como lo es la academia. Por tanto, esta elevada incidencia en sus narraciones puede, de algún modo, venir a reflejar no tanto una realidad, sino más bien un sesgo de deseabilidad social. Sea como sea, lo cierto es que esta modalidad de réplica oscila a lo largo de un continuo, cuyos extremos se sitúan entre la manifestación del malestar al sujeto que ejerce la discriminación y la denuncia ante la instancia correspondiente. Estos matices son utilizados a continuación para la exposición de la información.

En primera instancia, nos encontramos con un amplio conjunto de relatos que afirman enfrentar la discriminación de manera reactiva; eso sí, siempre y cuando el acto sea apreciable y constatable, lo que de algún modo acaba dejando sin respuesta a las micro desigualdades frecuentes que acontecen de manera más sutil y velada. Además, se puede apreciar que quienes adoptan este posicionamiento lo hacen, en cierta medida, por el temor a ser juzgadas y vilipendiadas cuando deciden hacer pública esa situación, de ahí los esfuerzos por contar con sobradas pruebas fehacientes.

Si es algo que yo puedo demostrar, pues actuaría y diría, oye que esto no es así. Reclamaría y adoptaría una actitud reactiva (Aca\_07).

Si fuera evidente y posible demostrarla, la denunciaría y haría lo posible por apoyarla con criterios objetivos (Aca\_38).

Frente a esta tendencia, que parece condicionar la contestación al grado de constatación del hecho, existe una serie de narraciones en las que las líderes sostienen, de manera rotunda y sin ambages, replicar a la discriminación de manera directa y frontal. En estos casos, la respuesta se basa en hacer manifiesta su incomodidad a la persona que comete el acto.

Revelarme totalmente. O sea, si a mí me hacen algo que creo que es bueno, además es que lo he hecho. Si yo en algún momento he visto alguna actitud en alguna persona, vamos sin cortapisa ninguna, he dicho, no irás por ahí, ¿verdad? Así de claro (Aca\_01).

Respecto a esta postura, es posible apreciar una variada gama de posibilidades. En primer lugar, nos encontramos con quienes optan por frenar las intenciones del autor de la discriminación, enfrentándolo directamente.

Sí que a veces tenías que hacer un esfuerzo adicional y te cabreabas y si era preciso pues a alguien, no le hacías un desplante, pero le decías, oye, vale ya, que no. De hecho, en ese caso le dije, ¿eso lo harías con un hombre, con un compañero tuyo o no? Pues entonces aquí no lo tienes porqué hacer. Y pidió disculpas y no volvió a ocurrir (Aca\_14).

Entonces eso, responderle y hacerle ver que por ahí no va a ningún sitio, ya se cansará. Es decir, es hacer frente y se acabó, cortar y listo. Creo que es la alternativa (Aca\_17).

De hecho, hay algunas líderes que consideran que, dados los niveles de discriminación de género presentes en la institución, este tipo respuesta es más que suficiente para contrarrestarla y combatirla.

Yo sé que el servicio de prevención tiene su servicio y tal, pero yo creo que cuando una mujer se planta y dice que por ahí no vuelo, hay poco que rascar. No hay que llegar hasta esos extremos. Aquí toda la gente somos más o menos civilizada y cuando alguien se pone en su sitio, la gente para (Aca\_33).

Ahora bien, también son numerosas las voces que reconocen ir más allá y mostrar una actitud más combativa en su réplica.

Habría mandado al discriminador a paseo (Aca\_12).

Mira cómo fue que creo que es la única vez que ha pasado, pedí la palabra y empecé, empecé a largar. Bueno, mi compañero vicerrector me dijo, yo si fuera el rector, ahora mismo te cesaba, tú no puedes levantar la voz sin que te den la palabra. Les dije literalmente a dos personas de allí, lo que os pasa es que no podéis soportar que esto os aleje del poder un poco, porque tendríais que hacernos un hueco (Aca\_20).

Eso sí, quienes adoptan esta forma de oposición lo hacen en gran medida porque cuentan con cierta edad y experiencia en la institución, circunstancias que les han permitido vivir situaciones previas similares y sentirse empoderadas.

Yo ahora, ya con mi edad, ya estoy de vuelta de muchas cosas y yo ya sí que soy capaz de plantarme. Para, para, ¿qué me has dicho? Ahora ya con los años, con la experiencia, al final es saber a lo qué te enfrentas, haber vivido otras veces esa experiencia, y dices, ¡para, por ahí no! (Aca\_29).

En el caso que te he comentado, pues oye a mí no me tembló en ningún momento el pulso, al contrario. Le llamé, me lloró y dije, dura, fuerte, esto no se puede tolerar. O sea, ahí es cuando no me callo y cuando saco mi bagaje académico de experiencia (Aca\_42).

De hecho, manifiestan emplear esta misma actitud contestataria cuando la persona discriminada no son ellas, sino otras mujeres de su entorno. En dichos casos, algunas de las narradoras no dudan en hacer gala de su solidaridad y defender a su semejante.

Porque si a mí, respecto a una colega, veo una situación de discriminación, a la persona que está enfrente le digo eso no se hace o estás amenazando o ese tipo de actitud no es correcta (Aca\_01).

A mí creo que es muy difícil que se me acerquen, porque es que salto. Pero es que también salto cuando es a otra compañera (Aca\_36).

Aunque reconocen que no siempre es posible visibilizar este tipo de prácticas, sobre todo por el carácter velado que suele adoptar la desigualdad cotidiana.

Que es lo que por ejemplo yo he estado intentando hacer este año con esta compañera, y lo ha denunciado hasta donde ella ha creído posible, sin decir que es un tema de género porque no lo puede demostrar, pero sí como un tema de presión laboral. Entonces yo, mi reacción sería

esa, no permitirlo en la medida que estuviera en mi mano y, sobre todo, convencerla a ella que eso no puede aceptarlo (Aca\_45).

Esta postura es todavía más decidida y patente cuando se trata de alumnas.

Esas cosas las tengo muy claras. Conmigo que lo intenten, que yo ya me defenderé, pero con gente que a lo mejor puede ser más débil como las alumnas, para nada. No lo voy a tolerar. Ahí sí que saco las uñas. Me refiero, soy más reivindicativa (Aca\_24).

En realidad, sostienen que este es el consejo que dan a sus homólogas cuando se puedan sentir víctimas de tipo de hechos.

Pero desde luego, creo que haría eso y alentaría a cualquiera a que lo hiciese, desde luego (Aca\_04).

Pese a ello, en algunos relatos también se puede apreciar cierto tono patriarcal cuando se refieren a aquellas compañeras que manifiestan haber sido discriminadas. Así, en sus palabras se puede advertir la persistencia de la creencia de que las mujeres son, en parte, responsables del mantenimiento de este tipo de comportamientos.

Es decir, yo si tengo amigas o tengo compañeras, lo que no me pongo es en ese discurso de, es que son todos unos machistas, es que son intolerables, es que, de verdad, es que es esto para denunciarlo. Mira no, primero, no lo consientas, segundo, díselo y tercero, pon los medios y tú ve adelante (Aca\_01).

Por otra parte, se puede identificar un conjunto de voces que, en lugar de hacer frente al discriminador, prefieren hacer uso de los cauces legales existentes en la institución. Nos referimos específicamente a aquellas participantes que optan por denunciar el incidente.

Yo la denunciaría evidentemente, una actitud reactiva, sí, sí. No me callaría. Además, no me suelo callar (Aca\_13).

La denunciaría rápidamente, una actitud reactiva de manera clarísima (Aca\_16).

Consideran que este tipo de réplica resulta mucho más eficaz que el enfrentamiento directo con la persona.

Entonces, pues que me venga, que la va a llevar clara. Y me refiero, no de respuesta tal, sino de respuesta civilizada, siguiendo su cauce que haya que seguir (Aca\_24).

Yo no suelo ser pasiva, pero tampoco me pongo a pelear de manera descarada, porque de esa forma no consigues nada. Entonces, evidentemente tendría que acudir a aquellos lugares adecuados (Aca\_34).

Ahora bien, esta respuesta parece ser utilizada, sobre todo, en aquellas situaciones en las que la discriminación es de carácter grave o bien cuando la otra persona no cesa en su empeño.

Hombre, pues primero me defendería e intentaría no permitirlo. Pero si la cosa fuera a más, pues lo pondría en conocimiento, me imagino, de quien corresponda (Aca\_02).

Y si es una cuestión seria, pues sí, plantearlo en alguna instancia, donde corresponda (Aca\_11).

En último lugar, se ha de reconocer dentro de este posicionamiento la existencia de algunos testimonios que no solo revelan la intención de denunciar, sino que además intentan conseguir que otras personas se sumen a la demanda. Sin embargo, tras este tipo de

comportamiento puede vislumbrarse, nuevamente, el temor a ser juzgada o bien la idea de que, siendo diversas las quejas, la denuncia va a tener más credibilidad.

Bueno, pues lo hablaría con otros miembros del departamento para que me ayudaran y ver qué podíamos hacer contra, o sea, no contra la persona, pero contra ese comportamiento, y más si veo que lo hacen con alguna becaria. Claro, eso no me parece adecuado (Aca\_06).

Entonces, ante eso cabe una respuesta muy personal. O sea, la respuesta mía inmediata es la de denuncia, de denuncia e incluso intentar que se puedan unir personas a la denuncia, ¿no? (Aca\_18).

#### Subcódigo 2.2.4.4. Resignificación

Para completar el análisis de las reacciones que las narradoras muestran ante los mecanismos de exclusión, es preciso atender a aquellas actitudes con las que estas buscan resignificar su rol de víctima; en otras palabras, las respuestas con las que las participantes pretenden valerse de su condición de desigualdad para, en última instancia, obtener algún tipo de rédito o beneficio. No obstante, es preciso aclarar que con este tipo de conductas no se logra cuestionar el círculo de vulneración y exclusión que experimentan las mujeres. Todo lo contrario, más bien se trata de una maniobra con la que las líderes deciden jugar y sacar ventaja de las reglas del sistema patriarcal. Con independencia de ello, lo cierto es que esta unidad semántica es la menos enfatizada por las narradoras en sus discursos, ya que solo obtiene el 7.61% de frecuencia absoluta del código 2.2.4. Tipo de respuesta (Figura 59). Con todo, la relevancia que esta cuestión tiene para el mantenimiento de los diferenciales de género en la institución nos lleva decididamente a profundizar en su significado.

Así, es posible identificar una serie de testimonios, especialmente de aquellas que poseen una notoria conciencia crítica de género, donde se hace un macro análisis de la postura que las líderes adoptan ante el poder masculino. En este tipo de narrativas, se puede apreciar una alusión clara y directa a quienes se valen de la cultura patriarcal para lograr sus metas; eso sí, no siempre en términos positivos, sino más bien con cierto tono de crítica.

O sea, hay mujeres que se aprovechan del sistema, otras que entran en el sistema y otras que medianamente nos enfrentamos al sistema (Aca\_18).

Estas son mujeres que, de manera consciente y con total conocimiento de causa, deciden enfrentarse a los patrones culturales de género utilizando este tipo de tácticas.

Sí que es cierto lo que te he dicho antes, que no sé si suena poco feminista, pero es verdad que, en un mundo de hombres, yo podría ir como Juana de Arco o podría ir, ¿cómo diría?, utilizando la situación a mi favor. Yo soy más de la segunda opción (Aca\_16).

Para ello, se valen especialmente de las conductas paternalistas que algunos hombres pueden llegar a mostrar, pero revirtiendo el efecto negativo a su favor. De este modo, la protección a la mujer desvalida o la necesidad de tutorización constante se convierten en subterfugios con los que algunas de las líderes acaban logrando sus objetivos.

Con eso hay dos opciones, no te queda otra. Ignorar, seguir y ya está. Y en otros casos, entre comillas, puedes utilizarlo, y esa gente que contigo es más condescendiente, porque son así de tontos, pues vamos a aprovecharnos, ¿sabes lo que te quiero decir? Es que no se puede hacer otra cosa. Hay momentos en que lo ignoras y en otros momentos dices mira, pues ahora me

vendría bien, voy a hacer caso, ¿no me has dicho que me vas a ayudar? Pues toma, ahora efectivamente me vas a ayudar (Aca\_47).

En otros casos, estas narradoras reconocen emplear las estrategias que el sistema patriarcal ha validado para que las mujeres y los hombres se relacionen y, de este modo, poder salir victoriosas en un contexto masculinizado.

Por ejemplo, un nuevo administrativo que era una reivindicación histórica, ya que todos los directores lo habían intentado y ninguno lo había conseguido. Y yo lo he conseguido, hablando con determinadas personas de una determinada manera. Diría que yo intento utilizar mis características, mi edad y mi género para conseguir lo que quiero. Eso no significa que yo me ponga tacones altos y vaya con el escote, no sé si me entiendes. Lo que pasa es que las cosas funcionan de una determinada manera en un mundo de hombres (Aca\_16).

#### 4.3.3.3. Categoría 2.3. El género como condicionante de las relaciones profesionales

Uno de los principales ámbitos donde la discriminación de género se reproduce en la academia son las relaciones profesionales. Por ello, esta última categoría se encarga de compilar todos aquellos testimonios referidos a la repercusión que el género puede tener en las relaciones profesionales de las líderes, esto es, en el trato que estas mantienen con las instancias superiores, con sus iguales, entendiendo dentro de este grupo al PAS y al PDI, y con el alumnado. Con dicho objetivo, esta categoría se ha organizado en dos códigos; a saber, relaciones influenciadas y relaciones no influenciadas, que en cierto sentido se acaban convirtiendo en los dos extremos de un continuo. Teniendo en cuenta la relevancia que esta cuestión adquiere para el estudio, a continuación, se muestran los resultados descriptivos de ambos códigos (Tabla 29).

Tabla 29  
*Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la categoría 2.3. El género como condicionante de las relaciones profesionales*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
2.3. El género como condicionante de las relaciones profesionales	2.3.1. Relaciones influenciadas	43	48.86	1.02	1.95	22	45.83
	2.3.2. Relaciones no influenciadas	45	51.14	1.06	1.73	26	54.17
Totales		88	100	2.08			100

Como se puede observar en la tabla anterior, los porcentajes de frecuencia absoluta entre ambos códigos son, en verdad, bastante similares, lo que parece indicar que el impacto del género en las relaciones profesionales no resulta excesivamente notorio. De hecho, mientras que 22 de las participantes reconocen el influjo de este, 26 lo niegan. Ahora bien, aunque solo sea ligeramente, el porcentaje de frecuencia absoluta del código 2.3.2. Relaciones no influenciadas (%FA= 51.14) es algo superior a la del código 2.3.1. Relaciones influenciadas (%FA= 48.86). Pasamos a continuación a indagar en el significado otorgado a cada una de estas unidades semánticas.

##### 4.3.3.3.1. Código 2.3.1. Relaciones influenciadas

Bajo este código, se han reunido todos aquellos relatos con los que las líderes reconocen que el género condiciona las relaciones profesionales que estas establecen en el seno de la institución. A este respecto, resulta interesante señalar, como se hacía previamente en la Tabla

29, la notable incidencia de este posicionamiento en sus discursos (FA= 43; %FA= 48.86), de lo que se puede inferir que las participantes consideran que el género se convierte en una variable relativamente importante a la hora de entender y explicar las prácticas socioculturales que tienen lugar en la organización. El siguiente segmento de texto es prueba de ello:

Tiene una influencia básica. A mí no me gusta hacer juicios generales, porque soy muy cuidadosa por mi profesión y porque ya soy muy mayor. Pero yo creo que mi relación con el cargo, mi relación con las personas y todo eso está mediatizado por el hecho de ser mujer (Aca\_20).

De hecho, en las unidades semánticas adscritas a este código es posible diferenciar varias problemáticas, en función del colectivo con el que la líder interactúa y cuya relación se ve afectada. Así, se puede identificar una serie de retóricas que inciden, de manera insistente, en el efecto que el género ha podido tener en su trato con las instancias superiores.

Hombre, el problema era con las autoridades, es decir, claro. Por supuesto ningún tipo de problema realmente, pero sí que había determinadas cosas de actitudes, de lo que se atrevían con unos y con otros que sí variaban (Aca\_32).

Según afirman algunas líderes, no se trata de un fenómeno generalizado, sino más bien de comportamientos concretos y específicos de algunas de las personas que ocupan cargos más elevados.

Y entonces bueno, pues porque sí que notabas a veces. Pues más, fíjate, en algunas cosas que tuvimos, yo lo encontraba más a nivel de decanos, pues variaba de unos a otros. Había algunos que eran machistas, así tal cual (Aca\_14).

¿Dónde notabas alguna diferencia? Lo que te he dicho antes de en relación con cargos de otros sitios o, incluso, a veces con algún vicerrector, con algunos. Con alguno sí, en algún momento dado (Aca\_46).

Pero pese a su carácter aparentemente puntual, algunas narradoras afirman que en ese tipo de situaciones son manifiestamente infravaloradas por no ajustarse a los principios de la academia androcéntrica.

Con autoridades yo creo que sí que hay diferencia. No tienes la voz grave, no vas con traje de chaqueta normalmente y yo creo que se creen que eres más pinturera, que vas de florero, pero bueno peor para ellos (Aca\_09)

Aunque hayan sido capaces de avanzar y de penetrar en los espacios de responsabilidad, no son bienvenidas y en la práctica siguen ocupando una posición de alteridad.

En las relaciones con la cúpula, quiero decir, con los cargos académicos, la sensación es que en ocasiones te miran por encima del hombro. Una especie de superioridad que no está relacionada con tu lugar en la jerarquía ni en la promoción académica. Te miran como mujer, no como académica (Aca\_17).

Una condición de desigualdad en sus relaciones con las autoridades que se torna, incluso, más virulenta cuando algunas de ellas intentan ejercer el cargo con libertad y según su criterio.

Así que, no al principio que me perdonaron la vida, pero sí cuando intenté hacer mis cosas y evidentemente me dieron y, sobre todo, por parte de personas que estaban en la fila del poder que querían apartarme (Aca\_20).

Junto a esta influencia en el trato con las instancias superiores, también es posible detectar un grupo de voces que reconoce al género como un factor determinante en las relaciones con sus compañeros. La llegada de la mujer a la función directiva no siempre es bien acogida. Más bien al contrario, su irrupción en los espacios de liderazgo suele generar la aparición de ciertas reticencias y recelos entre quienes, a partir de ese momento, pasan a depender de ella.

Siempre he pensado que realmente no he tenido nunca dificultad de relación con hombres y mujeres. Pero es cierto que eso es lo que uno piensa cuando está en una posición inferior, pero cuando llega a una posición superior el trato con la gente que depende de ti, y que son hombres y que tú eres mujer, no se percibe por igual. Ellos no lo perciben por igual (Aca\_34).

Respecto al influjo del género en el trato con sus compañeros, es preciso discriminar entre aquellos testimonios que se refieren al PAS y por otra parte al PDI. En alusión al primero de estos grupos, las líderes refieren algunos episodios que evidencian la resistencia que su llegada a la dirección despierta entre dicho colectivo. Ahora bien, estas siempre tienden, de algún modo, a minimizar el problema y a señalar que se trata más bien de casos puntuales o motivados por las creencias de una generación próxima ya a la jubilación.

Y con los PAS tuve un problema el año pasado con uno bastante mayor porque, al empezar a ser directora, pues yo no sé qué pensaba que iba, además como quería poner orden allí en el laboratorio, no, no sé qué entendió. Creo que pensó que iba contra él (Aca\_06).

En mi época del puesto de gestión con algunos PAS sí, pero no en general (Aca\_39).

En la mayoría de estas situaciones, se trata de desigualdades cotidianas y sutiles a través de las cuales algunos de los miembros del PAS manifiestan su disconformidad y rechazo a la dirección femenina. Una vez más, es posible comprobar las dificultades que presentan algunas de ellas para vincular este tipo de eventos con las prácticas discriminatorias en la institución, hasta el extremo de valorar su posible responsabilidad.

Con el PAS, sí que alguno. Por supuesto, ningún tipo de problema realmente, pero sí que había determinadas cosas de actitudes, de lo que se atrevían con unos y con otros, a lo mejor que sí variaban. No sé si era por mi estilo o por qué, diferencia de ser hombre o mujer, no sé. En algún caso, pero no mucho (Aca\_14).

En algunas ocasiones esta influencia las lleva, además, a convertirse en víctimas indirectas de los conflictos que sus parejas han podido tener con el PAS. En tales casos, algunas mujeres pasan a ser vistas como personas desprovistas de voluntad propia y capacidad de opinión crítica personal, siempre dependientes del criterio de un hombre.

Con el PAS he notado que un PAS que ha tenido un problema con mi marido, luego me ha dejado de hablar a mí de rebote. Y digo ¿por qué pasa esto? Es que eso es ser machista, claro porque ¿qué culpa tengo yo? Yo soy una profesora del instituto como otra más y ya está y, bueno, ¿has tenido una diferencia con él? Pero olvídate que yo soy su mujer (Aca\_15).

Sin embargo, aunque el género tenga algún tipo de influjo en el trato con el PAS, este parece ser especialmente decisivo en las relaciones con el PDI. Las dos narrativas que se exponen a continuación son ejemplo de ello:

En cuanto a los compañeros PDI, sí que han cambiado un poco las relaciones (Aca\_36).

Pero sobre todo con mis compañeros, sí, con mis compañeros de aquí (Aca\_43).

En principio, entre este colectivo también se puede apreciar la existencia de cierta oposición cuando una mujer pasa a ocupar un rol directivo, provocada en gran parte por la creencia de su incapacidad para el liderazgo.

No debería de influir, ¿no? Vamos a ver, influye lo que te he explicado antes. El tener un cargo de responsabilidad que te da más visibilidad, puede influir un poco en algunos compañeros académicos que lleven mal ese tema (Aca\_22).

En algunos sectores PDI, a veces han podido recelar inicialmente de la capacidad de liderazgo, pero en cuanto han visto los resultados, han cambiado de opinión (Aca\_38).

Pero unido a ello, también se han de destacar aquellas narraciones que evidencian, de manera clara y manifiesta, la relación asimétrica que se establece entre la líder y sus compañeros.

Eso da pie a todo lo que quieras por parte de tus compañeros, porque te tratan de una forma bastante paternalista y, por lo tanto, machista. Y en ese sentido no te dan el mismo trato, o un trato equivalente al que pueden tener otras personas que ocupan un cargo similar (Aca\_28).

Y con mis compañeros, pues hay de todo, porque hay compañeros que en mi opinión son, a lo mejor, la palabra misógino (Aca\_45).

Su gestión suele convertirse en objeto de crítica fácil, además de no tomar en serio la labor que están desempeñando.

Mayor facilidad para la falta de respeto y la crítica (Aca\_27).

Mis compañeros me toman un poco por el pito del sereno por el hecho de ser mujer (Aca\_33).

Asimismo, parecen ser excluidas de las redes informales de confianza que suelen surgir en los momentos distendidos; estructuras estas que resultan vitales a la hora de desempeñar el cargo.

Quizás a lo mejor, quizás con los demás decanos sí que en las reuniones. Bueno, el trato fenomenal, y de entonces tenemos la amistad del grupo de decanos que fuimos entonces, pero sí que es verdad que claro, en los momentos quizás no formales o informales, como que te dejaban un poco al margen (Aca\_31).

Pero con todo, lo cierto es que algunas de ellas vuelven a restar importancia y a buscar posibles explicaciones a este tipo de episodios.

Entre iguales, bueno, en alguna pequeña ocasión, pero yo creo que cada vez menos (Aca\_21).

Entonces, ahí yo sí que noto de algunos compañeros que no acaban de asumir, son más mayores que tú, y yo creo que reflejan ese tipo de personas muy puntuales, una imagen que a mí me ha sorprendido descubrir ahora (Aca\_22).

Incluso en algunos casos llegando, de alguna manera, a disculpar este tipo de comportamientos, por creer que estos compañeros no son conscientes del trato que les están dispensando.

Sí que a veces, sin que ellos quieran, notas un tonito. Yo con los compañeros varones como que el trabajo que tú haces es de segunda. Yo soy el importante y tú sí estás, pero. Y a veces, no quieren, pero lo notas, es algo que se percibe (Aca\_29).



Para concluir la influencia del género en las relaciones profesionales es preciso atender al impacto que este puede tener en el trato con el alumnado. Así, es posible identificar algunas narraciones alusivas al tratamiento que el alumnado ofrece a las líderes. En este contexto, destacan aquellas oratorias que evidencian la falta de reconocimiento que sufren las mujeres por parte de los estudiantes.

De hecho, un alumno me dijo una vez que alguien por encima de mí debería decirme algo. Y digo, bueno, pues vamos a ver, dentro del departamento creo que no y se quedó un poco así, ¿no? (Aca\_36).

Pero estos no solo tienen dificultades para imaginar y aceptar que una mujer pueda ocupar un cargo académico, sino que, además, creen que aquellas que lo han logrado no lo han hecho por sus propios méritos y valía, sino más bien porque han debido pagar un alto precio por ello.

Por parte del alumnado, porque sospecha que estás liada con todos los profesores habidos y por haber, por ejemplo, y no tienen la misma consideración como elemento de autoridad que pueden tener con otros profesores (Aca\_28).

A la vista de este tipo de creencias, no es de extrañar que algunas narraciones vengan a ilustrar diferentes situaciones en las que las participantes han podido ser humilladas y despreciadas por los alumnos. Si bien estas son escasas, no es menos cierto que, una vez más, la tendencia de las participantes es minimizar el incidente.

Con los alumnos tampoco, diría yo. Bueno, siempre hay alguno, algún alumno desagradable, ¿no? Pero en contadas excepciones, yo creo que tampoco he tenido ningún problema (Aca\_06).

Tengo que decir que solamente en un caso, un alumno no, no me contestó bien, y lo invité a dejar el despacho y, por cierto, lo dejó con un portazo. Pero vamos, un caso es como si no hubiera ocurrido. Es una excepción (Aca\_15)

Frente a este posicionamiento, también es posible advertir algunas voces, aunque en número muy reducido, que permiten vislumbrar una vez más la incidencia de la cultura estereotipada en el imaginario colectivo de las líderes. Se trata, en la mayoría de los casos, de alusiones a la imagen maternal que entienden despiertan entre el alumnado.

Quizá, pero esto no sé si es talante, sí que he tenido alguna experiencia con alumnos. Quizá somos más maternas, igual es carácter, yo no lo sé. O sea, no sé si a todas las demás mujeres les pasa o es por el hecho de que yo inspiro más confianza que otra mujer que no inspira ninguna o que otro hombre (Aca\_22).

#### 4.3.3.3.2. Código 2.3.2. Relaciones no influenciadas

En contraste con esta incidencia del género en las relaciones (código 2.3.1. Relaciones influenciadas), bajo este código se aglutinan todas aquellas unidades semánticas con las que las líderes niegan el impacto que aquel ha podido tener en sus vínculos profesionales. Es decir, las narradoras consideran que el género no ha condicionado en modo alguno las relaciones que estas han podido establecer con las autoridades, el PAS y el PDI y con el alumnado. En este sentido, hay que destacar que, tal y como se recoge en la Tabla 29, esta parece ser la postura con una ocurrencia más elevada en los relatos de las narradoras. Ahora bien, lo cierto es que la diferencia entre el porcentaje de frecuencia absoluta de la codificación 2.3.1. Relaciones influenciadas (%FA= 48.86) y el código 2.3.2. Relaciones no influenciadas (%FA= 51.14) es

notoriamente escasa. Con todo, en este espacio textual se puede identificar un conjunto de matizaciones que a continuación se emplean para exponer los testimonios referidos a este núcleo significativo.

En primera instancia, se observa una serie de narrativas con las que las participantes niegan, insistentemente y sin destacar a ningún grupo en concreto, cualquier tipo de efecto del género en materia social.

Yo creo que no influye en absoluto. No he encontrado ningún tipo de influencia, ningún problema (Aca\_03).

Pero no aprecié ningún tipo de influencia (Aca\_37).

Aunque las relaciones de género sean, al fin y a la postre, relaciones sociales, las narradoras que adoptan esta postura sostienen que en la práctica sus vínculos profesionales no se han visto alterados en modo alguno.

Esa pregunta nos la planteamos siempre cuando hablamos de cuestiones de género y liderazgo, si el concepto de mujer es positivo o negativo y puede influir en las relaciones con los demás. Pero es que yo no tengo en mi haber, o sea en mi experiencia o como queramos decirlo, es que no lo he vivido nunca (Aca\_08).

Pues no influye negativamente, tampoco positivamente (Aca\_16).

Entienden que el género es algo aséptico y neutral y que, por lo tanto, no ha de ser considerado como un factor relevante en la construcción de las dinámicas sociales en la academia.

Ahora, creo que el hecho de ser mujer no es una variable determinante (Aca\_25).

De hecho, de manera recurrente niegan haber percibido cualquier tipo de influjo a la hora de relacionarse.

Entonces, no noto ninguna diferencia, ni nada diferente por el hecho de ser mujer, ¿no? (Aca\_04).

Yo la verdad es que eso he de reconocer que no noto nada diferente (Aca\_30).

Es más, aseguran mantener una relación cordial con todas las instancias con las que se relacionan.

No. En el plano cercano, las relaciones fueron excelentes, al menos desde mi percepción (Aca\_17).

Bien, yo creo que en ese nivel siempre me he llevado bastante bien con las personas, ¿no? (Aca\_18).

Aunque afirman que este hecho no se encuentra mediatizado por las relaciones de género, sino más bien por su carácter y forma de ser.

Pero creo que en eso no sé si influye tanto el sexo como la manera de ser. Yo no soy agresiva, entonces la gente trata conmigo también de esa misma manera. Si a lo mejor fuera una persona más bronca, aunque fuese mujer, pues probablemente mi relación también sería más bronca. No la tengo de ese tipo (Aca\_04).

Epítome de este posicionamiento es un amplio conjunto de locuciones que rehúsan cualquier tipo de incidencia del género en sus relaciones profesionales, tanto con las instancias superiores como con los compañeros y con el alumnado.

Con compañeros, con alumnos, con PAS y PDI y con autoridades yo creo que no hay diferencia ninguna (Aca\_09).

Así, de manera más concreta se refieren a sus vínculos con las instancias superiores:

Yo creo que no influyó, y con las autoridades tampoco porque la vicerrectora de investigación es mujer también y el de infraestructuras, que es con el que más trato tuve, es un hombre, pero no encontré diferencias (Aca\_10).

Y luego con, a título de, o sea de los órganos, o sea de los dirigentes de la universidad es que tampoco ninguna influencia ni nada (Aca\_15).

De hecho, algunas de ellas subrayan el buen trato recibido cada vez que han tenido que despachar algún asunto con este tipo de estructuras.

Y con las autoridades bueno, yo tampoco he tenido un gran contacto, por ejemplo, con el rector pues solo el día del nombramiento, ¿no? He tenido que ir a hablar con el vicerrector de Ordenación Académica en varias ocasiones y me ha tratado muy bien (Aca\_06).

Y con las autoridades bueno, cuando era directora tuve que intervenir muchísimo ante el rectorado, en Consejo de Gobierno, en todas partes, pero yo lo hacía, yo no noté nada porque yo fuera directora, actúe y hablé allí libremente y no noté diferencia (Aca\_19).

En estos mismos términos, se refieren también a las relaciones con sus compañeros, tanto con el PAS como con el PDI. Con respecto al primero de estos grupos, algunas de las participantes señalan, de manera específica, no haber encontrado ningún tipo de dificultad en el trato cuando estos han sido hombres.

¿Con el PAS? Tengo PAS técnicos de laboratorio que son hombres y no tengo ningún problema, ninguno (Aca\_08).

Y luego yo tengo ahora, tanto el secretario como el gestor son varones y ningún problema (Aca\_22).

Es más, tampoco creen que ellos se hayan podido sentir incómodos o hayan puesto algún tipo de miramiento especial a la hora de realizar el trabajo por el hecho de que una mujer haya ocupado la función directiva.

Con el PAS fijate, cuando he sido directora he tenido como secretarios chicos y ahora igual, y sin ningún problema, no, ni yo con ellos ni ellos conmigo (Aca\_15).

Y luego con el PAS en general, igual porque hay una relación buena, cómoda, desde siempre. No me hacen las cosas antes porque sea yo, las hacen cuando corresponde y ya está (Aca\_36).

Situación esta que también afirman se repite en el caso de contar con un equipo de PAS integrado por mujeres.

Yo tuve en la primera etapa un varón que era secretario del departamento y en la segunda etapa una mujer que era la secretaria. Y en ningún caso vi comportamientos distintos, o sea que no es solo por mí (Aca\_45).

Por tanto, en general, las narradoras insisten en destacar la buena sintonía existente en el trato con este colectivo.

En ese sentido, la verdad es que con el personal administrativo, con el que tengo en el departamento no tengo absolutamente ningún problema. La relación no te diré que es familiar, pero casi (Aca\_04).

Pero también con el resto de personal laboral de la institución, con el que parecen mantener una relación basada en el afecto y el respeto.

Con el PAS jamás he tenido un problema, ni con el PAS, ni con la gente de mantenimiento ni de limpieza, jamás. Es decir, es gente que siempre es colaborativa y generalmente encantadora, cada uno respeta tu trabajo (Aca\_18).

Una cordialidad que, en última instancia, parece haberse ido fraguando a lo largo de todos los años que las líderes llevan en la institución.

Con el PAS en concreto tampoco, porque el PAS lo conozco desde los 25 años que llevo aquí. Prácticamente pues algunos llevan los 25 años, otros 20 y los conozco mucho, y había dos hombres entonces, hubo hasta tres, ahora queda uno solo, pero siempre sin ningún problema (Aca\_45).

Con respecto al PDI, las líderes que se sitúan en este discurso describen un escenario manifiestamente similar.

Con el resto, con profesores y demás, aquí en lo que era la gestión tampoco creo que la cuestión de género en este caso pudiera influir, no lo creo (Aca\_46).

Aunque algunas reconocen que este hecho puede ser debido a que lideran órganos cuya composición está claramente feminizada.

Pues, yo creo, lo que te decía. Con los compañeros no he notado diferencia, porque tenemos un poco la trayectoria y la tradición de que las mujeres aquí en este departamento hemos sido mayoría, y pues se ha mandado siempre. O sea, nunca ha habido un director de departamento hombre. O sea, las anteriores han sido mujeres. Entonces bueno, por ahí bien (Aca\_02).

Ahora bien, con independencia de ello, lo cierto es que estas subrayan la buena convivencia existente tanto con sus semejantes como con sus homólogos masculinos.

Yo he tenido una relación espléndida con todos mis compañeros. De hecho, lidero bastante a hombres y mujeres, primero a mi grupo de investigación en mi departamento, luego como decana que fui y luego a la gente que está aquí en el vicerrectorado (Aca\_26).

De hecho, arguyen que sus equipos siempre les han prestado su apoyo.

Cuando ha habido que apoyarme, creo que me han apoyado la mayor parte. O sea, que, en ese sentido, con los compañeros ningún problema (Aca\_06).

Entre los motivos que aducen para ello, algunas destacan, tal y como sucedía en el caso del PAS, el tiempo que llevan compartiendo y trabajando en la institución, razón por la cual creen que el género ha dejado de ser un factor condicionante en sus relaciones con ellos.

Es que esto yo me lo he planteado muchas veces y yo, la verdad, que yo creo. A ver, con los compañeros, yo creo que con los compañeros no influye mucho. Yo creo que a mí mis compañeros me ven, llevamos aquí muchos años ya juntos, no me ven mujer (Aca\_15).

Otra de las causas explicativas que alegan es el historial de mujeres en puestos de responsabilidad en el órgano en cuestión. Es decir, si la función directiva ha sido ocupada previamente por una mujer, la incidencia del género en las relaciones es más reducida.

A ver, en general, con el PDI mayoritariamente no había problema. Yo creo que ya estaban acostumbrados a que hubiera una mujer, con lo cual eso influye (Aca\_14).

En este punto, también resulta interesante resaltar una serie de voces que enfatizan la trayectoria profesional de la líder como razón por la que las relaciones profesionales de esta se ven libres de la influencia del género. Es decir, pareciera que las mujeres se ganan el respeto por la labor realizada, lo que en última instancia puede incidir de manera decisiva en sus ansias por demostrar su valía. Epítome de ello, lo es la siguiente narrativa:

Y con compañeros tampoco, porque, pero yo creo que son más los años y te van respetando cada vez más. Porque ven que lo que vas haciendo funciona, eres seria haciendo las cosas, te respetan cuando te ven así (Aca\_24).

En relación con el alumnado, quienes adoptan esta postura manifiestan una situación claramente similar, rechazando de manera iterativa cualquier posible incidencia del género en el trato.

Con los alumnos ningún problema, absolutamente ninguno. Siempre he tenido, tanto en los alumnos de clase como a los que he dirigido tesis y tesinas y todos, muchísimo respeto (Aca\_15).

Yo en ningún momento percibí nada por parte del alumnado, al igual que tampoco lo percibo cuando bajo a clase normalmente (Aca\_45).

A decir verdad, insisten en que sus relaciones con este colectivo son, en líneas generales, satisfactorias.

Con el alumnado generalmente tengo buena relación. Depende también, pero generalmente tengo buena relación y, además, siempre les llama la atención que les cuente determinadas cosas que no entran en el acervo general de todo el mundo, ¿no? (Aca\_18).

De hecho, son frecuentes los relatos en los que se advierte el especial esmero que estas muestran por cuidar los vínculos con el alumnado.

Por cualquier cosa que me viniera, intento siempre abrirme a ellos para mostrándome cercana, y los pocos que vienen a la tutoría me gusta hablar con ellos para conocerlos mejor, y con las chicas que han venido me llevo genial, son majisimas y además siempre me dicen, gracias (Aca\_24).

Tal es su preocupación, que hay quienes convierten a los alumnos y a las alumnas en el centro de su labor profesional.

Y mis estudiantes han sido la fuente de inspiración, mi fuente de inspiración los estudiantes (Aca\_35).

Pero al margen de la relevancia concedida, lo cierto es que una de las razones que emplean para justificar esta escasa repercusión del género en las relaciones con el alumnado se halla, especialmente, en la feminización de algunas de las titulaciones en las que imparten clase.

Y con los estudiantes tampoco. También son mayoritariamente mujeres, pero tampoco, no. La verdad es que yo por ahí no he notado nada (Aca\_02).

La experiencia acumulada, en este caso como docentes, se vuelve a convertir nuevamente en otro de los argumentos utilizados para ello. En este caso, algunas de las narradoras no solo se refieren a la imagen que ofrecen ante el alumnado, sino también a la seguridad y a la confianza personal que han ido ganando con el devenir de los años. Una ilustración de ello es el relato que se transcribe a continuación, en el que además se puede observar un claro ejemplo del lenguaje maternal que pueden llegar a utilizar cuando mencionan al alumnado.

Con los alumnos no creo que haya influido el género y, además, con los años te vas haciendo mayor y es como que te respetan más. De hecho, yo me siento más respetada con los años. No sé si porque me veo mayor o porque cada vez me veo con más tablas, pero la verdad es que nunca he tenido problemas con los chiquitos (Aca\_24).

En último lugar, y para concluir el estudio del efecto del género en las relaciones con el alumnado, es preciso remitir a aquellas voces que, aunque niegan cualquier tipo de consecuencia, dejan abierta la posibilidad de no haber sido capaces de apreciar dicho impacto.

A ver, con el alumnado yo no he tenido nunca ningún problema, ni cuando soy profesora normal, ni cuando fui directora, porque yo traté de gestionar todas las quejas que vinieron y ninguno me mostró, o yo por lo menos no fui capaz de percibir, que a lo mejor sí que era evidente, pero yo no fui capaz de percibirlo, el que tuvieran un trato distinto sinceramente (Aca\_45).

#### 4.3.4. Resumen de la segunda temática: Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias de género en las relaciones profesionales

Si retomamos el inicio de este epígrafe y nos volvemos a plantear cuáles son las principales dificultades que las líderes encuentran en el desempeño del cargo, debemos destacar que estas son ante todo múltiples y variadas. Ahora bien, estas han reparado especialmente en la política y las redes de poder, el exceso de tareas que han desempeñar y los conflictos que se suelen producir en las relaciones con sus compañeros y compañeras, circunstancias que parecen estar condicionando en mayor medida su labor. Respecto a la primera, la más insistentemente mencionada por las narradoras, cabe reseñar que estas no solo parecen tener que lidiar con determinadas políticas institucionales con las que no parecen estar conformes, sino también con ciertas prácticas y grupos de influencia de los que no se sienten partícipes ni con los que se identifican. No obstante, y pese a estar al margen de este tipo de asociaciones de patrocinio y de apoyo, el mero hecho de participar de la gobernanza universitaria hace que se vean directamente afectadas por ellas.

En cuanto al papel que el género ha podido desempeñar en dichas problemáticas, se ha de señalar que las narradoras no parecen establecer un vínculo directo entre los diferenciales de género y las dificultades vivenciadas, sino que más bien sostienen que aquellas vienen motivadas por cuestiones de otra naturaleza, especialmente de índole personal o contextual. Pese a ello, lo cierto es que estas limitaciones parecen tener un notable impacto en su vida personal y laboral, ya que estas reconocen ver mermada considerablemente su salud y su carrera profesional, en especial en lo relativo a su capacidad investigadora. Para hacer frente a estas dificultades, las líderes se valen de una amplia variedad de estrategias de resolución,

aunque sobresale especialmente la inversión de esfuerzo extra y la búsqueda de ayuda externa. En otras palabras, cuando las participantes se enfrentan a un obstáculo, tratan de superarlo por ellas mismas, poniendo más energía y empeño y, en caso de no poder vencerlo, recurren a la ayuda y al apoyo de otras personas, especialmente de aquellas que cuentan con más conocimiento y experiencia. Es relevante subrayar, sin embargo, que no en todos los casos lo consiguen y que muchas de las problemáticas que tienen que enfrentar se quedan finalmente sin resolver.

Respecto a las experiencias discriminatorias, es importante destacar que, pese a que estas niegan explícitamente haber sido objeto de exclusión, a lo largo de sus discursos emergen fragmentos en los que se evidencia de manera tácita la existencia de este tipo de prácticas en la institución. De hecho, resulta llamativo que, si bien niegan la discriminación en primera persona, reconocen ser conocedoras de múltiples casos que afectan a otras mujeres. Algunas de las razones que podrían explicar esta situación pasan por el bajo nivel de conciencia crítica de género que parecen poseer, el carácter sutil de estos incidentes y el hecho de no querer ser identificadas como víctimas. El análisis de este tipo de eventos permite evidenciar que estos se suelen producir especialmente en el ejercicio de la función directiva, donde tienen que hacer frente a una amplia variedad de prácticas discriminatorias.

Ahora bien, de entre todas ellas, las narradoras parecen subrayar con especial insistencia aquellos episodios de carácter sutil y velado con los que de manera cotidiana se va perpetuando la desigualdad de la mujer con respecto al hombre o, lo que es lo mismo, los micromachismos. Pero aunque estos parezcan constituir el principal mecanismo de dominación patriarcal en la academia, no se puede ignorar que en muchos de los casos son las propias mujeres las que se acaban limitando a sí mismas por la interiorización de las creencias estereotipadas existentes en el imaginario colectivo. De hecho, esta representa la fórmula de exclusión más enfáticamente subrayada por las narradoras, lo que denota la influencia de la ideología patriarcal y androcéntrica en su percepción de la realidad. En lo concerniente al tipo de respuesta que ofrecen ante estas situaciones, las líderes se posicionan en un discurso claramente reactivo, insistiendo de manera enfática y recurrente en el rechazo frontal y en la denuncia. No obstante, es importante tener en cuenta que esta constituye actualmente la reacción socialmente más aceptada, por lo que tras esta puede existir el sesgo de deseabilidad social, sobre todo teniendo en cuenta las múltiples formas de discriminación que padecen y dejan pasar sin atajar.

Finalmente, las participantes no parecen mostrar una postura clara respecto al efecto que el género puede tener en las relaciones profesionales que mantienen en la institución, ya que la insistencia con la que aluden a una u otra posibilidad es bastante similar. Entre quienes abogan por una clara incidencia, destacan sobre todo el condicionamiento en las relaciones con el PDI, ya que sus compañeros no parecen acabar de aceptar el hecho de que una mujer ocupe la función directiva. Frente a ello, quienes niegan tal repercusión aluden a la cordialidad, al respeto y al afecto con los que suelen caracterizar a las relaciones que mantienen en la organización. Sin embargo, es necesario indicar que, pese a la semejanza de la insistencia con la que mencionan ambas posibilidades, lo cierto es que estas parecen acabar por rechazar dicho efecto. Por tanto, podemos concluir que, desde la perspectiva de las participantes, el género parece convertirse en un elemento neutro, aséptico, que no parece jugar un papel

relevante ni decisivo en las dificultades y limitaciones halladas, así como tampoco en el ámbito social.

Para completar esta panorámica general, en la siguiente figura se aporta una síntesis gráfica de los resultados correspondientes a la Temática 2.



Figura 60. Síntesis visual de la Temática 2. Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales

#### 4.3.5. Temática 3. Puntos fuertes del género en la gestión

Una vez analizadas las dificultades, los diferenciales y las relaciones de género en el liderazgo académico, el foco de atención pasa ahora a centrarse en los aspectos positivos, esto es, en las posibles fortalezas que el género puede presentar para la gestión. Con ello, se pretende ofrecer una respuesta a la cuestión de investigación relativa a las oportunidades y satisfacciones que las líderes encuentran en la gobernanza universitaria, las aportaciones que hacen a la institución y el posible impacto del género en estas cuestiones. Para la consecución de dicho objetivo, la información referida a esta tercera temática se ha organizado en una única categoría: 3.1. Satisfacciones, oportunidades, aportes y género (Figura 61).



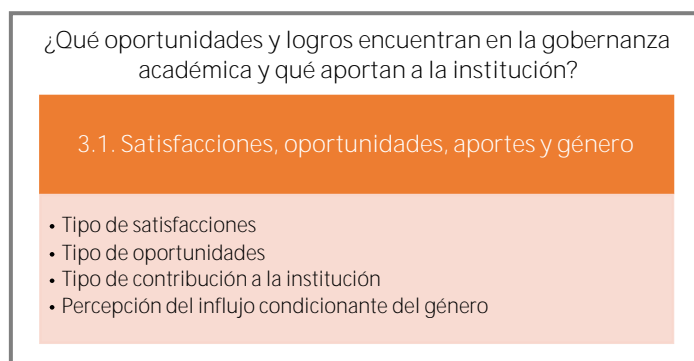


Figura 61. Mapa de códigos pertenecientes a la Temática 3. Puntos fuertes del género en la gestión

La estructuración de los códigos inferenciados en esta categoría obedece al deseo por conocer no solo las vivencias satisfactorias que las líderes encuentran en el desarrollo de su función, sino también su percepción respecto al impacto que el género ha podido tener en estas (Figura 62).



Figura 62. Relación entre los códigos de la Temática 3

A continuación se ofrece una panorámica general del conjunto de los datos correspondientes a esta tercera temática (Figura 63). Como se deduce de estos, los aspectos sobre los que las líderes más han reparado son el tipo de satisfacciones (código 3.1.1.) y la amplia gama de aportaciones con las que coadyuvan al desarrollo de la institución (código 3.1.3.), que obtienen un porcentaje de frecuencia absoluta de 37.62% y 25.25% respectivamente. Una menor incidencia en sus discursos parecen alcanzar las oportunidades que les ha brindado la función directiva, código 3.1.2. (%FA= 21.48) y, especialmente, la incidencia del género en sus vivencias positivas, código 3.1.4. (%FA= 15.65).

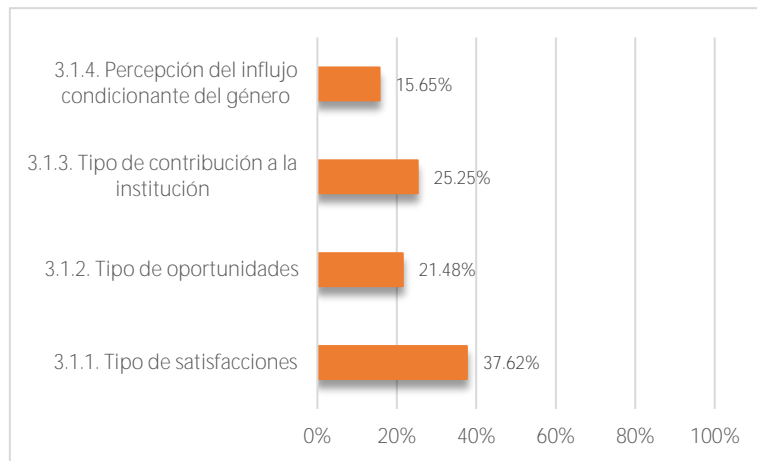


Figura 63. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 3

#### 4.3.5.1. Categoría 3.1. Satisfacciones, oportunidades, aportes y género

Esta única categoría se encarga de compilar todas aquellas narraciones referidas a las experiencias gratas que las líderes han vivido como consecuencia del desempeño del cargo, esto es, las satisfacciones, las oportunidades, sus aportaciones a la institución y el posible influjo del género en estos aspectos positivos. Para una mejor comprensión de los resultados relativos a esta cuestión, en la Tabla 30 se recoge la ocurrencia de estas unidades significativas en sus discursos.

Tabla 30

Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 3.1. Satisfacciones, oportunidades, aportes y género

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
3.1. Satisfacciones, oportunidades, aportes y género	3.1.1. Tipo de satisfacciones						
	3.1.1.1. Personales	44	11.11	0.23	2.20	20	9.95
	3.1.1.2. Profesionales	90	22.73	0.47	3.21	28	13.94
	3.1.1.3. Ninguna satisfacción	15	3.80	0.08	1.87	8	3.98
	3.1.2 Tipo de oportunidades						
	3.1.2.1. Aprendizaje	29	7.32	0.15	2.07	14	6.96
	3.1.2.2. Ampliación de redes	46	11.61	0.24	2.09	22	10.94
	3.1.2.3. Ninguna oportunidad	10	2.52	0.05	2.50	4	1.99
	3.1.3 Tipo de contribución a la institución						
	3.1.3.1. Impulso del personal	9	2.27	0.04	1.28	7	3.48
	3.1.3.2. Experiencia y conocimiento	16	4.04	0.08	1.60	10	4.97
	3.1.3.3. Construcción de redes	19	4.80	0.10	1.73	11	5.47
	3.1.3.4. Cualidades y valores personales	56	14.14	0.29	1.93	29	14.43
	3.1.4 Percepción del influjo condicionante del género						
	3.1.4.1. Percepción neutra	31	7.83	0.16	1.11	28	13.94
3.1.4.2. Percepción positiva	31	7.83	0.16	1.55	20	9.95	
Totales		396	100	2.05			100

Como se deduce de los datos recogidos en la tabla anterior, las cuestiones que las participantes más han enfatizado han sido tres: 3.1.1.2. Profesionales (FA= 90; %FA= 22.73), 3.1.3.4. Cualidades y valores personales (FA= 56; %FA= 14.14) y 3.1.2.2. Ampliación de redes (FA= 46; %FA= 11.61). De hecho, es la primera (subcódigo 3.1.1.2.) la que obtiene el promedio más elevado ( $\bar{x}$  = 3.21). En cuanto al porcentaje de presencia, el mayor número de líderes ha

reparado en destacar las cualidades y valores que aportan a la institución (subcódigo 3.1.3.4.), que llega a acumular el 14.43% del total de los casos hallados dentro de la categoría. Por el contrario, es el subcódigo 3.1.2.3. Ninguna oportunidad el que cuenta con una cifra más reducida de casos (C= 4).

Por otra parte, conviene subrayar que los porcentajes empleados para el análisis detallado de los subcódigos se han calculado con respecto a cada uno de los códigos y no con relación a la categoría. Se entiende que, de este modo, se ofrece una visión más ajustada y representativa de su incidencia dentro de cada una de las unidades semánticas.

#### 4.3.5.1.1. Código 3.1.1. Tipo de satisfacciones

Uno de los principales elementos que parece influir en la actitud hacia las responsabilidades profesionales es, sin lugar a dudas, el grado de satisfacción que una persona encuentra en el desempeño de su función. Este resulta, a su vez, especialmente significativo para el compromiso y la motivación que se siente ante la tarea a realizar. En el caso de las líderes académicas, el conocimiento de esta cuestión puede, además, proporcionar valiosa información sobre las razones que las llevan a persistir en su labor, pese a las dificultades que han de afrontar, así como ayudar a comprender el modo en el que viven los logros que alcanzan. Por ende, este primer código categoriza las unidades textuales referidas a las satisfacciones que las participantes encuentran en el desempeño del cargo. Para ello, la información se ha estructurado en tres subcódigos, dependiendo de la naturaleza que presentan dichas satisfacciones (Figura 64).

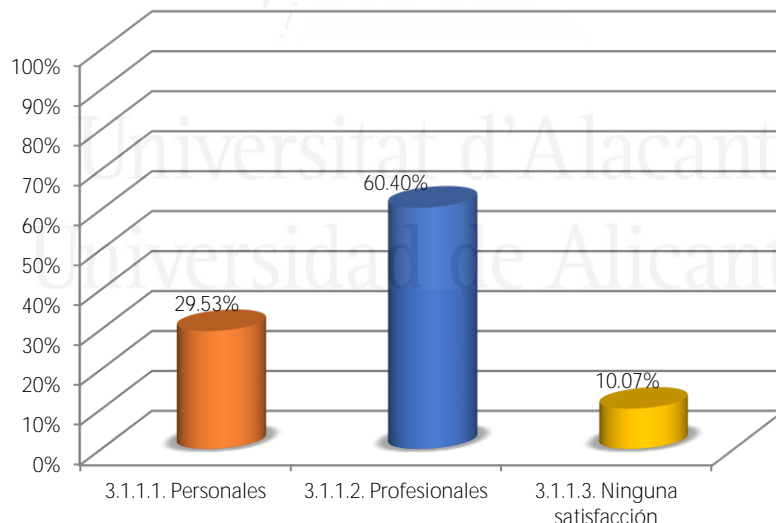


Figura 64. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.1. Tipo de satisfacciones

A primera vista, del análisis de la figura anterior se puede inferir que las entrevistadas se sienten especialmente contentas y orgullosas por sus éxitos profesionales (%FA= 60.40%). Con todo, es importante subrayar la insistencia con la que aluden a la satisfacción de carácter personal (%FA= 29.53), lo que parece denotar que, *a priori*, estas también se sienten recompensadas a nivel socioemocional con su labor. En último lugar, se ha de reconocer la existencia de algunos relatos que, pese a no contar con una elevada frecuencia, sí que son

indicativos del desencanto y descontento que las líderes parecen experimentar con el ejercicio de la función directiva (%FA= 10.07).

#### Subcódigo 3.1.1.1. Personales

El primero de los subcódigos que se evoca a la hora de abordar las satisfacciones de las participantes es 3.1.1.1. Personales, bajo el que se han categorizado todos aquellos relatos alusivos al disfrute socioemocional que las líderes encuentran en la gobernanza académica. En este contexto, se ha de señalar que, si bien este tipo de satisfacciones no es el más reiterado por las entrevistadas, ya que no alcanza el número de evidencias más elevado del código 3.1.1., sí que tiene una presencia notoria en sus discursos. En efecto, tal y como se puede observar en la Figura 64, el subcódigo 3.1.1.1. Personales acumula el 29.53% de frecuencia absoluta, lo que denota que, en un principio, el desempeño del cargo genera en las líderes cierto bienestar y armonía a nivel socioemocional. En la inferenciación de los núcleos semánticos referidos a estas satisfacciones personales, es posible resaltar una serie de matizaciones, derivadas de las causas de dicha satisfacción.

Así, se puede advertir un conjunto de voces que, de forma iterativa y recurrente, insisten en el disfrute personal que les provoca el reconocimiento y el apoyo de las personas a las que lideran.

Pues satisfacciones, el que la gente me haya dado su apoyo para ser directora, el que me estén diciendo que repita también. Tampoco me lo dicen todos, o sea que tampoco te creas tú que es una aclamación popular. Pero bueno, hay personas que lo manifiestan (Aca\_15).

El hecho de saber que sus compañeros y compañeras están satisfechos con su labor las hace sentir profundamente felices y complacidas.

La verdad es que yo estoy muy contenta, muy contenta por el apoyo. Muy contenta porque sé que mis compañeros están contentos conmigo (Aca\_18).

El respeto que despiertan entre sus iguales o el hecho de que sus decisiones sean, al fin y al cabo, aceptadas por quienes lideran representa para algunas de ellas una importante fuente de bienestar personal.

Bueno, tanto en los cargos que he ocupado en la dirección de la escuela como del departamento, la verdad es que tienes muchas satisfacciones. Porque primero, si tú tratas a la gente bien y respetas a la gente, luego la gente te respeta muchísimo, te respeta muchísimo también a ti. Lo que das, recibes y eso es agradable (Aca\_19).

Como me propuse poco, en realidad terminé bastante contenta porque dije, bueno no sé. Era cómo decir, me he ganado el respeto de la gente por ser quien soy, y ya está (Aca\_41).

De hecho, este apoyo y reconocimiento se acaba convirtiendo en algunos casos en la verdadera causa de su satisfacción personal.

Lo que te he comentado. De hecho, el rector una de las veces que vino a hacer campaña, me felicitó delante de mis compañeros y eso para mí, pues fue muy satisfactorio (Aca\_24).

Entonces, estoy muy satisfecha y muy a gusto pensando que están contentos los compañeros conmigo (Aca\_45).

Tal es así que, incluso, hay quienes vivencian sus logros a través de las miradas de los demás.

Entonces, eso la gente te lo valora mucho y te dice, ¡hombre, la primera mujer! Tú piensas que no ha sido por eso, pero como que te lo valoran por encima de otras cosas, y entonces te sientes satisfecha (Aca\_26).

Cuando terminé, porque me presenté nuevamente a la dirección del departamento, pues tuve unanimidad y alguien me dijo, eres la directora de todos. Y eso para mí fue algo muy bonito y muy satisfactorio. Fue estupendo, ¿qué quieres que te diga? (Aca\_41).

Ahora bien, no se debe perder de vista la necesidad que tradicionalmente presentan algunas mujeres de ser reconocidas y valoradas. Circunstancia esta que todavía viene a supeditar, aún más si cabe, su grado de satisfacción a la aceptación y aprecio que les manifiestan los demás.

Pero no, no, lo aceptan. Y ese respeto tan grande y ese también, hombre cariño, pero también, ¿eh? El trato que yo recibo de todos, eso para mí es valiosísimo (Aca\_32).

Pero junto a este tipo de testimonios, también se pueden distinguir otras retóricas que, aunque siguen enfatizando el origen social de la satisfacción, trasladan el foco ahora a las relaciones que las participantes establecen en el desempeño del cargo.

Y me ha gustado conocer gente, eso es muy satisfactorio (Aca\_24).

Y ya te digo, trabajar con un equipo también fue una de las cosas que para mí fue más satisfactoria, ¿no? (Aca\_46).

Vínculos que se acaban convirtiendo en relaciones de amistad auténtica y duradera en el tiempo, pese a que estas hayan podido cesar del cargo.

Yo la verdad es que con toda la gente que he trabajado en gestión siempre he estado muy a gusto, y siempre creo que hemos desarrollado una relación de amistad. Por eso me gusta el llegar a una cafetería, tomarme un café y siempre encuentro a alguien con quien hablar, alguien que conozco. Eso es muy satisfactorio (Aca\_29).

Dentro de esta tendencia social, la entrega y la ayuda a los demás también son destacadas por algunas de las entrevistadas como tareas que realizan con especial agrado.

También para mí fue una gran satisfacción, pues a veces tener la posibilidad de defender a compañeros (Aca\_43).

Por otra parte, y frente a este tipo de satisfacciones de carácter más bien social, algunas líderes enfatizan los logros que han sido capaces de alcanzar por su propio esfuerzo y sacrificio personal.

Y entonces, luego creo que me siento muy orgullosa de mi trabajo como gestora, ¿no? Entonces, bueno eso siempre te da mucho ánimo, ¿no? (Aca\_18).

Ahora, a toro pasado, estoy satisfecha de lo que he conseguido (Aca\_26).

Así, son frecuentes las alusiones que hacen al bienestar que sienten por el deber cumplido, especialmente entre quienes ya no están en el cargo o se encuentran próximas al cese.

Me voy contenta de haber cumplido y creo que tengo la justificación para ello (Aca\_24).

Tengo esa satisfacción personal de que siempre hice lo que debía hacer. No me achanté (Aca\_43).

Pero pese a ser capaces de reconocer sus éxitos, es interesante destacar la humildad y modestia con la que lo hacen quienes adoptan esta postura.

Me parece que puedo hacer cosas muy sencillas, muy pequeñas pero que para mí tienen algún significado (Aca\_20).

Y yo creo que esa es la satisfacción de haber hecho, creo que humildemente las cosas pues bien (Aca\_31).

En otros casos, la satisfacción proviene de la autosuperación de un reto personal, sobre todo al comprobar que pese a sus dudas e inseguridades iniciales, han sido capaces de afrontar el desafío de manera exitosa.

Y luego ya en el plano más personal mío, pues como he dicho al principio lo de decir lo he podido hacer, he sido capaz y en fin, pues creo que lo he hecho bien. Pues para mí eso fue también una satisfacción (Aca\_41).

En ocasiones, las dificultades que han vencido se relacionan con los obstáculos de carácter interno que algunas participantes afirman poseer, sobre todo, a la hora de relacionarse con otras instancias.

Entonces, he logrado vencer obstáculos que yo creía insalvables a nivel personal, también a la hora de relacionarme con la gente y todo eso pues para mí es muy satisfactorio (Aca\_44).

Dejar atrás este tipo de barreras y tomar conciencia de sus verdaderas competencias para el liderazgo las lleva, en última instancia, a experimentar un profundo sentimiento de plenitud personal.

Pero al mismo tiempo, como luego las cosas me han ido saliendo bien, me ha compensado y he tenido una sensación de realización personal buena e importante que ha merecido la pena (Aca\_26).

A pesar de todo, sigo estando contenta, es decir, una satisfacción interna personal muy importante (Aca\_47).

Para finalizar el análisis de este tipo de satisfacciones, es necesario destacar también aquellas aportaciones, si bien bastante escasas, con las que las participantes manifiestan sentirse absolutamente encantadas con su labor.

Pues esto me gusta, yo estoy contenta. Mucha satisfacción personal (Aca\_03).

Satisfacciones todas. A mí es que me gusta muchísimo la universidad, es vocacional. Entonces, la universidad me ha dado muchas satisfacciones, los cargos me han dado muchas satisfacciones a nivel personal (Aca\_26).

Lo que las puede llevar incluso en algunos casos a volver a postular.

Yo disfruté mucho durante los cuatro años. Hubo momentos más fáciles, otros más difíciles, pero no, no, a mí me gusta. De hecho, ahora he repetido sabiendo lo que era, no en el mismo cargo en otro equivalente, pero de gestión. Y, por tanto, uno sabe en lo que se mete. Pero no, me gusta (Aca\_31).

De hecho, quienes se posicionan en este discurso se sienten tan agradecidas con la gestión que llegan a reconocer que parte de lo que son hoy en día se debe, sobre todo, a su experiencia en este ámbito.

Quiero decir, yo creo que sin los cargos en los que he podido estar, en los que he estado, no sería la misma persona (Aca\_44).

### Subcódigo 3.1.1.2. Profesionales

Otras de las satisfacciones a las que aluden las narradoras son aquellas de índole profesional. En este caso, el motivo del entusiasmo y del regocijo que experimentan las participantes se halla en las mejoras que estas han podido implementar en el órgano que lideran. La elevada insistencia con la que aluden a esta cuestión en sus discursos (%FA= 60.40) evidencia que este tipo de logros se convierte, en la práctica, en la principal fuente de bienestar y de satisfacción de las entrevistadas (Figura 64). La relevancia concedida a este tópico nos anima a ponderar los matices que presentan las aseveraciones relacionadas con esta unidad semántica.

En primera instancia, es posible identificar un conjunto numeroso de testimonios que enfatizan los avances que sido capaces de generar en el ámbito de la gestión. Así, se refieren, ante todo, a la optimización del clima de trabajo y a la cohesión del grupo que lideran.

Haber conseguido ahora, por ejemplo, que tengamos un grupo y eso pues fue gracias a esa época donde pudimos construir (Aca\_30).

O sea, yo estoy contenta porque creo que realmente cuando salí de la dirección, yo dejé un departamento más unido de lo que estaba inicialmente, creo. Entonces, en ese sentido estoy muy satisfecha (Aca\_34).

También destacan algunas de ellas, de manera paralela, las mejoras que han logrado a nivel de equipamiento, tanto en lo referido a recursos materiales como humanos.

Antes no teníamos dinero, no teníamos ordenadores. Ahora tenemos una buena biblioteca. Poder hacer en ese sentido, y poder hacer que quienes ahora entran en el departamento tengan una infraestructura mejor y eso a mí me causa mucha satisfacción (Aca\_04).

O sea, cuando yo entré, teníamos una persona como becada que al final fue colaborador, como si fuera un PAS. No sé si becado o con un contrato de unas pocas horas. Y me fui la primera vez con dos o tres y la segunda vez con cuatro personas (Aca\_18).

En lo concerniente al funcionamiento del centro.

Muchas de esas satisfacciones tienen que ver con pequeñas cosas, como los cambios en la gestión económica (Aca\_23).

Y ya digamos que hicimos una especie de programa de cómo se hacían las cosas, y de eso sí que estoy muy orgullosa (Aca\_29).

O, incluso, al avance conseguido en la difusión del órgano que gestionan.

Y satisfacciones con algo en concreto, bueno pues la web está quedando muy bonita. Sí, sí, yo creo que la imagen es importante en este mundo (Aca\_11).

En este contexto, además, algunas reconocen haber sido capaces de responder a las demandas con las que se encontraron al acceder.

Conseguir muchas de aquellas cosas que mis compañeros me habían trasladado como necesidades dentro del centro donde yo estaba en ese momento dirigiendo (Aca\_35).

Logros que, al fin y a la postre, permiten un progreso notable en la actividad general del órgano.

Y de hecho, yo creo que ahora el departamento, me sabe mal decirlo, pero es que yo creo que está funcionando mejor en ese sentido (Aca\_19).

Y, sobre todo, pues satisfecha también de romper un poco con una dinámica que era muy mala (Aca\_30).

Y de los que las entrevistadas se sienten plenamente partícipes.

También cosas que has puesto en marcha y que ves que están funcionando bien y te sientes que has formado parte de eso (Aca\_23).

Como consecuencia de todo ello, algunas de ellas sienten que su labor ha favorecido, en mayor o menor medida, el reconocimiento y la presencia del órgano dentro del campus, pero también fuera de este.

Una satisfacción enorme fue que este centro se convirtiese en un referente fuera de la universidad (Aca\_28).

Bueno satisfacciones, ver que el departamento crecía, que todo funcionaba bien, que éramos un modelo en aquel momento, cosa que ahora no. Éramos un modelo en la universidad, un modelo de departamento, de organización, de resultados académicos, de resultados investigadores. Creo que todo iba muy bien (Aca\_40).

En otras ocasiones, algunas de las narradoras han sido las responsables de liderar el proceso de creación o de transformación de la unidad, circunstancia esta que las hace valorar muy positivamente su gestión.

Pero bueno yo creo que sí, me dispuse dejarlo ordenado, mejor que como lo había encontrado, funcionando, estructurado y bueno, en definitiva abrir una nueva etapa. En cierta manera, se puede decir que puse en marcha un nuevo departamento (Aca\_45).

Pero también el trabajo y la labor de todo un equipo.

Lo que pretendíamos, en última instancia, era lo que ha sucedido. Es decir, conseguir que fuéramos instituto universitario de investigación (Aca\_18).

Pues que hemos sido capaces de hacer un instituto que está muy bien, que está funcionando, que hay un equipo potente de gente con muy buena sinergia y que yo creo que esta es la lectura que se hace al final (Aca\_22).

Junto a este bienestar derivado de las mejoras en la gestión, también es preciso mencionar aquellos relatos que insisten, de forma iterativa, en la satisfacción suscitada por el estímulo y la optimización de la docencia en el órgano.

O sea, nosotros nos esforzamos mucho por dar unas pautas mínimas que garanticen la calidad de la docencia. Entonces, eso también es satisfactorio (Aca\_04).

Dentro de este ámbito, son habituales las alusiones al incremento de la tasa de matrícula, especialmente entre quienes tienen responsabilidad directa en el ámbito de la enseñanza.

Y hemos conseguido doblar la matrícula en un año, que yo creo que está muy bien (Aca\_16).



La capacitación del profesorado o la posibilidad de contar con una plantilla docente de notable calidad se acaban convirtiendo, igualmente, en una importante fuente de satisfacción.

Y luego también es muy satisfactoria la experiencia que tiene el profesorado a tiempo parcial, que nos conecta constantemente con la realidad y que, además, tengo la suerte de tener pues una cualificación muy elevada en todos, en todos ellos. Sí, sí, cierto (Aca\_08).

Lo que pasa es que a la larga también conseguimos cosas importantes. Porque también conseguí que un profesor que está aquí ahora y que es muy bueno, y que venía de aquí, y que también estaba en Valencia y no podía venir, pues que pudiera venir, y de eso pues estoy muy satisfecha (Aca\_30).

Pese a todo ello, lo cierto es que la principal fuente de orgullo de las líderes, en lo que a docencia se refiere, parece radicar en las mejoras que implementan en el diseño de las titulaciones, ya que el mayor número de evidencias se produce en torno a esta cuestión. En algunos casos, esta satisfacción surge como consecuencia del empuje que dan a la oferta formativa de los centros.

Cuando empecé en el cargo, el centro tenía una titulación de 3 años, y el alumnado no podía pasar de la diplomatura. Al terminar el mandato, el centro tenía dos títulos, un máster, el alumnado ya se podía doctorar, el movimiento salió de la Universidad de Alicante y un doctorado (Aca\_12).

Conseguir muchas cosas, cambios fundamentales en los planes de estudio que afectaban directamente a la formación de mis estudiantes, de nuestros estudiantes (Aca\_35).

Bien sea por la creación de nuevas carreras o por la ampliación de la oferta formativa.

Poner en marcha nuevas titulaciones es muy satisfactorio (Aca\_24).

¿Satisfacciones? Todo el trabajo realizado, cursos por ejemplo, que durante todo el año había una gran variedad, tanto como nos permitían nuestros exiguos presupuestos (Aca\_28).

En último término, algunas participantes también recalcan, aunque con un menor grado de insistencia, la satisfacción que experimentan como consecuencia de la mejora de la investigación. En este contexto, subrayan sobre todo su labor a la hora de potenciar y reforzar la actividad investigadora del órgano que lideran.

Bueno pues, por ejemplo, al departamento yo creo que una coherencia también de investigación, de un poco reforzar las cosas, lo que te he comentado antes, que estaban más flojas (Aca\_02).

Y hemos pues eso, incrementado más la investigación, o sea, que yo creo que por ese lado pues bien (Aca\_04).

Hasta el extremo de posicionarlo en el panorama internacional.

Pues el primero, pues ser el departamento más citado en el ámbito iberoamericano. De los investigadores en esta área, somos los más citados en el ámbito iberoamericano. Mantener esa posición es importante y muy satisfactorio (Aca\_08).

Para ello, algunas de las líderes no dudan en implementar iniciativas encaminadas a impulsar la proyección investigadora de la institución.

Y luego la revista que sigue. Yo fui directora al principio, pero que todavía sigue saliendo (Aca\_11).

Pero bueno, iniciamos en aquel momento, llevamos a cabo un proyecto, un congreso nacional que era el segundo o el tercero que se montaba en España, y la verdad es que fue todo un éxito y se implicó la gente bien (Aca\_14).

Una actividad en la que, según afirman, consiguen implicar a todos los miembros de la entidad.

Y otra satisfacción muy importante es que aquí no tienes que convencer a nadie para hacer una investigación y para reconocer esta misión de visibilidad de la disciplina. Es muy satisfactorio, porque es muy importante (Aca\_08).

### Subcódigo 3.1.1.3. Ninguna satisfacción

Para concluir el análisis de las satisfacciones que las líderes encuentran en el desempeño del cargo, es preciso considerar aquellos testimonios que aducen no haber disfrutado de ningún tipo de complacencia. Es decir, ejercen la función directiva, pero no se sienten atraídas por esta actividad y, como consecuencia de ello, no les resulta una tarea grata ni satisfactoria. Por consiguiente, mediante este subcódigo se da cuenta de todas aquellas unidades textuales con las que las narradoras manifiestan el desencanto que sienten con su rol. Respecto a esta codificación, se ha de señalar que, pese a lograr el menor porcentaje de frecuencia absoluta del código 3.1.1. Tipo de satisfacciones (%FA= 10.07) (Figura 64), en el conjunto de la información es posible distinguir algunas matizaciones. En base a estas, se presenta a continuación el análisis de los relatos relativos a este tópico.

Primeramente, nos encontramos con quienes reconocen, de manera abierta y reiterada, que el desempeño del liderazgo les disgusta.

**Hombre... referente, como ya te he comentado que tampoco era mi deseo ser directora,** porque no me gusta, no me gusta, no me gusta mandar, no me gusta estar en cargos así (Aca\_48).

Estas accedieron al cargo porque las circunstancias lo requirieron, pero admiten no sentirse atraídas por este ámbito profesional.

A mí la verdad es que no me apetecía, a mí no me gusta ser directora de departamento. No, pero bueno, hay que asumirlo porque tocaba (Aca\_06).

Es más, algunas de ellas no son capaces de imaginarse ocupando otros cargos.

Pero yo misma no me la he aplicado porque no me gusta la gestión universitaria, claro. No me gustaría nada ser rectora ni vicerrectora ni nada de eso (Aca\_05).

Algunas de las que han cesado no se plantean su regreso.

Puedes pensar que cuando entras ahí siempre puedes dar un salto a otro sitio o seguir vinculada, pero yo he cortado. He vuelto a la academia totalmente, a la investigación y si ahora me preguntarán ¿tú te presentarías? Sería muy complicado (Aca\_23).

E, incluso, algunas han llegado a rechazar las oportunidades que les han vuelto a ofrecer para su reincorporación.

De hecho, he renunciado a algunos cargos en la universidad porque no me gusta la gestión (Aca\_40).

Arguyen quienes adoptan esta postura que la vocación por el liderazgo, algo de lo que ellas parecen carecer, es un componente esencial a la hora de iniciarse en esta función, motivo que emplean para intentar justificar su descontento.

Y por supuesto si le gusta. Hombre, te tiene que gustar la gestión porque a mí, por mucho que me hubieran dicho, oye mira pues es que hay que romper el techo de cristal. Te tienes que presentar a rectora. Pues yo diría, pues muy bien pero que se presente otra. Yo la apoyaré, pero es que a mí esto no me gusta. Claro, te ha de gustar (Aca\_05).

Yo para mí es, estoy aquí, o sea, por lo que he dicho antes, que no tengo vocación de ser directora (Aca\_06).

Por el contrario, sus principales áreas de interés se focalizan en la investigación y la docencia.

Me gusta mucho la docencia, me gusta mucho la investigación, incluso más que la gestión visto desde dos años. Pero que no creo que mi vida sea la gestión. Fundamentalmente, lo vocacional es la investigación y la docencia (Aca\_13).

De hecho, estas son las verdaderas razones por las que algunas de ellas decidieron dedicarse al ámbito académico.

Y yo estoy en la universidad porque me gusta la investigación y la ciencia. Yo no estoy aquí por la gestión, porque me habría dedicado a otras cosas (Aca\_15).

En último término, se ha de subrayar la existencia de algunas voces muy minoritarias que, como consecuencia de esta falta de inclinación, no encuentran ningún tipo de satisfacción especial en el ejercicio del cargo. En algunos casos, este posicionamiento parece venir provocado por estar liderando, de manera simultánea, otras estructuras más próximas y cercanas a su verdadera vocación, como el grupo de investigación al que pertenecen, o bien por no conceder una relevancia significativa a su función.

Y satisfacciones, pues como todo, pero como cuando no eres cargo. El día que una cosa la resuelves y sale bien o el día que ves que por estar en un organismo o en un foro das una opinión y es acogida y sirve para otros pues dices, mira por lo menos ha merecido la pena. Pero eso me pasa también igual en la clase (Aca\_01).

Satisfacciones las de siempre porque yo siempre he dirigido al equipo de investigación. No me cambia la vida el ser directora de departamento (Aca\_05).

#### 4.3.5.1.2. Código 3.1.2. Tipo de oportunidades

Junto al análisis de las satisfacciones, el estudio de las oportunidades que las líderes encuentran en la función directiva proporciona una imagen más rica y completa de las posibilidades que la gestión ofrece a las académicas. Por ende, con este código se han inferenciado todas aquellas unidades textuales referidas a los beneficios que estas han obtenido como consecuencia del desempeño del cargo. Para ello, la información recopilada mediante las entrevistas se ha organizado en torno a tres subcódigos, dependiendo de la tipología de dichas oportunidades (Figura 65).

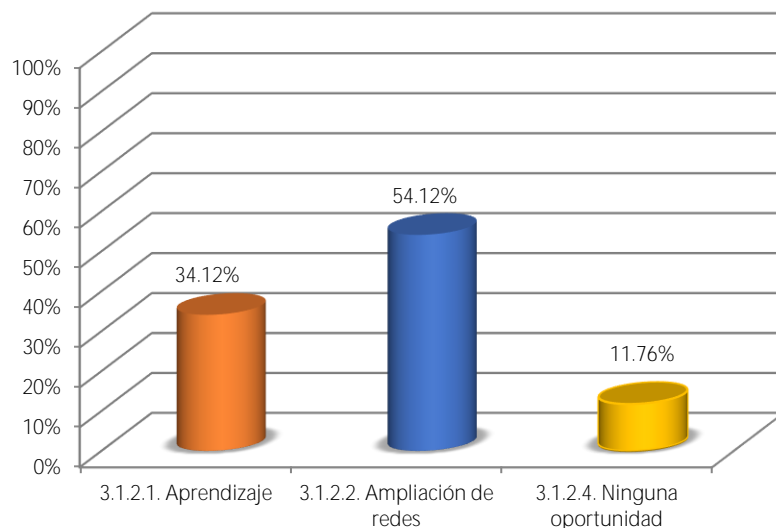


Figura 65. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.2. Tipo de oportunidades

De acuerdo con los datos recogidos en la Figura 65, una de las principales oportunidades que la gobernanza universitaria parece proporcionar a las mujeres se halla en la posibilidad de acceso a un círculo más amplio de personas, información y recursos. En efecto, el subcódigo 3.1.2.2. Ampliación de redes acumula el porcentaje de frecuencia absoluta más elevado del código (%FA= 54.12). Sin embargo, es importante subrayar que el ejercicio del liderazgo también parece representar, en la práctica, una experiencia especialmente valiosa de aprendizaje (%FA= 34.12). Con una menor iteración, se advierten aquellas alusiones al no disfrute de ningún tipo de ventaja (%FA= 11.76). Las constantes menciones que hacen a estas cuestiones en sus narraciones nos conducen a analizar, de manera detallada, el significado que cada uno de estos núcleos temáticos posee.

#### Subcódigo 3.1.2.1. Aprendizaje

El desempeño de una tarea profesional suele llevar aparejada la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas, especialmente en un ámbito con perfiles y condiciones tan dispares y diversificadas como el académico. En este contexto, la función directiva puede convertirse en una extraordinaria oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento para las académicas, quienes habitualmente ingresan en un espacio de absoluta novedad para ellas. De hecho, resulta necesario destacar la notoria incidencia de esta codificación en sus discursos. Tal y como se recoge en la Figura 65, el subcódigo 3.1.2.1. Aprendizaje llega a acumular el 34.12% de frecuencia absoluta, de lo que se puede inferir que la gobernanza académica constituye una magnífica vía de aprendizaje para las líderes. Algunas de las narraciones ejemplificadoras de ello son las que se muestran a continuación:

Bueno, primero conoces, o sea, aprendes un montón de cosas (Aca\_18).

La gran oportunidad de aprendizaje (Aca\_25).

En verdad, algunas de las participantes reconocen que gracias al ejercicio del cargo han podido adquirir valiosos e inestimables conocimientos.

Entonces, yo creo que ha sido una experiencia muy enriquecedora para aprender muchos tipos de cosas (Aca\_23).

Sobre todo, porque gran parte de ellas son neófitas en esta área.

Al revés, yo creo que estas responsabilidades nuevas siempre enriquecen (Aca\_15).

Y porque estas parecen ser personas, cuanto menos, curiosas e interesadas por su continuo aprendizaje y formación.

Mis hijas se ríen de mí. Hay una de ellas que está estudiando Medicina y la otra estudia Biología, y cuando me preguntan cosas, porque siempre están con cuestiones matemáticas y yo digo, ¡uy esto, qué bonito! Y ellas siempre me dicen, si es que a ti todo te gusta. Y a mí es que todo me parece muy interesante (Aca\_23).

Tal es así, que algunas de ellas se sienten, de algún modo, en deuda con la institución por todo lo que han podido aprender.

Le debo mucho a la universidad y a los cargos en los que he estado, porque me han hecho aprender muchísimo (Aca\_35).

Esta oportunidad de aprendizaje se torna aún más manifiesta tras el cese en el cargo. Es decir, cuando ha transcurrido algo de tiempo y echan la vista atrás, es cuando logran ser conscientes del verdadero valor de la experiencia y de la potencialidad del aprendizaje adquirido.

Bueno yo creo que sí, que a lo mejor en el primer momento no te das cuenta, pero te das cuenta de que hay cosas que aprender, que aprendes de eso. Cuando ha pasado un poco después de tiempo, te das cuenta de que hay cosas muy importantes que aprendes (Aca\_14).

#### Subcódigo 3.1.2.2. Ampliación de redes

Frente a la oportunidad de aprendizaje (subcódigo 3.1.2.1.), este subcódigo recoge todas aquellas unidades textuales donde las narradoras inscriben que la función directiva les ha servido, ante todo, para acrecentar y expandir las redes con las que cuentan en la institución. Es decir, como consecuencia del desempeño del cargo, estas han sido capaces de acceder a personas, a recursos y a información que de otra forma no hubieran podido. A este respecto, hay que indicar, tal y como se hacía con anterioridad en la Figura 65, que este parece ser el principal provecho que las líderes encuentran en la gobernanza académica, ya que acumula el mayor porcentaje de frecuencia absoluta del código 3.1.2. Tipo de oportunidades (%FA= 54.12). La insistencia con la que se refieren a este beneficio nos anima a profundizar en las distintas particularidades que presenta el conjunto de la información.

Así, es posible constatar las constantes menciones que hacen en sus relatos a la posibilidad que les brinda el cargo de conocer y relacionarse con nuevas personas dentro de la propia institución.

Hombre quizás, fíjate, lo que sí que me permitió es conocer a más gente. Hombre, pues yo había muchos directores de otros institutos, tanto de letras como de ciencias, que no conocía (Aca\_10).

Y me ha servido para conocer mucha gente en la universidad, que si no estás en cargos de estos, ni te suena (Aca\_24).

Pero también pueden llegar a obtener un conocimiento más profundo de las personas que forman parte de su círculo más cercano.

Bueno, pues es una oportunidad de conocer mejor, yo creo, de más de cerca a los miembros de tu departamento, de la gente con la que trabajas, ¿no? porque hay cuestiones que surgen, que te llegan a ti primero y, entonces, pues en circunstancias normales pues tú no te enteras de que a Fulanito y a Mengano les ha pasado tal o cual cosa (Aca\_07).

Ahora bien, esta ampliación de la red de contactos no se circunscribe a la propia universidad, sino que la trasciende y va mucho más allá. Gracias a la función directiva, algunas de las líderes son capaces de establecer nuevos vínculos con profesionales pertenecientes a otras instituciones.

Ampliar, ya tenía muchos contactos y reconocimientos entre universidades y todavía los amplié mucho más (Aca\_32).

Entonces esto te abre mucho. Te abre mucho a contactar con otras personas de la universidad, de incluso fuera de la universidad, pues porque asistes a más actos (Aca\_46).

De algún modo, el ejercicio del liderazgo les da la oportunidad de salir de su cubículo y ser conscientes de la multiplicidad de realidades existentes en el campus.

Muchas, yo creo que me ha abierto una ventana al mundo, logré salir de mi departamento (Aca\_44).

Y luego también, sobre todo, yo destacaría el trato con otras personas, ¿no? Porque claro, tú cuando estás aquí dedicada a tus tareas de docencia y de investigadora, pues estás aquí y tienes tu gente alrededor, pero que es un grupo muy reducido y además que estás siempre hablando de lo mismo ¿no? (Aca\_46).

Además de convertirse en una extraordinaria oportunidad para su propia proyección profesional.

En el campus, yo en este momento lo noto menos porque ya soy gran reserva, y entonces conozco a mucha gente por otros motivos. Pero si hubiese sido este mi primer cargo, te facilita una visibilidad en el campus que no tenías (Aca\_04).

E incluso para el desarrollo de nuevas formas y estrategias de colaboración científica.

Pero por otro, he conocido a más gente que podríamos colaborar en tareas de investigación y de hecho, han salido de ahí cosas, trabajos más multidisciplinares, con puntos de vista que pueden ser más interesantes (Aca\_29).

A su vez, esta mayor prominencia dentro de la institución les ha abierto, de una manera mucho más sencilla y rápida, determinadas puertas.

En cuanto a los que están por encima de mí, pues sí que tengo más acceso. Entonces sí que cuando lo creo conveniente, digo quién soy y pido hablar con quién sea y lo que noto es que me dan las citas con mucha más rapidez que antes (Aca\_36).

Sin embargo, de entre todos los efectos que comporta este aumento de la visibilidad en el campus, algunas de las narradoras destacan la posibilidad de crear nuevas amistades.

Yo ahora de lo que más me enorgullezco es que puedo entrar en cualquier centro de esta universidad, conozco un montón de gente, y estoy segura de que soy bien recibida. Igual que aquí viene un montón de gente, es bien recibida (Aca\_29).

A mí eso me ha parecido muy interesante y una buena oportunidad de conocer gente, porque me ha permitido conocer gente que yo ahora si voy por el campus, hay gente que me saluda de aquella época, ¿no?, que de otra manera no hubiera conocido, profesores de esta facultad o profesores de otros centros, ¿no? (Aca\_45).

Personas estas por las que sienten un gran aprecio y con las que reconocen haber compartido momentos especiales.

Bueno y a nivel personal, en toda experiencia hay personas que conoces y que aprecias vayas donde vayas, estés donde estés. Hay personas o te llevas amigos o conocidos queridos y cercanos, momentos de mucha ternura. Yo recuerdo momentos de mucha ternura (Aca\_20).

Por otra parte, es posible identificar un conjunto de voces, si bien estas más escasas y puntuales, que remarcan que el liderazgo les ha servido, sobre todo, para acceder a información privilegiada.

A ver, tienes acceso a unos ámbitos donde no los tienes si no estás de, en esos cargos. Accesos donde hay una información más amplia o más directa, es decir, más de primera mano (Aca\_14).

Efectivamente, el desempeñar determinados cargos en la estructura académica les permite estar más apegadas a los mecanismos de funcionamiento institucional.

Y creo que dentro de la dirección pues puedes moverte un poquito más, hablar con otros niveles superiores. Esto se está moviendo así, ¿qué opciones tenemos? ¿Cómo podemos hacerlo? Y negociar con otras personas (Aca\_36).

Pues tienes oportunidad de conocer cosas del título que no conocería si solamente me dedicara a la labor de docente investigadora (Aca\_25).

Y, sobre todo, estar más al tanto de todo lo que acontece en la institución

Entonces, pues oye no dejas de formar parte de la Junta de Gobierno, no dejas de tener entrevistas con personas que están en el nivel, digamos directivo más amplio, con lo cual ahí tienes una información (Aca\_17).

Entonces, eso sí que es una oportunidad que te permite participar, porque estás ahí a pie de obra y tienes la información (Aca\_45).

Sin embargo, es interesante remarcar en este punto que, en un claro ejercicio de transparencia profesional, estas no dudan en socializar la información para que el resto de sus compañeros y compañeras también se puedan aprovechar de ello.

Pues también me ha dado oportunidad, porque muchas veces también al estar en el cargo te llega información que de otra manera no te llega. Aunque yo la comparto con el resto de compañeros también (Aca\_02).

En otras ocasiones, el conocimiento que les aporta su posición aventajada es utilizado para una toma de decisiones más eficaz y, en definitiva, para el impulso del órgano que lideran.

Por una parte, sí que puedes estar en los lugares donde hay más información, saber lo que sucede, y eso también te ayuda a tomar decisiones o, por lo menos, conocer lo que está sucediendo en la universidad (Aca\_32).

Y esa información pues claro, te permite pues a lo mejor impulsar cosas desde tu departamento (Aca\_45).

En último término, se advierten algunos testimonios, con una presencia casi anecdótica, que ponen en valor la posibilidad de tener acceso a una red más amplia de recursos.

Pero bueno, puedes aprovechar otras cosas, otros recursos que a lo mejor no te llegan, dependiendo del director o directora que hay en ese momento (Aca\_02).

Y te facilita también el acceso a muchos recursos que en otra posición no tienes (Aca\_04).

### Subcódigo 3.1.2.3. Ninguna oportunidad

Para concluir el análisis de las oportunidades que la gobernanza universitaria les brinda, es preciso atender a aquellas voces que de forma manifiesta reconocen no encontrar ningún tipo de beneficio aparejado al liderazgo. En este sentido, es preciso apuntar que este constituye el tópico menos reiterado por las participantes. Tal y como se recoge en la Figura 65, el subcódigo 3.1.2.3. Ninguna oportunidad obtiene el 11.76% de frecuencia absoluta. Pese a ello, lo cierto es que esta cifra con relación al código resulta, cuanto menos, llamativa, por evidenciar la existencia de un conjunto de narraciones que niegan algún tipo de oportunidad en el liderazgo. En este punto, es importante recordar la tendencia femenina a repeler cualquier fórmula de beneficio extra en el plano laboral por temor al rechazo. Por tanto, la incidencia de este tópico en sus discursos podría, de algún modo, estar condicionada por esa imagen social que desean rehuir, tal y como se puede colegir del siguiente fragmento de texto.

Es que, vamos a ver. Yo cualquier puesto, carguito o cargo que tenga que desempeñar no lo veo nunca como plataforma u oportunidades para otras cosas. Es que no lo veo, no lo entiendo así (Aca\_01).

En efecto, su empeño por no ser identificadas como beneficiarias de alguna clase de prerrogativa lleva a algunas de las participantes a negar, de manera insistente, el disfrute o afán por las oportunidades adicionales.

No, oportunidad ninguna. Tampoco la necesitaba, ni la quería (Aca\_30).

De hecho, en un ejercicio de honradez profesional hacen todo lo posible por desligarse de aquellas personas que, en su opinión, se mantienen en la gobernanza por algún tipo de interés.

Y oportunidades, pues no soy consciente de que me haya quedado aquí por una oportunidad, a lo mejor en otras personas sí. Pero oportunidades no sé, no te sabría decir alguna oportunidad (Aca\_06).

Frente a este tipo de testimonios, estrechamente vinculados con el discurso meritocrático, es posible identificar algunas voces que cuestionan el valor del liderazgo para el avance profesional. Entienden que su trayectoria académica se debe, exclusivamente, a su actividad investigadora, y que la incidencia de la función directiva en su carrera es notoriamente mínima. Con todo, este tipo de testimonios es bastante escaso.



Oportunidades, ninguna en especial. Quiero decir, cuando llegas a una edad y ya tienes una proyección en el área nacional e internacional y tal, eso no depende de ser directora de departamento (Aca\_05).

#### 4.3.5.1.3. Código 3.1.3. Tipo de contribución a la institución

El estudio de las fortalezas del género en la gestión pasa necesariamente por el análisis de aquellos elementos con los que las participantes coadyuvan al desarrollo y al crecimiento de la institución. A través de este ejercicio es posible identificar, en la práctica, cómo las mujeres evalúan su propia contribución y cuáles son los aportes con los que significan su trabajo. Consiguientemente, las unidades semánticas correspondientes a este código expresan las aportaciones que las narradoras creen hacer a la organización mediante su función. La organización de la información referida a esta cuestión se ha efectuado en base a la naturaleza de dichas contribuciones. En concreto, el conjunto de los datos se ha estructurado en torno a los cinco subcódigos que se recogen en la Figura 66.

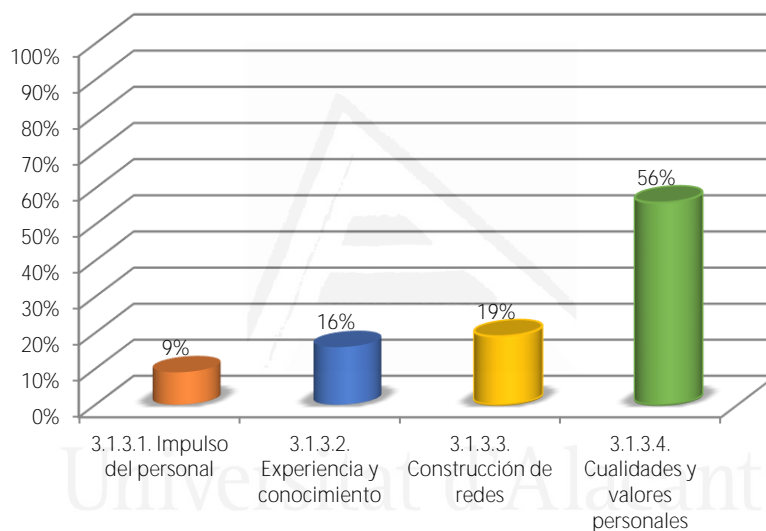


Figura 66. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.3. Tipo de contribución a la institución

Según se desprende de la figura anterior, las principales concesiones que las narradoras hacen a la organización se localizan, sobre todo, en torno a sus atributos personales. En efecto, el subcódigo 3.1.3.4. Cualidades y valores personales logra acumular el mayor número de iteraciones (%FA= 56) dentro del núcleo temático. En segundo lugar, y con una diferencia ostensiblemente significativa, se hallan las alusiones a la construcción de redes (%FA= 19%) y a la experiencia y al conocimiento (%FA= 16%), como otras de las aportaciones con las que las participantes contribuyen a la entidad. Con la menor tasa de frecuencia absoluta se refieren a la ayuda y a la orientación que ofrecen a los miembros del órgano que lideran, que solo llega a alcanzar el 9% de frecuencia absoluta. El interés de estas cuestiones, así como la insistencia con la que remiten a ellas, nos lleva a examinar de manera exhaustiva el significado otorgado a cada uno de estos subcódigos.

### Subcódigo 3.1.3.1. Impulso del personal

Uno de los efectos que tradicionalmente se ha atribuido a la gobernanza femenina, dentro y fuera de la academia, es la ayuda y orientación a los miembros del grupo que lideran. Así, se considera que las mujeres que ocupan cargos de gestión en la universidad tienen una especial preocupación por promover el crecimiento y el avance profesional del resto. Sin embargo, lo cierto es que el número de ocurrencias del subcódigo 3.1.3.1. Impulso del personal es el más reducido del código 3.1.3. Tipo de contribución. Tal y como se ha señalado con anterioridad en la Figura 66, esta codificación únicamente llega a compilar el 9% de frecuencia absoluta, de lo que se puede colegir que o bien las narradoras no son plenamente conscientes del empuje que confieren a los miembros de su equipo o, en verdad, este no se halla entre sus principales contribuciones. Con independencia de ello, lo cierto es que en el análisis de sus testimonios se ha podido identificar una serie de particularidades, en base a las cuales se presenta ahora la información.

Inicialmente, destaca una serie de voces que enfatizan sus aportes para el impulso de la actividad investigadora de los integrantes de su grupo.

El animar a la gente a que investigara más, el que se hayan leído muchas tesis mientras estoy yo aquí. Teníamos compañeros que todavía no eran doctores y se han doctorado (Aca\_02).

Pues no sé lo que le daría otra directora. No sé. Bueno, quizás, yo creo que lo más importante que hemos hecho es eso, ¿no? El cambio ese, insistir mucho en la investigación (Aca\_11).

En efecto, para algunas de las líderes resulta especialmente gratificante el haber podido contribuir, en alguna medida, al avance profesional de las personas que forman parte del órgano que gestionan.

Y ver cómo se consolida la gente que empezó como ayudante, que es ayudante doctor, que está contratada doctora, que está en aras de acreditarse para una plaza de titular y ver cómo has podido, de alguna forma, favorecer esa trayectoria (Aca\_08).

En estrecha relación con este tipo de aportaciones, se halla el logro de nuevas plazas para los compañeros y compañeras que se encuentran en disposición de promocionar.

¿Mi contribución? Por ejemplo, conseguir una plaza de ayudante doctor para una persona que hacía años que la pedíamos y no se la concedían. Es verdad que los tiempos han cambiado y que las cosas están mejor, al menos en el vicerrectorado o rectorado. Pero es verdad que llevábamos años sin sacar plazas para personas jóvenes y conseguimos una. No todas las que queríamos, pero escucha, una ya es (Aca\_16).

Para finalizar el análisis de esta codificación, es necesario subrayar que su empeño por favorecer al estímulo de los demás las lleva, incluso, a apoyar a personas que no pertenecen a su grupo. Ahora bien, lo cierto es que este tipo de alusiones tienen una presencia más bien escasa y residual. Un ejemplo de esta matización es el siguiente segmento de narrativa:

Y también pues alenté y, sobre todo, no puse el pie para que no lo tuvieran, a los compañeros de esa área, a los que también animé y ayudé para que ellos tuvieran también su máster (Aca\_43).

### Subcódigo 3.1.3.2. Experiencia y conocimiento

El segundo de los subcódigos que se evoca es 3.1.3.2. Experiencia y conocimiento, que reúne los segmentos textuales que circunscriben la aportación de las participantes al saber que han acumulado a lo largo de su trayectoria profesional en diferentes áreas. El estudio de sus narraciones permite evidenciar que este tipo de contribución tampoco se halla entre las principales concesiones que las líderes hacen a la institución, ya que esta codificación es superada ligeramente por el subcódigo 3.1.3.3. (%FA= 19) y sobremanera por el 3.1.3.4. (%FA= 56). De hecho, como se puede apreciar en la Figura 66, este núcleo semántico solo alcanza el 16% de frecuencia absoluta. Pese a esta escasa presencia en las oratorias, a continuación se exponen las diferentes particularidades que presenta la información referida a esta cuestión.

En primer lugar, es posible identificar un conjunto de testimonios que, de forma recurrente e iterativa, insisten en que su aportación más significativa a la institución pasa por el conocimiento que poseen en el ámbito del liderazgo. Una experiencia que proviene de la gestión universitaria, ya sea por haber ocupado cargos de responsabilidad previamente.

Aporto mi experiencia de gestión previa, de los cargos anteriores (Aca\_16).

Como gestora aporto, primero toda una trayectoria muy profunda en gestión universitaria previa, en otros cargos (Aca\_26).

O por haber liderado otro tipo de estructuras académicas.

Entonces, se abrió la conferencia hace ya mucho tiempo a los dos ámbitos, a decanos y decanas y a directores y directoras de departamento. Y entonces en todo el grupo, pues también estuve dos años liderando la conferencia, como presidenta de esa conferencia. O sea, que yo creo que también eso lo traje y le vino bien a la universidad (Aca\_02).

Yo creo que cubrir, sugerir determinadas posibilidades en esta línea que te estoy hablando, de un poquito de potenciar actividades de investigación, que también como directora de un proyecto de I+D estoy haciendo (Aca\_13).

En otras ocasiones, en cambio, este conocimiento deriva de su experiencia profesional anterior, siendo totalmente ajeno a la gobernanza académica.

Bueno, que cuando yo llegué a tiempo completo en abril del 2007, y el antiguo director me propuso ser directora, perdón secretaria académica en junio. Yo le dije, ¿y esto por qué? ¿Qué he hecho yo para merecer esto? Y él me dijo, la experiencia que tienes de gestión, que traes de gestión (Aca\_08).

Es interesante hacer hincapié en este punto en la modestia con la que algunas líderes suelen referirse a sus aportes. Epítome de ello es el siguiente fragmento de núcleo semántico:

Entonces, de alguna forma, yo lo que creo que humildemente le puedo aportar a esta institución es mi experiencia, en este caso mi experiencia en gestión (Aca\_08).

Tal es así que algunas participantes se sienten, de algún modo, en deuda con la institución, por creer humildemente que han recibido mucho más de lo que ellas han sido capaces de dar.

Siempre le debo yo más a mis cargos que lo que haya podido aportar, pero bueno sí. Le aporté todo lo que yo sabía (Aca\_35).

Frente a este tipo de narraciones, destacan también aquellas que ponen en valor el conocimiento que tienen de la UA. Se trata de mujeres que cuentan con una dilatada trayectoria en la institución o que se han implicado en gran medida en su labor docente y que, por tanto, son expertas conocedoras de su cultura y de sus mecanismos de funcionamiento.

Y el conocimiento que tienes de la academia porque, aunque no hayas estado aquí a tiempo completo, has sido una asociada muy implicada. Entonces pues, aunque ha sido a tiempo parcial, pues conoces la academia, ¿no? (Aca\_08).

Conozco la Universidad de Alicante desde sus inicios, desde el año ochenta en que yo entré a estudiar en ella. Entonces, apporto un conocimiento muy importante de la universidad (Aca\_26).

De manera análoga, surgen algunas voces que ponen de relieve los conocimientos que poseen de sus áreas de procedencia, experiencia que le ha sido especialmente útil y valiosa a la hora de desarrollar su función.

Al ser de esta área, no es por ponerme flores, pero intento ser muy rigurosa y eso me sirvió, eso fue lo que yo di, ¿no? Entonces, cuando se trataba de escritos tengo que decir que nunca tuve problemas con el gerente, ¿no? (Aca\_18)

Para concluir la revisión de esta unidad de significado, se ha de atender a aquellos testimonios que enfatizan, si bien de manera muy escasa y puntual, sus aportaciones procedentes del ámbito de la investigación y de la docencia. Las narradoras resaltan su trayectoria en dichas áreas, por considerar que gracias a esta pueden adoptar una mayor amplitud de miras en el ejercicio de su función, tener en cuenta otros aspectos o, incluso, contribuir mejor a la proyección de la institución.

Y luego el nombre de la Universidad de Alicante en la esfera internacional. Yo soy socia fundadora de esa asociación, estoy en ese *board*, concurrimos a congresos internacionales. Entonces, todo eso es lo que apporto (Aca\_05).

Pues yo creo que experiencia, porque yo llevaba muchos años previos también en docencia y con experiencia profesional también, con experiencia en investigación. Entonces, creo que esto también era importante, porque era una visión más amplia (Aca\_32).

#### Subcódigo 3.1.3.3. Construcción de redes

La posibilidad de establecer nuevos vínculos y contactos con otras estructuras se halla también entre las principales aportaciones aducidas por las participantes. Por dicho motivo, con este subcódigo 3.1.3.3. Construcción de redes se han categorizado todas las unidades de texto significativas de la generación de nuevos nexos y conexiones. En este sentido, es preciso especificar, tal y como se hizo anteriormente en la Figura 66, que la presencia de aportaciones correspondientes a esta codificación es relativamente reducida, ya que solo llega a acumular el 19% de frecuencia absoluta del código 3.1.3. Tipo de contribución a la institución. Pese a ello, y como reflejo de la riqueza de la información, son varias las particularidades que esta presenta.

En primer lugar, se advierte un conjunto de testimonios alusivos al empeño de las líderes por reforzar el sentimiento de unidad dentro del propio equipo. Así, son constantes las referencias que hacen a sus aportes para la definición de un objetivo común, la suma de esfuerzos y la creación de sinergia entre todos los miembros del grupo.

Yo creo que de alguna manera con todo lo de calidad pues propiciar y aunar esfuerzos (Aca\_21).

Cuando yo llegué a la dirección de departamento, mi idea era continuar con esa forma de ver las cosas, intentar aunar, que todo el mundo estuviera más o menos de acuerdo. Y yo creo que en cierto modo lo conseguí (Aca\_34).

En efecto, para quienes se sitúan en este discurso su mayor contribución radica en el fortalecimiento del equipo, por lo que destacan, sobre todo, su labor para estimular la acción coordinada y compartida.

Y sobre todo eso, intentar implicar. Yo creo que implicar mucho a la gente. Hicimos un esfuerzo muy grande para que todo el mundo fuese de la mano. Yo creo que fue importante (Aca\_23).

Oye pues sí, buena idea, podríamos quedar periódicamente, podríamos hablar, podríamos compartir, vamos a construir (Aca\_47).

De hecho, es tal su afán por destacar esta idea y su humildad que en algunos casos tratan de otorgarle el mérito al esfuerzo del equipo y no tanto a la propia contribución personal.

El equipo era importante, por lo cual yo no siento que yo aportara algo específico, sino que pones en marcha las cosas, las comentas y entonces, era una cuestión de equipo (Aca\_42).

Frente a esta tendencia, se aprecia también una serie de narrativas que acentúan, como principal aportación de las participantes, la vinculación del órgano con otras instancias dentro de la institución. Las líderes, en este caso, suponen un mayor grado de apertura y el convencimiento de que este tipo de contactos permiten el impulso del órgano.

Luego también intento mantener mucha relación con departamentos equivalentes a los míos, para que esto también sea bueno para nuestra facultad (Aca\_33).

Bueno, yo creo que estoy dando una visión completamente diferente, que es esa misma de abrirnos dentro de la universidad (Aca\_36).

En otras ocasiones, en cambio, la líder abre la posibilidad de establecer nuevas relaciones más allá de la UA; es decir, con otras entidades y estructuras de la sociedad, lo que acaba permitiendo una mayor transferencia del conocimiento.

Pero también he conseguido que mucha gente de fuera de la universidad se una. Es decir, tampoco podemos menospreciar. Al revés, todas las muestras de apoyo que hemos conseguido sumar. Claro, eso sí es evidente (Aca\_18).

Pero también el impulso de la visibilidad y la proyección del órgano fuera del campus.

Yo aporté un *know how of partners* que igual antes no se tenía. Es verdad que yo ya tenía contactos y había fundado esa aula de formación en Alicante, con lo cual tenía bastantes contactos en ese sentido y eso te lo abre todo (Aca\_28).

También aporté la posibilidad de relaciones externas con el mundo profesional y a nivel estatal (Aca\_32).

#### Subcódigo 3.1.3.4. Cualidades y valores personales

Para completar el estudio de las contribuciones que las entrevistadas hacen a la institución, es preciso atender a aquellas voces que ponen de relieve, sobre todo, sus atributos y virtudes. En

base a ello, el subcódigo 3.1.3.4. Cualidades y valores personales abarca todos los segmentos de narrativa alusivos a las características y principios por los que, según las participantes, se ha distinguido su labor. Se trata, en definitiva, de todas aquellas características y rasgos de carácter personal que aplican al desarrollo de su función. El análisis de sus testimonios permite comprobar que este tipo de aportación es, de lejos, la más reiterada por las líderes. En efecto, tal y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad en la Figura 66, esta codificación es la que cuenta con el mayor número de evidencias (%FA= 56). Por tanto, se podría afirmar que a la hora de estimar sus aportes más significativos las líderes enfatizan, ante todo, sus atributos de naturaleza personal. Ahora bien, esta notoria insistencia en sus discursos no implica que en todos los casos lo hagan con una clara determinación. Más bien al contrario, en algunas ocasiones es tal su adherencia a la imagen estereotipada de mujer modesta y humilde que les cuesta reconocer este tipo de contribución e, incluso, parecen necesitar del refrendo de otra persona.

Pues no lo sé. No sé si aporté. No lo sé. Quizás eso lo debería de decir otra persona, ¿no? ¿Yo aportar? No sé, yo creo que la forma de gestión era de otra forma, ¿no? Y quizás a lo mejor un poco de matices en la gestión, quizás más mi sello personal (Aca\_10).

La diversidad de peculiaridades que presenta el conjunto de la información es utilizada a continuación para la exposición de esta.

En este sentido, se ha de subrayar la existencia de algunos relatos que enfatizan el aporte, en particular, de aquellas cualidades que favorecen la mejora del clima laboral, entre las que destaca por sobre todas la capacidad de empatizar con los demás.

Pues fijate, ahora hablando contigo yo creo que la empatía. O sea, yo creo que las cosas se consiguen no tanto con la fuerza o con la beligerancia, sino con la capacidad de empatizar con los demás, y eso fue lo que yo creo que aporté (Aca\_35).

Yo creo que en mi caso soy una persona con bastante empatía, con bastante habilidad para el tema de la gestión personal y de las relaciones sociales (Aca\_47).

Un rasgo que parece no estar reñido con la firmeza y solidez de los argumentos con las que algunas aducen defender sus posturas e intereses.

Yo creo que esa capacidad de empatizar y de argumentar desde la firmeza, desde los argumentos, pero intentando nunca avasallar (Aca\_42).

Del mismo modo, son frecuentes las alusiones a su capacidad de escucha y diálogo, cualidades con las que afirman poder crear en el órgano una atmósfera caracterizada por la confianza, la cercanía y la comprensión hacia los demás.

Bueno no sé, yo diálogo. Entonces, yo creo que aquí viene todo el mundo siempre sin problemas. Es más cercano, ¿no? Otro plan, edad media, por forma de ser, no sé (Aca\_06).

Entonces, yo creo que aportó el saber escuchar. Sé escuchar y sé aceptar que tus opiniones o tus decisiones no son aceptadas por todos (Aca\_07).

También algunas resaltan sus habilidades para la negociación, así como para el logro de la comprensión compartida entre todos los miembros del grupo. Una vez más, sin embargo, son apreciables las dificultades que parecen presentar a la hora de valorar sus aportaciones. Un ejemplo manifiesto de ello es la siguiente narrativa:

Pues tampoco te podría decir cuál fue mi toque personal, porque yo no era consciente tampoco de estar imprimiendo ningún toque personal a nada, ¿no? Yo creo que fue mi toque un poco el consenso, y por otro lado fue también la dedicación, el estar muy al tanto de las cosas (Aca\_41).

Y es que verdaderamente algunas de las narradoras parecen realizar un claro esfuerzo por disipar las posibles diferencias que puedan existir dentro del órgano.

Siempre va a haber casos, siempre va a haber extremos, pero que intento que la relación PAS-PDI, que es algo muy complejo, en esta universidad no se nota, pero es muy complejo, y que en el departamento se llevan bien, pero siempre intento limar. Intento buscar el lado bueno, que a la gente le demos siempre un poco más de cariño. Igual si tú cambias tu actitud, el otro la cambia. No esperes que la cambie el otro (Aca\_47).

De hecho, algunas parecen adoptar un claro rol maternal en el ejercicio de su función. Se preocupan y desvelan porque todos los integrantes del equipo se lleven bien y por fomentar una buena relación entre ellos, a pesar de las discrepancias que puedan llegar a existir.

Es decir, somos como una familia, como un equipo bien avenido y entonces, eso es lo que apporto (Aca\_05).

Yo he hecho lo que he podido, lo que he sabido hacer y sí que me gustaba que estuvieran las cosas tranquilas, que la gente se llevara bien. Cuando entre ellos se han llevado mal he sufrido mucho, y cada vez que íbamos a una comida o eso y veía que uno faltaba porque no se llevaba bien con el otro, he intentado hablar y les decía, ¿qué más da? Pues te pones al final de la mesa, pero ven, ¿sabes? (Aca\_42).

El objetivo es que en el órgano reine un buen clima de convivencia y para ello suelen mostrar una postura inequívocamente constructora de concordia.

Pues hombre, yo creo que lo que apporto, yo he intentado ser siempre una persona, porque claro cuando tú tienes que estar al frente, digamos, de un montón de personas que todos pensamos de forma diferente y siempre hay, pues siempre intento mediar, ¿no? (Aca\_07).

A pesar de esta actitud conciliadora, no parecen rehuir el conflicto, sino que más bien entienden que este es algo natural e inevitable en los grupos humanos y que su resolución pasa, necesariamente, por abordarlo centrándose en la causa y no tanto en las personas implicadas.

Entiendo la diversidad de sensibilidades y también la respeto (Aca\_07).

Y que tengo una manera de visibilizar el problema despersonalizando. Es decir, esta es la situación, pero ni tú ni yo somos el problema. O sea, lo primero que hay es analizar y despersonalizar (Aca\_08).

Además de creer que las emociones y los afectos desempeñan también un papel trascendental para que el trabajo fluya y el equipo crezca por encima de las individualidades.

Y luego, yo creo que el cariño también, ¿eh? Porque aquí las emociones y los sentimientos también cuentan (Aca\_16).

Frente a este tipo de aportaciones, también son destacables aquellos relatos que, de manera reiterada e insistente, acentúan los principios y valores con los que contribuyen al desarrollo

de la entidad. En este contexto, sobresalen especialmente las menciones a la responsabilidad y a la ética profesional con las que afirman realizar su trabajo.

Pues no gran cosa, pero en el fondo algo importante. Yo creo que si cada uno, en el ámbito de su responsabilidad, tiene una exigencia ética con su trabajo, otro gallo nos cantaría en general, colectivamente (Aca\_04).

Entonces, creo que las cosas las hago cuando se tienen que hacer y procuro hacerlo con responsabilidad, como se tienen que hacer (Aca\_09).

Hasta el extremo de que a algunas personas con las que trabajan les llega a sorprender su profundo sentido de la responsabilidad.

Que yo recuerdo que cuando empecé me decían por parte de los gestores, ¿esto qué es el celo del principio? Yo decía pues no, esto es lo mío habitual, porque se ve que pensaban que estaba muy encima, pero bueno es mi manera de ser. No es que dijera, pues ahora voy a ser más esto que nadie, a estar más encima. Yo creo que cada uno pues actúa según su personalidad, ¿no? (Aca\_41).

En efecto, algunas de las líderes hacen hincapié en su entrega y dedicación al trabajo, en especial al tiempo invertido para el desarrollo de su función.

Hombre, yo creo que soy una persona bastante eficaz en la gestión y también responsable, de echarle muchas horas, ¿no? (Aca\_03).

Aporté muchas horas, le aporté muchos días, muchos fines de semana, de vacaciones y mucho trabajo en general. Yo creo que ha sido recíproco. Ha habido una inversión de tiempo importante, y yo reconozco que he recibido también mucho. Pero yo también creo que he dado (Aca\_29).

Se esfuerzan, trabajan y procuran dar siempre la mejor versión de sí mismas.

Cuando se me pide opinión de algo, cuando puedo participar en comisiones y luego pues, mi trabajo constante, que estamos ahí bregando, bregando, bregando, dando el callo (Aca\_15).

Yo creo que trabajo, esfuerzo, dedicación, pasión que es muy importante (Aca\_21).

Con el objetivo de contribuir, siempre y en todo momento, a la mejora del funcionamiento y de la calidad institucional.

Si yo no hiciese bien aquello que me compete, sería muy difícil poder gobernar la nave con acierto, ¿no? (Aca\_04).

Si todos los órganos de la universidad funcionaran perfectamente bien, pues sería mejor para la universidad y entonces, pues yo creo que contribuyo a eso (Aca\_19).

Dado sobre todo, su profundo sentido de la lealtad y de la fidelidad institucional.

Yo creo que también, por mi parte, mucha lealtad a la institución creo yo ¿no? (Aca\_21).

Pero siempre desde una postura humilde y modesta cuando se trata de reconocer sus aportes.

Pues, sobre todo mi dedicación. Yo creo que todo, hago todo lo que puedo, que seguramente no es mucho, porque es un granito de arena, pero todo lo que puedo (Aca\_15).

Esta misma exigencia ética también la aplican en algunos casos a los procesos de toma de decisiones que tienen lugar en el seno del órgano. De hecho, intentan que estos nunca sean



arbitrarios, sino que se basen en criterios objetivos como el razonamiento y la experiencia con la que cuentan.

Entonces, yo creo que, aunque no soy un elemento central en la universidad, yo no tomo grandes decisiones, ¿no? Pero de algún modo, puedo colaborar, puedo pensar, puedo aportar para que la toma de decisiones sea la correcta (Aca\_04).

La posibilidad de proponer criterios menos arbitrarios para la toma de decisiones (Aca\_27).

De manera paralela, se advierten algunas referencias a la democratización del órgano.

Entonces, yo estoy consiguiendo que las cosas estén funcionando, que se estén respetando digamos unas reglas más democráticas (Aca\_19).

Y a su profundo sentido de la justicia e imparcialidad, ya que parecen apoyar a quienes verdaderamente muestran interés y esfuerzo por la tarea.

Si solo me preguntas por la dirección del departamento, lo que aporté fue, yo creo, justicia. Es decir, de funcionamiento más justo y que no hubiese nepotismo (Aca\_30).

Pues mira, veo que puedo apoyar más a la gente que realmente considero que lo merece. Es decir, yo en principio estoy abierta a apoyar a todo el mundo, claro. Pero lo que no puedo hacer es apoyar a gente que no se mueve, que no hace nada. A mí me da igual del área que sea, pero que tenga valores y se esfuerce (Aca\_36).

También son múltiples las alusiones que hacen al aporte de templanza y serenidad, cualidades de las que algunas dicen valerse para enfrentar las situaciones más difíciles y complejas con las que se encuentran en el desempeño del cargo.

Creo que tengo un temple, eso dicen. Yo a veces creo que me falta, pero porque llega un momento en el que alguien consigue sacarte de, pero creo que tengo templanza (Aca\_08).

Entonces bueno, no sé, quizás la serenidad para cuando las cosas se ponen así un poco feas, eso es lo que he aportado (Aca\_37).

Así como la sinceridad con la que aducen afrontar los posibles desacuerdos con los compañeros y compañeras. En dichas situaciones, optan por la honestidad y la verdad, en lugar de replegarse o de comportarse con segundas intenciones.

Quiero decir, yo en un consejo he tenido que decir, mira pues a mí me parece que lo que está haciendo Fulanito es que no me parece bien y Fulanito allí presente. Claro, yo prefiero decirlo delante. Y yo con ese Fulanito me llevo estupendamente (Aca\_07).

Aunque en algunos casos, esta conducta franca y transparente pueda granjearles algún tipo de problema.

También en cuanto ya bueno, creo que lo que estoy aportando entre otras cosas también es la sinceridad. Yo soy muy sincera. A veces eso no es bueno, sobre todo según donde estés (Aca\_36).

En efecto, una de las principales características distintivas de su presencia en los espacios de responsabilidad parece ser la transparencia y la constante rendición de cuentas, con el objetivo último de estimular la implicación de todos los miembros del órgano.

Transparencia a través de la gestión de un centro en el que las personas y el proyecto eran lo más importante (Aca\_17).

A mí me gustaba mucho, cosa que yo por ejemplo creo que ahora estamos en una época diferente. A mí me gustaba mucho informar de cada paso que se daba, de cada cosa que se hacía, de cada cosa que ocurría, para que todos estuvieran informados, pudieran participar y pudieran decidir si entrar o salir, involucrarse. A mí eso me parece que fue lo que más aporté (Aca\_45).

Finalmente, es preciso considerar aquellos testimonios que remiten a la solidaridad y al deseo desinteresado de ayudar a los demás, si bien es cierto que este tipo de contribuciones tiene una escasa presencia en el conjunto de la información referida a esta cuestión.

Pues no sé si aportó algo. Pues no sé, la verdad, si aportó algo o no. Yo intento, en mi forma de actuar, que se evidencie cómo soy y que para mí lo primero es la buena voluntad y el deseo de ayudar a la gente. Entonces esos son unos principios que tengo yo al margen de lo que esté haciendo en mi vida (Aca\_01).

Y cada vez que, pues mira, estas entrevistas o cada vez que hay algo que yo pueda hacer, allá voy. Me brindo desinteresadamente, la verdad que sí (Aca\_15).

#### 4.3.5.1.4. Código 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género

Otra de las cuestiones que conviene tener en cuenta en el análisis de las dinámicas de género en la gobernanza universitaria se halla en la visión del impacto de este en las experiencias positivas de las líderes. Mediante dicha tarea, es posible conocer la valoración que estas hacen de la influencia del género en las satisfacciones, oportunidades y aportaciones que han realizado y, en consecuencia, el grado de conciencia crítica que tienen al respecto. En base a ello, con este código se han inferenciado todas las unidades semánticas que describen el posible efecto del género en las vivencias gratificantes de las narradoras en la gestión. El estudio de los testimonios referidos a esta cuestión permite advertir la existencia de dos subcódigos (Figura 67). El primero de ellos, el subcódigo 3.1.4.1. Percepción neutra, aglutina todas aquellas narraciones que rechazan el posible influjo del género en las satisfacciones, oportunidades y contribuciones de las participantes. Por el contrario, el subcódigo 3.1.4.2. Percepción positiva compila las oratorias que reconocen la existencia de una perspectiva de género en las vivencias satisfactorias.

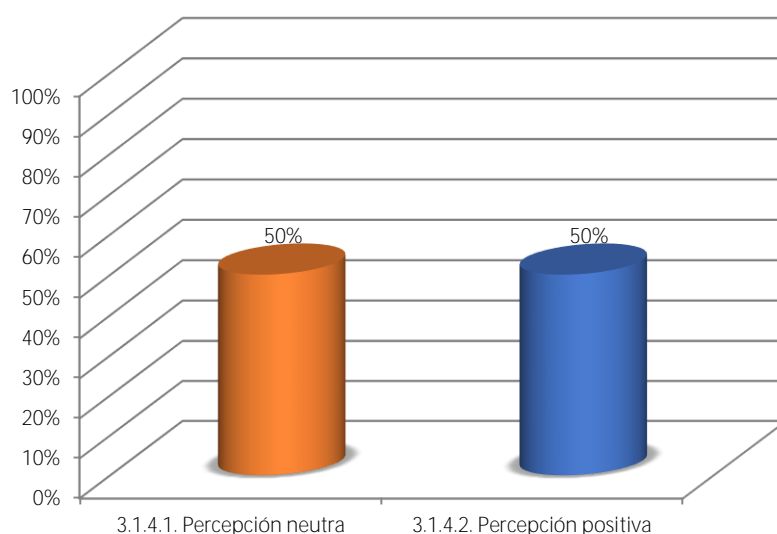


Figura 67. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género

Como se puede apreciar en la Figura 67, el porcentaje de frecuencia absoluta de ambos subcódigos es exactamente idéntico (%FA= 50). En efecto, el número de ocurrencias tanto para el subcódigo 3.1.4.1. Percepción neutra como para 3.1.4.2 Percepción positiva es, en el conjunto de la información, el mismo (FA= 31) (Tabla 30). Por tanto, si bien las líderes parecen mostrar un claro rechazo de la influencia del género en las limitaciones y dificultades, tal y como se puso de manifiesto en la Temática 2, no sucede lo mismo en el caso de las satisfacciones, oportunidades y contribuciones. Esta circunstancia, unida a la riqueza de los datos, nos anima a indagar en los matices que presenta la información referida a este tópico.

#### Subcódigo 3.1.4.1. Percepción neutra

La inferenciación de este subcódigo resulta de la categorización de aquellas narraciones que niegan y rechazan el impacto del género en las experiencias positivas de las líderes. En otras palabras, quienes se sitúan en este posicionamiento consideran que el género no ha ejercido ningún tipo de influencia en las satisfacciones ni oportunidades que encuentran en la función directiva, así como tampoco en las contribuciones que han hecho a la organización. En este sentido, se ha de precisar, tal y como se ha hecho previamente en la Figura 67, que esta codificación obtiene el 50% de frecuencia absoluta del código 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género o, lo que es lo mismo, la mitad de las referencias alusivas a este núcleo semántico.

En efecto, quienes adoptan dicha postura niegan de manera tajante que el género haya podido mediar, de alguna manera, en las vivencias satisfactorias que han encontrado en el ejercicio del liderazgo.

Yo es que, como he sido siempre mujer, claro como no he sido hombre no puedo comparar. No sé si los demás tienen satisfacciones igual que yo. Pero vamos, yo es que creo que no hay ninguna influencia, yo creo que no (Aca\_12).

En mis logros no lo creo. Si te gusta hacer un trabajo, lo mismo da que seas hombre o mujer, o lo haces a gusto o no lo haces a gusto (Aca\_23).

Consideran que las satisfacciones son un elemento totalmente ajeno al género y que, de hecho, las personas que se acercan al liderazgo lo hacen movidas por otro tipo de intereses y motivaciones.

Yo creo que eso en las satisfacciones no tiene nada que ver, si lo haces es por otra cosa (Aca\_33).

¿En mis satisfacciones? Pues no lo sé. Hombre, yo creo que no, que cualquiera que se mete en esto es porque tiene ganas de aprender, porque si no esto es un dolor ¿no? Tiene que haber algo, pero eso creo que es independiente del género (Aca\_47).

En el caso de las oportunidades, se observa una tendencia similar.

Pues tampoco lo veo, no sé. No, no, no, porque no por ser mujer tuve más oportunidades y a lo mejor posibilidad de hacer algo que si no lo fuera, no, no (Aca\_31).

Yo creo que no. Yo nunca he pensado que estoy en un sitio determinado por ser mujer. Nunca lo he pensado. Precisamente porque me he movido en un ambiente en el que ha habido muchos hombres (Aca\_34).

Entienden que estas no se han visto en ningún caso afectadas por las dinámicas de género, sino que más bien se debe a cuestiones de índole personal, como la forma de ser o el carácter.

¿En las oportunidades? Bueno, yo creo que a veces, más que el género es el talante, la personalidad, tus actitudes, el cómo eres, más que el género. Porque sí que tengo compañeras que lo han llevado mal y compañeros que les han salido sarpullidos, es decir, hay de todo. Para mí es un poco el cómo eres y el cómo lo gestionas tú (Aca\_04).

Yo tengo una manera de pensar y, en base a eso, sí que actúo. Pero no creo que haya conseguido tal satisfacción o tal oportunidad por ser mujer, no es el caso (Aca\_06).

O el demostrar un elevado nivel de eficacia en su labor.

No, yo creo que es más bien que hagas las cosas bien (Aca\_01).

En el caso de las aportaciones, tampoco parecen creer que estas estén en algún sentido mediatizadas por el género.

Bueno, pues yo apporto mi trabajo y lo que humildemente puedo aportar, pero eso no creo que tenga que ver con un sesgo de género (Aca\_22).

Y es que algunas de ellas también conocen a hombres con los que comparten sus mismas cualidades y principios, así como la misma visión sobre el liderazgo.

Pienso que no es cuestión de género. Tenemos hombres muy valiosos en el departamento también. Hombres que no piensan que el poder hay que agarrarlo muy fuerte, no soltarlo nunca y desde ahí manejar, no (Aca\_36).

Por tanto, sostienen que se trata más bien de una cuestión relacionada con la personalidad.

Yo es que no te sabría decir. Yo creo que influyó pues el ser yo, qué quieres que te diga. No, no te sabría decir. Porque bueno, pues también conozco directores de departamento que buscan consenso, por lo que no creo que sea algo exclusivo de un género (Aca\_41).

Podría haber sido un varón, que también los hay, que prefieren mirar a un lado y son directores de departamento, y podrían ser 20 años director de departamento que no van a dar nunca la cara por nadie ni se van a mojar luchando. Pero también los hay muy comprometidos (Aca\_43).

#### Subcódigo 3.1.4.2. Percepción positiva

Como contrapunto, emerge el subcódigo 3.1.4.2. Percepción positiva, que es el resultado de la categorización de todas aquellas unidades textuales donde las narradoras reconocen el impacto del género en sus satisfacciones, oportunidades y contribuciones. A este respecto, hay que indicar que, tal y como se muestra en la Figura 67, la frecuencia absoluta de esta codificación llega a alcanzar el 50% de las menciones que hacen sobre la percepción del influjo condicionante del género (código 3.1.4.). Por tanto, es posible afirmar que, *a priori*, un amplio conjunto de voces parecen destacar el género como una fortaleza para el liderazgo.

Así, se advierten numerosos relatos que tienden a distinguir entre las formas de hacer de los hombres y de las mujeres cuando ambos ocupan cargos de gestión.

Cuando hay una reunión de mujeres, a no ser que pase algo, vas la reunión porque tú quieres acabar esa reunión, ¿a qué sí? Yo voy a una reunión para acabar la reunión y ellos van a reunirse, y yo creo que eso sí que marca una forma de concebir el trabajo, de concebir el tiempo, de concebir todo (Aca\_20).

Pero también es verdad que evidentemente mi forma de ver las cosas es de una mujer, y eso también creo que es otra manera diferente de ver y hacer las cosas (Aca\_34).

Especialmente en lo referido al uso del tiempo y a las prioridades en el trabajo, donde afirman existen significativas diferencias. Mientras que ellos parecen estar más interesados en las redes de poder y de influencia, ellas se centran sobre todo en realizar las tareas cotidianas y en cumplir con los compromisos diarios.

Pero yo lo que percibo, yo misma como mujer y otras compañeras, es que valoramos mucho el tiempo, nos organizamos mucho, estamos a lo que estamos en el trabajo del día a día y de lo que hay que sacar adelante, y lo que somos es poco político-académicas, no sé cómo decirte (Aca\_26).

En esos momentos ellos aprovechan para seguir haciendo política y para hablar, mientras que yo ese momento lo empleo para avanzar en mi trabajo, para descansar, para llamar a mi madre, para intentar acabar antes porque me quiero ir antes, porque mi madre está enferma, etcétera (Aca\_39).

En efecto, quienes asumen este posicionamiento consideran que las líderes asumen la función directiva con una mayor preocupación y desvelo que sus contrapartes masculinas, creencia que en cierta manera parece responder al influjo de los roles que tradicionalmente se han asignado a la mujer.

Es la responsabilidad un poco de decir, yo qué sé. Hay que mandar un máster a la Aneca y es que hay que mandarlo. Si no, es que el año que viene no se pone en marcha. En ese sentido, las mujeres somos más de ocuparnos. Es la necesidad de ocuparte de los problemas, del trabajo y solucionarlo (Aca\_29).

Así, es posible constatar las constantes alusiones que algunas participantes hacen a su mayor capacidad de organización y de responsabilidad.

Y de hecho, es que yo también creo que la mujer es muy organizada a la hora de todo, pero en fin (Aca\_31).

Es decir, esto es lo que tengo que hacer ahora y no lo voy a dejar de lado. Ahora es que tengo un problema y bueno, como mis horas son de tal a tal aquí, pues lo dejo y voy para allá, pues no (Aca\_25).

Su efectividad a la hora de realizar varias tareas de manera simultánea.

Las mujeres, en ese sentido, tenemos más control de muchas cosas a la vez ¿entiendes? Entonces a mí, tanto me preocupaban cosas importantes, como cosas pequeñas, como pueden ser limpieza, espacios, todo (Aca\_40).

Su búsqueda constante del consenso en los procesos de toma de decisiones.

A veces, tomaba mis decisiones, pero vamos que sí. Creo que ahí, seguramente de momento, no sé con el tiempo, pero seguramente las mujeres hacemos más eso, tendemos a buscar más el consenso. Yo creo que allí yo era la persona que más se reunía con el PAS de todos los vicerrectores (Aca\_20).

Su visión y perspectiva más amplia de los problemas.

Estoy convencida de que la mujer tiene una visión como más global y abarca muchas más facetas. Entonces, a lo mejor hace un análisis integrando muchas más cosas, pienso, que el hombre (Aca\_09).

E incluso de aguante y de resistencia ante las dificultades, lo que en determinadas ocasiones las puede llevar a comportarse de dicha manera para, en última instancia, responder a las expectativas y al rol asignado por la sociedad.

Y luego la capacidad de trabajo y de sacrificio (Aca\_11).

Sí que es verdad que las mujeres vemos las cosas desde otro punto de vista, de una manera diferente. Somos muchas veces más sufridas, entre comillas, no paciencia, porque yo no soy muy paciente, ¿no? Pero sí que aguantamos mucho, aguantamos mucho (Aca\_21).

Lo mismo sucede en el plano de las relaciones sociales, donde son frecuentes las menciones a la mayor capacidad de empatía y de sociabilidad de las mujeres, como consecuencia sobre todo de los procesos de aprendizaje familiar y social.

Entonces, quizás mis cualidades como mujer me ayudan un poco porque siempre me pongo en la piel del otro, utilizo mi empatía (Aca\_08).

Pues no lo sé tampoco, es un poco lo que te decía antes. A las mujeres a lo mejor nos han enseñado a ser más empáticas, a ser más sociables. Es posible que haya influido algo de eso (Aca\_19).

En estos mismos términos, se refieren a la capacidad de trabajo en equipo que tienen las mujeres, en su opinión, notablemente superior a las de sus homólogos masculinos.

Es posible, yo creo que a lo mejor la capacidad de trabajar en equipo que tenemos las mujeres está mucho más desarrollada que en el caso de los hombres (Aca\_11).

Aunque también es verdad que algunas de las participantes afirman que son cualidades propias del sexo femenino y no tanto de la socialización, especialmente en lo concerniente a

la falta de competitividad y a la orientación comunal. Sin embargo, lo cierto es que este tipo de relatos tienen una presencia casi anecdótica en sus discursos.

Pero esto yo creo que es bueno. A mí me encanta la igualdad y la paridad, pero yo creo que hay un ADN y hay habilidades sociales que somos más capaces las mujeres de trasladar. A lo mejor somos menos competitivas y utilizamos el poder para conseguir, más que para competir, ¿no? Para conseguir cosas que son buenas para lo que estamos en ese momento representando (Aca\_35).

#### 4.3.6. Resumen de la tercera temática: Puntos fuertes del género en la gestión

A partir de los resultados de esta tercera temática, se puede afirmar que las principales razones que hacen que las líderes se sientan satisfechas con su labor son de índole profesional, como consecuencia de las mejoras que han sido capaces de implementar en la unidad organizativa que gestionan. Así, la optimización del funcionamiento del órgano, el impulso de la actividad investigadora o la introducción de cambios en la oferta formativa de los centros se convierten en algunos de los motivos que hacen que estas se sientan plenamente satisfechas y orgullosas de su tarea. Pese a ello, es importante destacar que la función directiva también les genera un cierto nivel de bienestar socioemocional. En este sentido, admiten estar contentas con el reconocimiento social y el respeto que despiertan entre los miembros de su grupo, pero también con el hecho de haber podido superar algunas de las limitaciones personales con las que sostienen accedieron al cargo. Eso sí, a lo largo de sus narraciones se puede observar en repetidas y múltiples ocasiones la humildad y modestia con la que suelen referirse a sus logros.

Por otra parte, el desempeño del cargo parece representar para ellas una valiosa oportunidad para ampliar su círculo de contactos y proyectar su imagen, tanto dentro como fuera del campus. Esta ampliación de redes, no obstante, no solo se circunscribe a la posibilidad de conocer más personas y establecer nuevas relaciones, sino que el habitar determinados espacios les ofrece la posibilidad de acceder a información y a recursos de inestimable valía para tener un mejor conocimiento del funcionamiento institucional y para desenvolverse en la academia más exitosamente. Otra de las oportunidades que subrayan con especial énfasis es la ampliación de sus conocimientos y experiencias en un área que es totalmente ajena para la práctica totalidad de ellas. A tal efecto, remarcan que gracias al ejercicio del liderazgo, han podido adquirir una serie de habilidades y destrezas que, si no hubiera sido por el cargo, no habrían sido capaces de entrenar. De hecho, son tan sustantivas las oportunidades que las participantes encuentran en el liderazgo que los discursos referidos a la ausencia de estas son significativamente escasos. Además, quienes niegan la posibilidad de disfrutar de algún tipo de oportunidad parecen hacerlo, en gran medida, por el afán meritocrático de desvincularse de algún tipo de prerrogativa asociada a su condición de mujer.

Respecto a las aportaciones que hacen a la institución, se ha de reconocer que estas otorgan un valor especial a sus cualidades y principios personales, por lo que entre otros aspectos se centran en destacar sus competencias relacionales o la responsabilidad y la transparencia con las que parecen significar su gestión. Asimismo, resaltan su labor para la construcción de redes y vínculos, tanto en el interior del órgano que lideran mediante el fortalecimiento de la idea de equipo, como con respecto al exterior, aprovechando para ello los contactos que tienen fuera de la institución. Otra de las contribuciones que subrayan radica en la aportación del conocimiento y la experiencia que acumulan, tanto en el ámbito de la gestión como sobre la

propia institución y de su trayectoria investigadora y docente, lo que les permite ejercer el cargo con una mayor amplitud de miras y perspectiva.

En última instancia, se debe señalar que las participantes no parecen mostrar una postura clara hacia el influjo condicionante del género en estas cuestiones, ya que la presencia de la percepción neutra y positiva en sus discursos resulta exactamente idéntica. Así, mientras que algunas de las narradoras niegan la influencia de las dinámicas de género en sus satisfacciones, oportunidades y aportes, considerando que estos son procesos totalmente ajenos a aquellas, otras en cambio creen que las mujeres tienen una manera distinta de liderar, más resolutive, centrada en el trabajo cotidiano y de carácter más social. Ahora bien, es importante destacar que quienes adoptan esta postura lo hacen, en buena medida, por el influjo de las creencias estereotipadas en el imaginario colectivo, esto es, por los rasgos que la sociedad tradicionalmente ha atribuido de forma diferenciada a mujeres y a hombres y que son adquiridas a través de los procesos de socialización.

Con el objetivo de enriquecer esta breve recapitulación, en la siguiente figura se recoge una representación gráfica de los resultados correspondientes a esta tercera temática.



Figura 68. Síntesis visual de la Temática 3. Puntos fuertes del género en la gestión

#### 4.3.7. Temática 4. Liderazgo y desarrollo profesional

La cuarta de las temáticas analizadas permite dar respuesta a otra de las cuestiones fundamentales del estudio: ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo? Es decir, en este caso se aborda la forma en la que las narradoras desarrollan la función directiva, así como las estrategias y mecanismos que utilizan para su aprendizaje profesional en este ámbito. Para ello, durante el proceso de codificación y clasificación de la información se han definido dos categorías, en base a las cuales se organiza el presente apartado. La primera hace referencia al desarrollo profesional derivado de la función directiva,



mientras que la segunda se dedica, de forma íntegra, al estudio de la forma en la que las narradoras ejercen el liderazgo (Figura 69).

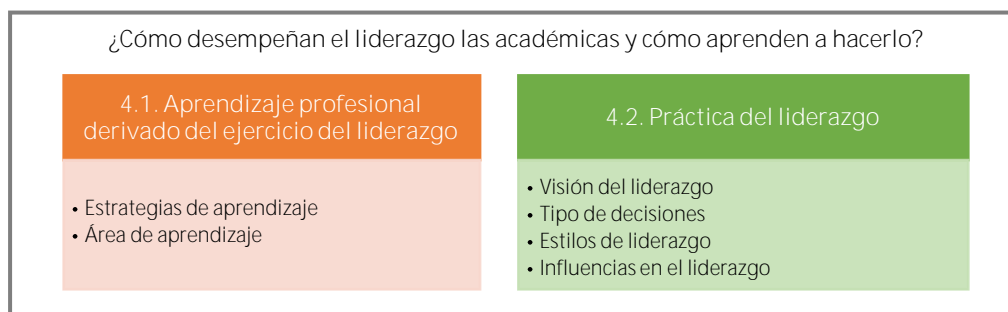


Figura 69. Mapa de categorías y códigos pertenecientes a la Temática 4. Liderazgo y desarrollo profesional

Para esbozar un primer análisis general de los resultados de esta temática, se presenta la Figura 70, en la que se expone el porcentaje de frecuencia absoluta que acumula cada uno de los códigos que la integran.

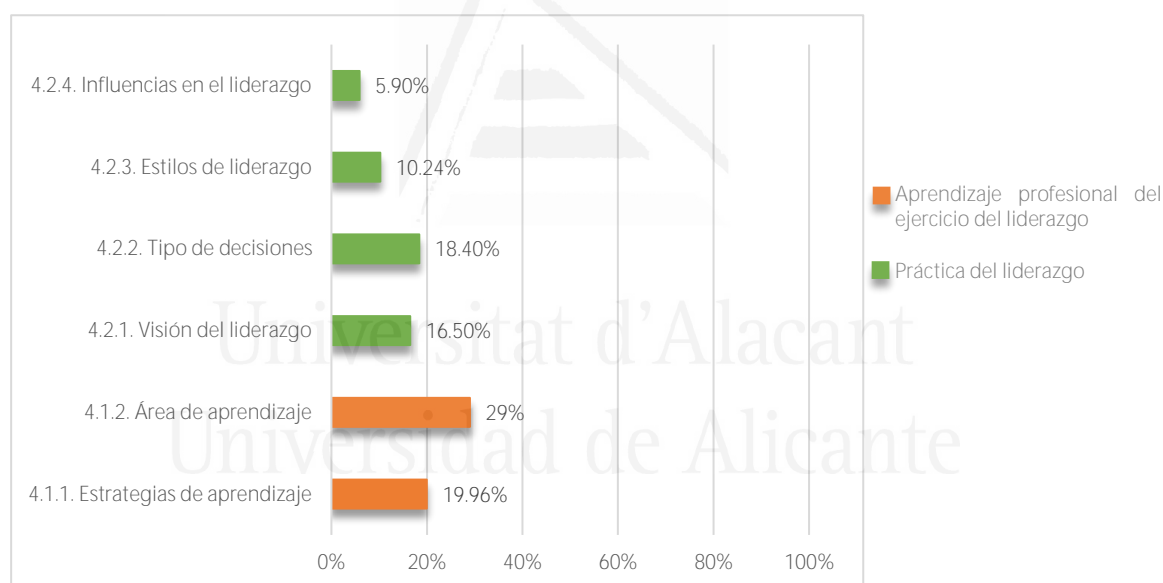


Figura 70. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 4

Del análisis de la figura anterior, se desprende que las narradoras parecen destacar, sobre todo, aquellos aspectos relacionados con los modelos de formación que siguen para su desarrollo profesional en el liderazgo. Así, enfatizan con especial ahínco los diferentes tipos de aprendizaje que adquieren como consecuencia del desempeño del cargo (4.1.2. Área de aprendizaje) y las vías que siguen para ello (4.1.1. Estrategias de aprendizaje), que llegan a acumular el 29% y el 19.96% respectivamente de frecuencia absoluta. Con respecto a la práctica del liderazgo, las cuestiones a las que parecen otorgar mayor importancia son a la clase de decisiones que adoptan en el ejercicio de su función (4.2.2. Tipo de decisiones), que acumula una frecuencia absoluta del 18.40%, y a la visión del liderazgo (código 4.2.1.) que

alcanza el 16.50%. Para una mejor comprensión de esta realidad, se pasa ahora a analizar de manera detallada la información relativa a estos núcleos semánticos.

#### 4.3.7.1. Categoría 4.1. Aprendizaje profesional derivado del ejercicio del liderazgo

Analizado el conjunto de los datos que conforman esta temática, en esta categoría se compilan todas aquellas aportaciones relativas a los procesos y a los modelos de formación que adoptan las líderes para el aprendizaje de su función. La información se ha organizado atendiendo a dos factores clave: la manera en la que aprenden (cómo lo hacen) y el objeto de su aprendizaje (qué aprenden), que conforman los dos códigos integrantes de esta primera categoría (Figura 71).

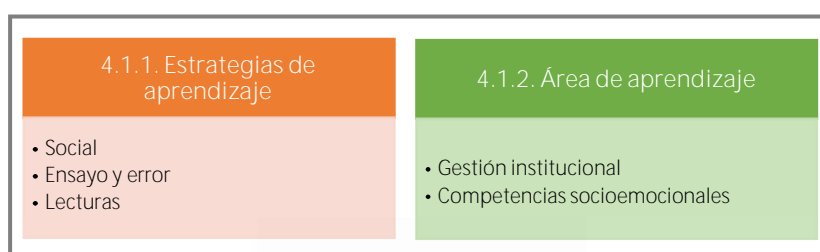


Figura 71. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.1. Aprendizaje profesional derivado del ejercicio del cargo

Por otro lado, en la siguiente tabla se recopila el conjunto de datos descriptivos a partir del que se puede apreciar la incidencia y representatividad de los códigos y subcódigos que integran esta primera categoría.

Tabla 31

Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.1. Aprendizaje profesional derivado de la práctica del liderazgo

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
4.1. Aprendizaje profesional derivado del ejercicio del liderazgo	4.1.1. Estrategias de aprendizaje						
	4.1.1.1. Social	66	23.40	0.49	2.27	29	21.80
	4.1.1.2. Ensayo y error	38	13.47	0.28	1.81	21	15.79
	4.1.1.3. Lecturas	11	3.90	0.08	2.20	5	3.76
	4.1.2 Área de aprendizaje						
	4.1.2.1. Gestión institucional	78	27.66	0.58	2.11	37	27.82
	4.1.2.2. Competencias socioemocionales	89	31.57	0.66	2.17	41	30.83
Totales		282	100	2.09			100

Como se puede contemplar en la Tabla 31, los subcódigos que acumulan mayor porcentaje de frecuencia absoluta y de presencia son 4.1.2.2. Competencias socioemocionales (%FA= 31.57; %P= 30.83) y 4.1.2.1. Gestión institucional (%FA= 27.66; %P= 27.82). Ambos pertenecen a la codificación 4.1.2. Área de aprendizaje, por lo que se puede colegir que las narradoras destacan sobre todo el ámbito respecto al que aprenden y no tanto el modo en el que lo hacen. En cuanto a este último aspecto (código 4.1.1.), la estrategia de aprendizaje más iterativamente mencionada por las líderes ha sido aquella de carácter social (subcódigo 4.1.1.1.), que acumula el 23.40% de frecuencia absoluta y ha sido reseñada por 29 de los casos hallados en esta categoría. En cambio, solo cinco de las participantes que han aludido a esta categoría han reconocido el uso de lecturas para su desarrollo profesional en este campo.

Adicionalmente, es necesario apuntar que en el análisis pormenorizado de cada uno de los códigos y subcódigos, los porcentajes no se han calculado en base a la categoría, sino al código, por entender que con ello se facilita la comprensión de la representatividad real que estos tienen dentro de cada una de las respectivas unidades de significado.

#### 4.3.7.1.1. Código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje

Identificar los métodos de aprendizaje que emplean las entrevistadas para adquirir conocimientos en liderazgo puede contribuir, de alguna manera, a obtener una imagen más realista y cercana de los modelos de formación que emplean. En base a ello, este primer código inscribe las unidades semánticas que expresan las estrategias que utilizan las narradoras para aprender sobre el ejercicio de la función directiva. El análisis de la información recopilada mediante las entrevistas ha permitido la organización de los datos en torno a tres subcódigos, cuyo porcentaje de frecuencia absoluta se recoge en la siguiente figura.

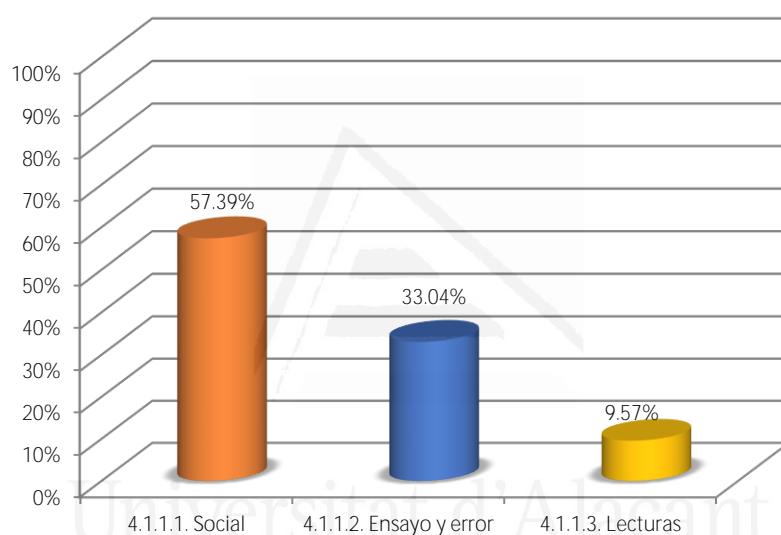


Figura 72. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje

Como se puede apreciar en la Figura 72, el número más elevado de ocurrencias se produce en torno al subcódigo 4.1.1.1. Social, de lo que se puede colegir que las participantes emplean principalmente estrategias de aprendizaje basadas en la observación o la consulta a otras personas. En segundo término, pero con un porcentaje de frecuencia absoluta mucho más reducido, se posiciona el aprendizaje basado en el método de ensayo y error (subcódigo 4.1.1.2), que llega a obtener el 33.04% de frecuencia absoluta del código. Con una menor presencia en sus discursos, se advierten aquellas experiencias de aprendizaje que logran a través de la lectura y la consulta de algún tipo de material (%FA= 9.57). La iteración de estas cuestiones en sus relatos evidencia la trascendencia que adquieren para las narradoras, razón que nos anima a analizar pormenorizadamente el significado que tiene cada uno de estos subcódigos.

##### Subcódigo 4.1.1.1. Social

Una de las principales formas de conocimiento del ser humano es el aprendizaje de carácter social, especialmente en los entornos organizacionales como la academia. A través de la

observación y de la relación con otras personas, las líderes pueden ir adquiriendo aquellas destrezas y habilidades necesarias para el ejercicio de la función directiva, sobre todo, teniendo en cuenta la escasez de acciones formativas en liderazgo que tienen lugar en la institución. Además, no se puede ignorar que el aprendizaje de esta función requiere, ante todo, de la conexión y de la interacción emocional, física y social con los demás. En consecuencia, este primer subcódigo se ocupa de aglutinar todas aquellas aportaciones que explicitan los métodos de aprendizaje social que utilizan las entrevistadas en su día a día para aprender sobre liderazgo. A este respecto se ha de indicar, tal y como se hacía con anterioridad, que esta constituye la codificación más reiterada y enfatizada por las narradoras (Figura 72), llegando a acumular el 57.39% de frecuencia absoluta del código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje. El amplio volumen de información alusiva a esta cuestión y la relevancia que adquiere en sus discursos nos llevan, en última instancia, a indagar en las distintas particularidades que presenta.

Primero que todo, se advierte un conjunto de voces que reconoce aprender a través de la consulta y del diálogo con otras personas de su entorno profesional.

Básicamente, ¿qué hay que hacer? Te ponías a mirar lo que había que hacer y hablar con la gente (Aca\_30).

El ir aprendiendo era ir preguntando (Aca\_41).

Eso sí, con la actitud modesta y humilde que suele caracterizar a algunas mujeres por temer molestar.

Como yo voy con bastante modestia, preguntando es que no sé, esto no lo he hecho nunca, pues siempre me han ayudado, sí (Aca\_06).

La respuesta que reciben en estos casos por la otra parte suele ser, como bien se evidencia en el siguiente segmento de texto, favorable.

Aprendo, yo creo que aprendo, primero preguntando muchas cosas, buscando dónde debo preguntar. Siempre tengo anotados muchos interrogantes de las cosas que debo hacer, bueno ¿y esto cómo se hace y con quién hablo? Entonces, voy buscando a las personas con las que debo hablar y la verdad es que tengo buenas respuestas, buena recepción (Aca\_36).

En este contexto, las narradoras suelen recurrir ante todo al PAS, por ser este un colectivo con mayor conocimiento y experiencia en el ámbito de la gestión universitaria.

Pues yo lo que estoy haciendo es, en muchos casos, tengo un gestor que lleva muchos años desarrollando la tarea, con lo cual muchas cosas le pregunto a él (Aca\_13).

Porque ya digo, muchas cuestiones de gestión pues en la propia secretaría, la administradora de centro que también era una mujer, pues ella era la que había estado ahí durante muchos años y había pasado ya con varios decanos antes y bueno, ella sí que tenía mucha experiencia, y entonces te iba indicando, orientando (Aca\_46).

El PAS se convierte en una importante fuente de aprendizaje al principio, cuando las líderes recién ingresan, ya que les proporciona información sobre los mecanismos de funcionamiento y la cultura existente en el órgano.

No vas a entrar ahí en una estructura como elefante en cacharrería, queriendo imponer tu propia gestión. Tienes que conocer primero la estructura, ver el procedimiento que se está llevando a cabo, y para eso hay que preguntar al equipo administrativo (Aca\_28).

Entonces, yo lo primero que hice fue sentarme con ella que era la gestora jefe y, a ver, ¿cómo lo hacéis? ¿Qué es lo que hacéis? Cuéntame, dime, aquí qué se hace, que no sé cuántos, no sé quintos (Aca\_29).

Pero también respecto a algunas de las tareas que, por su inexperiencia, encuentran más dificultosas.

Es verdad que aquí, por ejemplo, la persona que ha entrado que es el gestor del departamento ha sido un apoyo fuerte y fundamental. Tanto él como el gestor del instituto, al principio, nos apoyaban mucho, en el sentido de que cuando no sabes hacer una carta o tienes un modelo o estás perdida (Aca\_33).

Con todo, su labor sigue siendo vital durante todo el mandato, ya que en este grupo de profesionales las líderes parecen encontrar una valiosa fuente de orientación y de asesoramiento.

No hay manual. Entonces bueno, yo creo que, a ver, en primer lugar tienes que contar con gente del PAS que te vaya orientando y aconsejando. Entonces, yo en ese sentido, pues llegué a estar muy bien con una gestora jefe que teníamos. Y ella, pues me fue indicando, pues mira, esto firma, esto no firmes, yo de esto no me fío, lo otro tal (Aca\_34).

Por otra parte, son significativas las referencias que algunas de ellas hacen al aprendizaje a través de los compañeros y compañeras integrantes del órgano que gestionan.

Si tienes dudas, preguntas a otros compañeros también, compartes con algunos compañeros (Aca\_02).

Yo creo que fundamentalmente de mis compañeros. A veces a unos, a veces a otros, en función del asunto de qué se trate. Generalmente, compañeros del departamento (Aca\_04).

Sobre todo con aquellos que llevan más tiempo en el órgano y que, por dicho motivo, pueden orientarlas mejor respecto a cuestiones que para ellas pueden resultar novedosas y desconocidas.

Pues según salen cosas nuevas. Si sale una cosa que ya tengo experiencia, pues vale. Pero si sale una cosa nueva, pregunto. Pregunto a gente que está en el departamento muchísimos años y consulto, siempre me apoyo en los compañeros (Aca\_07).

Del mismo modo, es posible apreciar algunas alusiones reiteradas a la consulta y diálogo con quienes han ocupado previamente el cargo.

Bueno, yo hablé bastante, en el momento así de transición, cuando ya estaba claro que era la única candidata que parecía que sí, que iba a ser elegida y tal, hablé mucho con ella, que fue mi antecesora, ¿no? (Aca\_11).

Estas personas cuentan con un conocimiento privilegiado del contexto específico de actuación y, ante la falta de formación institucional, su orientación representa una inestimable ayuda para algunas de las narradoras, sobre todo al principio por su impericia y hasta que ellas van consiguiendo cierto grado de experiencia.

En otras, en los dos años que llevo de mandato pues han ido cambiando, pues preguntas o a gente o bien, por ejemplo, el antiguo director de departamento que me ayudó muchísimo. El primer año era, ¿tú qué has hecho o cómo lo haces? En muchos casos preguntas porque es que no hay ninguna formación, con lo cual (Aca\_13).

Es impresionante y, aun así, yo los primeros meses con el anterior director aún iba a preguntarle cosas. Luego ya nada, pero los primeros 6 meses aún iba a preguntarle cosas, y había trabajado con él 4 años como subdirectora (Aca\_24).

En otros casos, si bien los menos, algunas de las líderes parecen recurrir a instancias superiores en busca de orientación.

Y luego también a veces nos hemos reunido con ella, que es la vicerrectora. Ella también nos ha dado alguna pauta (Aca\_11).

Y tienes el apoyo del equipo de la universidad, del rector, de ese vicerrector fundamentalmente, y de los directores de secretariado en los que te tienes que apoyar (Aca\_42).

O incluso a sus parejas, si estas se dedican también al ámbito académico y cuentan con cierta trayectoria en la gestión universitaria.

Y luego también mi pareja. Mi marido había sido director de departamento y algunas cuestiones se las preguntaba, tú en este caso ¿qué hiciste? O cuando te encontraste en una situación como esta, ¿cómo la has resuelto? Pues mira, de esta forma, yo hago tal cosa (Aca\_34).

En último lugar, es posible advertir algunos relatos, aunque muy escasos y puntuales, que remiten al aprendizaje a través de la observación. Las líderes toman como referentes a personas del entorno institucional e intentan reproducir o imitar aquellos comportamientos que consideran que las han hecho exitosas.

O sea, sí que procuro fijarme en la gente que yo tengo como modelo, sí, como referentes, y cuando vamos a reuniones aquí en la universidad y están llevadas por gente a la que yo tengo mucho respeto y que me gusta cómo lo llevan, procuro pues fijarme y luego hacerlo yo (Aca\_15).

Bueno, pues como te he dicho antes, tratando de mirar lo que fuera capaz de mirar, ver lo que hacían otros para hacer yo lo mismo, así (Aca\_45).

O, alternativamente, aquellos que desean evitar.

He aprendido viendo cómo no quiero ser (Aca\_35).

#### Subcódigo 4.1.1.2. Ensayo y error

Con este subcódigo, se han inferenciado todas las unidades textuales alusivas a los procesos de aprendizaje suscitado por los aciertos y equívocos que las narradoras pueden cometer en su práctica diaria. En otras palabras, dada la escasez de programas formativos en la institución sobre gobernanza académica, las narradoras adquieren las habilidades y destrezas necesarias para su función de manera tentativa, a través de los aciertos y errores en los que van incurriendo cotidianamente. El análisis de sus testimonios en este contexto permite evidenciar que esta modalidad de conocimiento constituye una de las más utilizadas por las participantes. Como se observa en la Figura 72, el subcódigo 4.1.1.2. Ensayo y error alcanza el 33.04% de frecuencia absoluta del código o, lo que es lo mismo, la segunda codificación más

elevada del código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje, solo superada por el subcódigo 4.1.1.1. Social (%FA= 57.39). La elevada incidencia de esta cuestión en sus discursos y, por tanto, la relevancia que parece tener para ellas, nos lleva a indagar en la riqueza de matices que presenta el conjunto de la información.

Por lo general, las participantes parecen emplear esta modalidad de aprendizaje por la escasez de oportunidades institucionales para su formación, o bien por la falta de tiempo para investigar al respecto. Las siguientes narrativas constituyen dos ejemplos paradigmáticos de ambas tendencias:

Pues autodidácticamente, o sea, nadie te enseña. Yo tampoco leo cosas de cómo gestionar, ni me formo. Un poco sobre la marcha, van funcionando las cosas, de manera autodidacta, van saliendo las cosas (Aca\_02).

Es que no me lo planteo. Ya te digo, lo hago así todo sobre la marcha, intuitivamente. ¿Cómo aprendo? No te sé decir. A esto, de verdad, no te sé responder. Leer libros no, porque no tengo tiempo. Me leo separatas para mi trabajo. La verdad es que no lo leo. En eso no pongo ninguna dedicación especial (Aca\_15).

También la diversidad de cuestiones con las que se han de enfrentar y la complejidad propia de su función provoca que algunas de ellas se vean abocadas a aprender de manera casi improvisada.

Entonces, aprendo a medida que se van presentando los problemas, ¿no? Es que lo de la dirección del instituto cada vez tienes un problema distinto, hay una cosa diferente (Aca\_09).

Pues conforme va viniendo, yo creo que como todos. No tenemos, no hay ninguna, nadie te enseña a cómo tienes que hacer la gestión. No, no hay. Entonces, con ensayo y error podríamos decir (Aca\_10).

En efecto, este conjunto de circunstancias parece llevarlas indefectiblemente a tener que aprender de manera tentativa y contrastando con la realidad aquello que funciona y no funciona.

Aprendo resolviendo los problemas que surgen, comprobando que determinadas acciones tienen éxito y otras no. Por tanto, aprendo que el camino a seguir es ese, y básicamente eso, ensayo y error. No hay otra manera (Aca\_16).

Sobre todo de los errores, ensayo error. No hay ningún manual. Uno se da cuenta por qué alguna vez funcionan mejor unas cosas que otras y acaba aprendiendo (Aca\_39).

En caso de acierto, se generaliza la estrategia a otras situaciones de carácter similar.

Pero la verdad, yo creo que es una cosa, es como natural ¿no? Es como que te encuentras con una dificultad, que te parece insalvable, te empeñas y dices, pues bueno tengo que ver la luz del túnel. Vas hacia ahí y al final sales y la siguiente vez que te ocurre lo mismo, pues ya sabes cómo afrontarlo (Aca\_44).

Y si se ha errado, se reflexiona sobre lo acontecido para una actuación más eficaz.

Siempre si reflexionas un poco, pues que es la única forma de afrontar las dificultades, es decir, cuando ves que no ha salido bien decir, analizar el por qué no, qué podría haber hecho o cómo lo podríamos haber enfocado y algunas veces te das cuenta de metí la pata en esto (Aca\_14).

Este aprendizaje reflexivo parece responder, sin embargo, a una tendencia innata en algunas de ellas, ya que reconocen que esta práctica siempre las ha acompañado a lo largo de su vida.

Soy muy reflexiva. Yo siempre les digo a mis compañeros, bueno vale, hoy ya hemos terminado, ¿no? Ya hemos hablado, hemos acordado y tal, pero sabéis que yo siempre hago la moviola. Entonces, yo tengo por costumbre, desde toda mi vida no ahora, desde toda mi vida, que yo hago la moviola cada día (Aca\_08).

Y, de hecho, esta modalidad de conocimiento experiencial puede dar lugar en algunos casos a la adquisición de determinadas habilidades y destrezas para la gestión académica.

Yo ahora ya sé mucho, pero ha sido a base de aprender de la propia experiencia y de ir rectificando los fallos que he tenido anteriormente (Aca\_19).

Pero no es menos cierto que requiere de la inversión de excesivo tiempo hasta poder llegar a alcanzar un cierto grado de pericia.

Es dedicarle horas, porque es ir a una reunión o no sé qué, te llaman, te mandan una documentación y vas sin leértela, pues has podido meter la pata. A veces, a lo mejor no, porque es simplemente, otras veces sí y todo es aprendizaje ensayo y error (Aca\_24).

Además de los efectos y del sufrimiento que los fallos pueden generar en algunas de las líderes.

Te iba a decir que a hostias. Sí, a base de ensayo y error, así aprendía (Aca\_28).

Es un aprendizaje totalmente autodidáctico y a veces pasándolo mal (Aca\_44).

Lo que las puede llevar, en ocasiones, a tener que pedir disculpas por su desconocimiento y equivocación.

Muchas veces equivocándome, y otras veces, pues teniendo la suerte de hacerlo bien y cuando no, pues pidiendo disculpas, que también está bien. Por eso digo, a base de tortazos, a tortazo limpio contra la pared (Aca\_21).

En otros casos, sin embargo, algunas parecen restarle importancia al error, ya que su nivel de confianza y seguridad en sí mismas resulta significativo. Ahora bien, la ocurrencia de este tipo de narraciones en el conjunto de la información es notoriamente escasa.

Cayéndote y levantándote. Pero si crees en lo que estás haciendo, no pasa nada (Aca\_12).

#### Subcódigo 4.1.1.3. Lecturas

Para finalizar el análisis de los métodos de aprendizaje empleados por las participantes (código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje), es preciso atender a aquellas voces que reconocen que los conocimientos que poseen en torno a la función directiva son producto de la consulta de bibliografía sobre el tema. Con dicho objetivo, el subcódigo 4.1.1.3. se encarga de coleccionar todas aquellas unidades semánticas que denotan que las narradoras hacen uso de la lectura para aprender sobre liderazgo. En este sentido, se ha de subrayar que esta constituye, con diferencia, la táctica menos utilizada por las narradoras. En efecto, tal y como se puede apreciar en la Figura 72, el número de iteraciones de este núcleo de significado es el más reducido del código 4.1.1. Estrategias de aprendizaje (%FA= 9.57), lo que denota que en la práctica las líderes optan por utilizar otras modalidades de conocimiento.



Una de las razones que aducen para ello es la inversión de tiempo que precisa este tipo de aprendizaje. El excesivo volumen de trabajo al que se enfrentan las participantes, motivado sobre todo por sus deseos de armonizar la investigación, la gestión y la docencia, dificulta sobremanera que estas puedan dedicar algo de tiempo a este menester. De hecho, quienes utilizan esta vía han de buscar huecos en su apretada agenda para poder centrarse en la lectura.

Yo estudiaba mucho, leía mucho, todo lo que podía. Procuraba madrugar mucho para tener siempre un rato, un rato temprano, que es cuando estoy más despejada y, o bien en casa o bien ya en la universidad, dedicaba dos horas por lo menos siempre a leer y luego lo que podía (Aca\_20).

Por ello, en la mayoría de los casos, se trata de lecturas que las líderes han ido haciendo a lo largo de su trayectoria vital y que ahora, una vez en el cargo, recuperan y releen.

Me ha gustado también mucho leer cosas de protocolo, de cómo comportarse. Y eso ha sido lo que bueno, pues con el tiempo lo he ido rescatando y demás (Aca\_01).

Yo he leído en mi vida, pues no solo literatura científica, sino también cómo abordar los momentos de crisis de equipo. Y esta lectura me ha ayudado seguramente a abordar algunos temas que tenía difíciles (Aca\_35).

En general, se trata de literatura comercial con la que algunas de las narradoras parecen encontrar su inspiración.

Había un libro hace muchos años, ¿Dale Carnegie? No recuerdo, es que soy muy mala para los nombres, pero era cómo liderar haciendo, más o menos, ¿no?, para que los demás se sientan felices cuando estás liderando. Y aquello supuso un antes y un después en mi vida. Fue revelador (Aca\_48).

#### 4.3.7.1.2. Código 4.1.2. Área de aprendizaje

En estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, se hallan aquellos campos sobre los que las participantes han podido aprender, como consecuencia de su presencia en los espacios de gobernanza académica. Conocer los ámbitos de conocimiento en torno a los cuales han ido desarrollándose permite, en la práctica, no solo descubrir aquellas esferas que pueden resultar valiosas para el aprendizaje de las líderes, sino también y, sobre todo, ajustar las propuestas de formación a sus intereses y necesidades. Con este doble objetivo, el código 4.1.2. Área de aprendizaje resulta de la inferenciación de todas aquellas unidades de significado que describen los conocimientos que las entrevistadas han ido adquiriendo en el desempeño del cargo. A partir del análisis de sus discursos, se han podido identificar claramente dos tendencias que se corresponden, a su vez, con el subcódigo 4.1.2.1. Gestión institucional y 4.1.2.2. Competencias socioemocionales, cuyos porcentajes de frecuencia absoluta se recogen en la Figura 73.

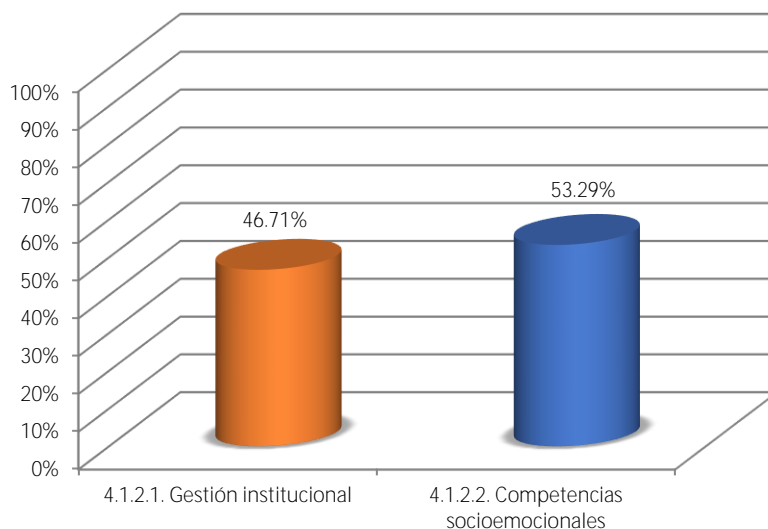


Figura 73. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.1.2. Área de aprendizaje

Del análisis de la figura anterior se puede determinar que el desempeño del cargo parece convertirse en una extraordinaria oportunidad de aprendizaje, tanto sobre la cultura institucional como en lo referente a los procesos socioafectivos implicados en el ejercicio del liderazgo. De hecho, los porcentajes de frecuencia absoluta del subcódigo 4.1.2.1. Gestión institucional y 4.1.2.2. Competencias socioemocionales son muy parejos entre sí. A pesar de ello, se ha de reconocer que es este último el que acumula ligeramente una mayor tasa de iteraciones (%FA= 53.29). Por tanto, se podría afirmar que, si bien la función directiva permite a las mujeres adquirir conocimientos en ambas dimensiones, es sobre todo al ámbito socioemocional al que estas parecen conceder una mayor prominencia. Para una mejor comprensión del significado otorgado a cada una de estas unidades semánticas, se procede a su análisis detallado.

#### Subcódigo 4.1.2.1. Gestión institucional

Sin lugar a dudas, el acceso a los espacios de responsabilidad universitaria facilita el descubrimiento de todos aquellos aspectos relacionados con los mecanismos de funcionamiento institucional, especialmente para quienes lo hacen por primera vez y como, en el caso de la mayoría de las académicas, apenas se han tenido contactos previos con este ámbito. En base a ello, con el subcódigo 4.1.2.1. Gestión institucional se han inferenciado todas las unidades textuales que describen los aprendizajes que las narradoras han adquirido sobre la función directiva y la trascendencia que esta tiene para la adecuada actividad de la organización. Como se ha señalado con anterioridad en la Figura 73, aunque este tipo de aprendizaje representa uno de los mencionados más insistentemente por las líderes, lo cierto es que no obtiene el porcentaje de frecuencia absoluta más elevado del código 4.1.2. Área de aprendizaje (%FA= 46.71). Pese a ello, el análisis de las narraciones permite detectar una serie de matices que se detallan y explican a continuación.

Para empezar, las participantes parecen destacar, con especial énfasis, que uno de los principales descubrimientos que han logrado respecto a la gobernanza académica es tomar conciencia de la complejidad que esta entraña.

Aprendiendo sobre todo cuestiones de gestión, cuestiones que antes desconocía o que antes pensaba que eran tareas más sencillas y que no resultan tan sencillas (Aca\_13).

El poder ver, desde este otro punto de vista, lo que es un cargo administrativo, que se nos llena la boca criticándolos, pero una vez que estás dentro, te das cuenta que se puede hacer, lo que se puede hacer (Aca\_15).

Tal es así que algunas de ellas recomiendan que todas las personas que se dedican a lo académico deberían, en algún momento de su trayectoria, tener algún tipo de responsabilidad en este ámbito.

Entonces, creo que es bueno para todos. Todo el mundo tendría que tener la oportunidad de pasar por un cargo de gestión en la universidad, todos los que están aquí. Yo creo que sería bueno para aprender y para valorarla, para las dos cosas (Aca\_34).

Dada, sobre todo, la escasa valoración que esta parece tener entre quienes nunca han ejercido un cargo, así como por su relevancia para el adecuado funcionamiento institucional.

Y aprendizaje profesional, pues la gestión. El aprendizaje de que la gestión hay que valorarla. Es un trabajo muy grande, y la gente no lo valora cuando no lleva gestión (Aca\_06).

Y que creo que es algo muy, muy importante, que no tiene la valoración que debería de tener, y que es fundamental para que la universidad funcione algo mejor (Aca\_18).

Junto a esta mayor concienciación, el desempeño del cargo les ha valido también a algunas de ellas para conocer cómo se han de realizar determinadas tareas administrativas que, por su inexperiencia en este campo, desconocían.

Yo aprendí cómo se hacían las convocatorias, cómo se hacían los planes de los cursos, he aprendido a mandar cosas a la Aneca que ahora me lo encuentro hecho (Aca\_29).

A nivel profesional, aspectos de la gestión. Bueno, he aprendido la gestión económica del departamento, y todo eso lo he aprendido. De hecho, siguen confiando en mí para las cuentas del departamento (Aca\_37).

O todos aquellos aspectos relacionados con la normativa y la trascendencia de esta para hacer posible la convivencia entre la comunidad universitaria.

Bueno, a nivel profesional evidentemente aprendes cosas. Por ejemplo, yo tengo muchos amigos de Derecho, y les digo que he aprendido muchas cosas de Derecho, sobre todo Derecho Mercantil porque claro, tienes situaciones que resolver y quieren que te estudies esta normativa, esta ley (Aca\_23).

Aprendí eso, un montón de normativas, o sea, encontrarle el sentido a esa normalización, que muchas veces sirve para que no nos pongamos a batallar entre todos (Aca\_29).

Han sido capaces, además, de ponerse al frente de un grupo de personas y aprender a gestionar equipos de trabajo, una realidad que, según afirman algunas de las narradoras, dista mucho de la que se encuentran en otras facetas de su vida profesional.

He aprendido también mucho en gestión de personal, porque aquí yo sé cómo tratar a los alumnos, cómo trabajar con mi grupo de investigación. Pero claro, ahí aprendes como cuando estás en una empresa y aprendes recursos humanos, aprendes nuevas formas de gestionar equipos, problemas distintos que se te han planteado en tu situación habitual (Aca\_23).

Además de ello, algunas participantes reconocen que, gracias a su presencia en los espacios de liderazgo han podido conocer más a fondo la institución y, sobre todo, sus mecanismos de funcionamiento.

Bueno, pues he conocido muchos aspectos de la universidad que no conoces si no estás en el cargo (Aca\_02).

Bueno aprendí, primero lo que es en sí, ¿no? Todas las cuestiones de gestión y de organización, y el poder ver desde dentro cosas que antes, claro, veías de fuera. Tú veías que funcionaba todo, pero no sabías cómo eran los mecanismos (Aca\_31).

De hecho, como consecuencia de ello han logrado tener una perspectiva más holística e integral de la organización que, mientras se es únicamente docente o solo se realizan tareas de investigación, no se percibe ni aprecia.

Esas cosas que cuando estás muy encerrado en un determinado sitio, pues no. Mis cargos anteriores, por ejemplo, eran más de investigación. Entonces, esto es muy general, claro, te da una panorámica muy amplia de la universidad (Aca\_21).

He aprendido mucho porque ves otro lado que cuando uno está aquí en su despacho y con sus clases no conoce (Aca\_23).

Gracias a lo cual, algunas han podido comprender la lógica y el sentido de muchos de los procesos que tienen lugar en su seno.

Y esa perspectiva, a veces uno llega y dice, ¡ah! No quiere hacer esto porque lo quiere hacer ella. No, no, no, no, es que me obligan o es que tengo tal cosa o es que tengo que tomar esta decisión o esta otra y voy a tomar la menos mala, o tal. Entonces, en ese sentido, yo creo que me enriqueció un montón, porque pude ver el funcionamiento interno (Aca\_34).

Información esta que les ha resultado especialmente útil a algunas de ellas a la hora de perfeccionar sus propios procesos de toma de decisiones.

Fue un esfuerzo, pero ya te digo por otra parte, claro, una cantidad de información para tomar decisiones, para saber por dónde, muy importante. Así que pude aprender mucho de cómo se hacían muchas cosas (Aca\_21).

Para desenvolverse mejor en los espacios de influencia.

Pues muchos. Cuando entré de vicedecana, no sabía nada de todo eso. Yo hacía mi trabajo y demás, pero aprendí mucho de cómo había que hacer las cosas, con quién has de hablar, de determinadas reglas de juego que no sabía. Ahora ya sabes y lo puedes prever (Aca\_16).

Y luego, pues conocer el funcionamiento de la universidad, ves cómo funciona la maquinaria y entonces te mueves mejor, puedes actuar mejor, porque sabes qué teléfono descolgar, sabes qué tecla tocar, sabes dónde ir (Aca\_29).

E, incluso, para descubrir procedimientos más eficaces de organización y gestión que pueden aplicar en el órgano que lideran.

Aprendí cómo funciona cada centro de la universidad, las particularidades que tienen, por qué funcionan así, por qué lo hacen así. Eso, vi prácticas buenas en todas las partes. Y el decir, pues mira, esto se hace así, no es mala idea, esto se puede implementar así (Aca\_29).

Pero sí, estoy aprendiendo bastantes más cosas de cómo debe funcionar algo y me estoy dando cuenta de que a veces las cosas no funcionaban de la manera que yo pienso ahora que es más adecuada. Incluso siendo yo secretaria tampoco se me había ocurrido, según estoy viendo yo desde esta perspectiva (Aca\_36).

Frente a esta postura, también es posible advertir una serie de voces, aunque muy escasas, que si bien remarcan su aprendizaje en aquellas cuestiones relacionadas con la gestión institucional, lo hacen desde una perspectiva más bien crítica. Es decir, el descubrimiento de los entresijos de la academia ha supuesto para ellas una profunda decepción, por no ajustarse a la imagen que de entrada tenían de esta. Ejemplos de ello son los siguientes fragmentos de texto:

También es verdad que el desempeñar determinados puestos te permite conocer el fondo de la institución, que a veces no sabes qué es mejor, si conocerlo o no conocerlo (Aca\_01).

También manejarme en la decepción con la universidad en términos de los valores que representa y no cumple, grandes contradicciones entre el ser y el hacer de sus miembros y, por tanto, una gran decepción de este sistema y las personas que lo representan (Aca\_17).

En efecto, ajenas a las redes de poder y de influencia, algunas de ellas descubren una serie de prácticas informales que les resultan cuanto menos llamativas y con las que reconocen no sentirse cómodas.

Yo ahora entiendo el poder mucho mejor que antes, sí, muchísimo mejor. Entiendo la política mucho mejor que antes, ¿no? Yo aprendí mucho sobre el poder. Lo que pasa es que como son cosas que no me dedico a la política y ya soy muy mayor, no me importan (Aca\_20).

Enterarte un poco más del funcionamiento de la universidad, de los resortes de poder. Ese funcionamiento que no está reglado, que no aparece en ningún sitio, pero que está, claro que sí (Aca\_28).

#### Subcódigo 4.1.2.2. Competencias socioemocionales

Junto a los aprendizajes relacionados con la gestión institucional, se ha de destacar, a su vez, la insistencia con la que las participantes parecen enfatizar la adquisición de destrezas y habilidades de carácter socioafectivo. Conviene recordar en este punto que el liderazgo constituye, ante todo, una función social donde las emociones desempeñan un papel fundamental. Por ello, la inferenciación de este código facilita el análisis de aquellos textos significativos de los aprendizajes de carácter socioemocional, como el autocontrol, el desarrollo de las competencias relacionales y la superación de posibles barreras internas, entre otros. A este respecto, se ha de indicar que este constituye el núcleo semántico más reiterado por las narradoras, llegando a alcanzar el 53.29% de frecuencia absoluta del código 4.1.2. Área de aprendizaje (Figura 73). Aunque lo cierto es que la diferencia con la codificación 4.1.2.1. Gestión institucional es notablemente reducida (%FA= 46.71). La insistencia con la que aluden a esta cuestión, y por ende la relevancia que le conceden, nos anima a profundizar en la diversidad de particularidades que presenta el conjunto de los datos.

Así, es posible identificar una serie de relatos que, de forma reiterada e insistente, manifiestan que el desempeño del cargo les ha valido, sobre todo, para valorar la trascendencia que las relaciones sociales tienen en el ejercicio del liderazgo.

La importancia de las relaciones personales en el trabajo, que a veces estamos cada uno en nuestro despacho y es importante tener relación personal con la gente (Aca\_03).

Pero las relaciones humanas son otro aprendizaje, relaciones humanas, comunicación. Yo creo que es lo más, lo más importante, lo más importante (Aca\_08).

Dentro de este ámbito, el reconocimiento del diálogo como vía preventiva para evitar conflictos, así como para consensuar y acercar posturas, es una constante en la mayoría de los discursos.

Pues mira, aprendí que hay que dialogar mucho con la gente, que si no se dialoga, que no opinamos todos lo mismo, que tenemos puntos de vista diferentes, que hay que intentar llegar a acuerdos, que muchas veces es difícil (Aca\_34).

Veo que hay que dialogar mucho más, y no solo en grupo, también de uno en uno, para que la gente no se altere y la gente se pueda expresar y demás. Es muy difícil la negociación y lleva mucho tiempo (Aca\_36).

Y es que el desempeño del cargo se acaba convirtiendo para algunas de ellas en una escuela, en la que aprender a comprender mejor el comportamiento humano y la diversidad de sensibilidades que pueden llegar a existir dentro de un grupo de personas.

Creo que los cargos de gestión son un observatorio de la humanidad y he aprendido muchísimo del comportamiento humano, es lo que más he aprendido (Aca\_26).

Y ya a nivel personal, yo creo que el ocupar ese cargo, tanto a nivel personal como profesional, te hace ver que somos muy diversos. Porque claro, cuando estás en una facultad o un departamento encerrado es esto, somos muy diversos (Aca\_21).

De hecho, sus alusiones al aprendizaje sobre la pluralidad de posturas e ideas son continuas y habituales. Epítome de ello es el siguiente segmento de texto:

Bueno, sí que aprendí mucho, lo que ya sabes, pero te refuerza lo difícil que son las relaciones humanas, lo complicados que somos, porque claro con el mismo derecho tú puedes ver ahora mismo los árboles y yo ver el cielo y estamos viendo el mismo dibujo las dos. Y claro, eso es así (Aca\_32).

Esta realidad provoca que algunas de ellas tengan que aprender a ajustarse a las particularidades de cada una de las personas con las que hablan.

Estoy aprendiendo, hombre, algunas cosas ya había tenido que ejercitarlas antes, ¿no? Pero si este fuera mi primer cargo, te enseña también cómo muchas veces hay que tratar el asunto de distinta manera con unos y con otros, o sea, atender a la peculiaridad de quién te escucha, no a que yo crea que tengo razón o no la tengo, ¿no? (Aca\_04).

A respetar y a ser más tolerantes.

Pues, a dialogar quizás y a ser más tolerante, diría yo (Aca\_06).

Y eso te obliga a tratar a las personas de otra manera también y sobre todo a respetar (Aca\_21).

A tener paciencia y empatía.

Yo creo que aprendes a tener más empatía con los demás (Aca\_23).

Realmente, o sea, te das cuenta pues que el trato con la gente es complicado, que hay que tener mucha paciencia. Y yo creo que en ese sentido pues te enseña cosas, te enseña cosas para luego poderte relacionar con la gente, para poder convivir (Aca\_34).

Y a tener mucho tacto a la hora de comunicarse con las personas.

Pues, a ver, qué he aprendido yo. Pues a tener mano izquierda, a que las cosas hablándolas muchas veces, cosas que parece que pueden ser un problema grave, si se hablan con la gente, al final se llega a un acuerdo sin mayor problema (Aca\_03).

A negociar en el trabajo, sí, a negociar, el conocer a la gente, a saber cómo hablar con la gente. Eso yo lo veo fundamental y es donde hay que dedicarle tiempo (Aca\_24).

Un conjunto de destrezas que también aplican cuando han de entrar en contacto con otras instancias superiores e, incluso, trasladan a su vida en general.

Hombre aprendes, adquieres habilidades para relacionarte con otras esferas académicas, con las que normalmente tampoco tienes como profesor una relación (Aca\_09).

Personales muchos, utilísimos para conducir mi vida (Aca\_27).

Por otra parte, se distingue un conjunto de narraciones que remiten a un aprendizaje de carácter más personal y relacionado, sobre todo, con el desarrollo afectivo y emocional de las participantes. En este sentido, son destacables las alusiones que hacen a la mejora de su capacidad de dominio y de control sobre sí mismas.

Tampoco es que sea súper vehemente o súper tal, pero me doy cuenta de que se pueden decir las cosas de otra manera, más capacidad de autocontrol, de reflexión. Entonces, eso es lo que estoy aprendiendo (Aca\_07).

A nivel personal, consigues una gran capacidad de control sobre ti misma (Aca\_18).

El desempeño del cargo parece haberles resultado útil para adquirir mayores habilidades en la gestión de las emociones.

Por tanto, aprendes a estas cosas, a gestionar emociones (Aca\_23).

Pero también en la regulación de la ansiedad y de sus expectativas.

Aprendí a manejar la ansiedad por no conseguir los objetivos cuando yo me los había propuesto (Aca\_28).

Aprendizajes todos ellos que acaban siendo especialmente valiosos para hacer frente a las difíciles circunstancias con las que algunas se suelen enfrentar en el ejercicio de su función.

Aprendes que a determinadas cosas es mejor no hacer caso y no entrar al trapo. Dejar que se pase el primer golpe y luego después ya, y ya cuando se ha pasado el primer golpe y tal, entonces actuar (Aca\_14).

En estrecha relación con ello, algunas narradoras remiten también a la habilidad para restar relevancia a lo que, en un principio, les parecen problemas de gran magnitud.

Yo creo que eso es lo más importante, que aprendas un poco a tomarte las cosas un poco de otra manera, relativizar todo. Esa es la experiencia que estoy adquiriendo (Aca\_33).

De lo que se deriva, en última instancia y tras algo de experiencia en el cargo, aprender también a priorizar y a seleccionar las cuestiones más urgentes e importantes que han de abordar.

Ahora, con el paso del tiempo, he aprendido a seleccionar en cada caso lo que considero que debo hacer (Aca\_25).

Esta habilidad para relativizar es empleada, a su vez, con relación al cargo. Si bien las inseguridades y los miedos les frenan a la hora de entrar, dar el paso y tomar conciencia de lo que realmente implica la función directiva les ayuda, en gran medida, a tener una imagen más realista y acertada de lo que en sí entraña la tarea.

Un poco eso también, le quitas hierro o le restas importancia a los cargos, que parece que es una cosa. No son tan complicados (Aca\_11).

Pero también a saber lidiar con las expectativas y las exigencias que se autoimponen al principio.

Y luego aprendes que no te tiene que quitar el sueño, que tú haces lo que puedes (Aca\_23).

De hecho, su presencia en los espacios de gobernanza académica las ayuda, en muchos casos, a superar algunas de las barreras internas con las que acceden y, en última instancia, a empoderarse. Así, son frecuentes las voces que reconocen haber sido capaces de tomar mayor conciencia de sus verdaderas aptitudes y competencias para el liderazgo.

O sea, yo por ejemplo no sabía que podía ser una buena gestora. Lo intuía, claro, pero no lo sabía, ¿no? (Aca\_18).

Los problemas que hace 8 años cuando entré me agobiaban mucho, pues ya tienes unas tablas que dices, vale, es complicado, y va a ser complicado resolverlo, pero lo voy a resolver y sé que va a salir, porque como lo diga, sale (Aca\_24).

Escuchar y valorar sus discursos en determinados espacios donde no suelen resonar las voces femeninas y darse cuenta de su auténtico potencial constituye, a su vez, otra valiosa fuente de aprendizaje personal.

Entonces, el ver que tú alzas la voz y casi todos son, no sé si todavía sigue así, pero en el 2006, 2009, esa época, casi todos eran varones. Entonces, el tener que hablar, el tener que exponer tus argumentos, el tener que exponer tus contra argumentos, pues la verdad es que también fue un gran aprendizaje (Aca\_43).

Especialmente para quienes se retraen a la hora de alzar la voz y tomar la palabra.

A veces digo, ¡uy, tampoco quiero que me vean como una mandona! ¿No? Pero sí que me he hecho mucho más, que reacciono enseguida ante una cosa que veo mal. Ahora no me la callo. Cuando antes callaba más y antes era más prudente y ahora a veces no me doy cuenta y enseguida salto (Aca\_19).

O para quienes no actúan por temor a molestar, dado el influjo de los factores socioculturales.

Aprendí a ser insistente, que antes no quería molestar y si no molestas, no consigues nada (Aca\_28).

Además, algunas de las narradoras sostienen que la experiencia les ha servido como fuente de autoconocimiento personal, pudiendo aprender más de sí mismas.



A nivel personal, quizás, aparte de ciertas personas, cierta experiencia de ti misma, experiencia de tus fragilidades, de esa fragilidad de ser mujer, de esa contradicción de entre aguantar o no sé qué, de esa capacidad para sufrir. Me conocí un poco mejor, ¿no? (Aca\_20).

De hecho, son tales los aprendizajes que logran en esta área que en la práctica salen reforzadas de la experiencia, con más valentía y arrojo a la hora de afrontar los posibles desafíos.

La verdad es que sí que me está demostrando. Bueno no sé, me da la sensación de que sí que soy capaz. No sé, con mis equivocaciones y mis meteduras de pata y tal, ¿no? Pero quizás estar en el instituto me ha animado a dar el paso y decir, bueno ¿por qué no? Voy a intentarlo, ¿por qué no? O sea que, en ese sentido, me ha venido muy bien (Aca\_11).

E, incluso, con una mayor conciencia de grupo y con un sentimiento más profundo de sororidad.

Allí las mujeres aprendimos a cuidarnos y a protegernos un poco ¿no? Sí, yo creo que había una relación un poquito más protectora entre nosotras, más cercana, no al principio, pero sí con el paso del tiempo (Aca\_20).

En última instancia, y con una muy escasa iteración, se distinguen aquellos relatos que, desde una visión más bien crítica, manifiestan que el liderazgo les ha servido para descubrir aquellos valores con los que no se quieren identificar.

Y desaprender también. Sí, tengo el manual de cómo no quiero ser, mejor que el de cómo tengo que ser. Sí, he aprendido viendo cómo no quiero ser (Aca\_35).

#### 4.3.7.2. Categoría 4.2. Práctica del liderazgo

Para completar el estudio del ejercicio del liderazgo por parte de las entrevistadas, es preciso considerar la manera en la que estas desarrollan en la práctica la función directiva, cuestión que se aborda en esta segunda categoría. En concreto, los tópicos que se analizan son la visión del liderazgo, el modo en el adoptan las decisiones, los estilos de liderazgo que asumen y las influencias que han podido tener a la hora de desempeñar su rol (Figura 74), aspectos de los que, en última instancia, se espera colegir la forma en la que las participantes desempeñan su función.

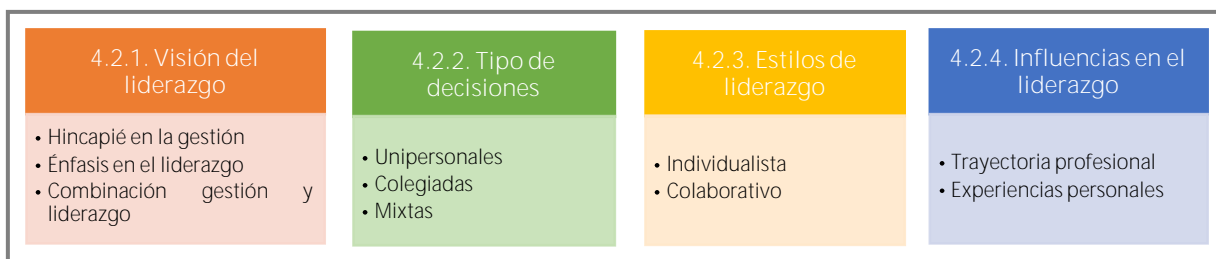


Figura 74. Mapa de códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.2. Práctica del liderazgo

La relevancia que adquieren estas cuestiones en la investigación y el deseo de ofrecer una panorámica global del conjunto de los datos nos llevan a recoger en la Tabla 32 los resultados descriptivos de los códigos y subcódigos que integran esta segunda categoría. De este modo, se puede obtener una imagen más completa de la ocurrencia que tiene cada una de estas unidades de significado en el conjunto de la información.

Tabla 32

*Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 4.2. Práctica del liderazgo*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
4.2. Práctica del liderazgo	4.2.1. Visión del liderazgo						
	4.2.1.1. Hincapié en la gestión	72	24.49	0.51	2.18	33	21.71
	4.2.1.2. Énfasis en el liderazgo	4	1.36	0.03	1.00	4	2.63
	4.2.1.3. Combinación gestión y liderazgo	19	6.46	0.13	1.46	13	8.56
	4.2.2. Tipo de decisiones						
	4.2.2.1. Unipersonales	8	2.72	0.05	1.14	7	4.60
	4.2.2.2. Colegiadas	81	27.55	0.57	2.19	37	24.34
	4.2.2.3. Mixtas	17	5.79	0.12	1.31	13	8.56
	4.2.3. Estilos de liderazgo						
	4.2.3.1. Individualista	17	5.79	0.12	1.70	10	6.58
	4.2.3.2. Colaborativo	42	14.28	0.30	2.00	21	13.81
	4.2.4. Influencias en el liderazgo						
	4.2.4.1. Trayectoria profesional	16	5.44	0.11	2.00	8	5.26
4.2.4.2. Experiencias personales	18	6.12	0.13	3.00	6	3.95	
Totales		294	100	2.07			100

En base a lo recogido en la tabla anterior, se puede advertir que los subcódigos con un mayor número de frecuencias absolutas son 4.2.2.2. Colegiadas (FA= 81; %FA= 27.55), 4.2.1.1. Hincapié en la gestión (FA= 72; %FA= 24.49) y 4.2.3.2. Colaborativo (FA= 42; %FA= 14.28), mientras que la codificación 4.2.1.2. Énfasis en el liderazgo es la que presenta una menor incidencia (FA= 4; %FA= 1.36). En el caso de los subcódigos 4.2.4.1. Trayectoria profesional (FA= 16) y 4.2.4.2. Experiencias personales (FA= 18), si bien la cifra de ocurrencias es muy similar, con relación al total de casos hallados, el primero de ellos tiene un porcentaje de presencia ligeramente más elevado (%P= 5.26).

A su vez, es importante volver a recordar que para una mejor comprensión de la representatividad real de la información, a la hora de presentar el análisis pormenorizado de las unidades semánticas, el porcentaje de frecuencias absolutas de cada subcódigo se ha calculado en base al código y no a la categoría.

#### 4.3.7.2.1. Código 4.2.1. Visión del liderazgo

Como se ha puesto de manifiesto en el marco teórico del presente estudio, la relación entre la gestión y el liderazgo no parece haber estado exenta de dificultades. Uno de los aspectos que parece haber condicionado este vínculo ha sido la cuestión de si ambos procesos podían ser asumidos de manera simultánea por la misma persona o si, por el contrario, constituían dos realidades antagónicas y enfrentadas. En este marco, y con el objetivo de comprender la visión que tienen las participantes al respecto, este código incluye aquellos segmentos semánticos que explicitan la manera en la que las narradoras perciben y desarrollan la función directiva, esto es, si su actuación se centra preferentemente en la gestión, en el liderazgo o en la combinación de ambos. En base a ello, el conjunto de la información referida a este tópico se ha estructurado en torno a tres subcódigos, cuyo porcentaje de frecuencia absoluta se recoge en la Figura 75.

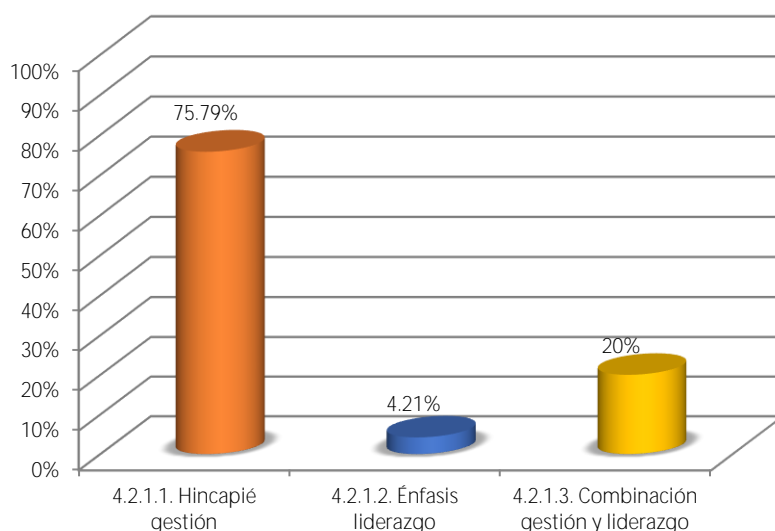


Figura 75. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.1. Visión del liderazgo

Según se desprende de la figura anterior, las narradoras parecen centrarse preferentemente en los procesos de gestión institucional y dejar más al margen las actividades propias del liderazgo. En efecto, el número más elevado de ocurrencias se produce en relación con la codificación 4.2.1.1. Hincapié en la gestión (%FA= 75.79), seguida muy de lejos por el subcódigo 4.2.1.3. Combinación gestión y liderazgo, que solo llega a acumular el 20% de frecuencia absoluta. En último término, y casi con una presencia testimonial, se posiciona el subcódigo 4.2.1.2. Énfasis en el liderazgo (%FA= 4.21). En los siguientes epígrafes se presenta un análisis pormenorizado del significado otorgado a cada uno de estos núcleos semánticos.

#### Subcódigo 4.2.1.1. Hincapié en la gestión

Los segmentos de texto categorizados con este subcódigo describen aquellas actuaciones que se centran, sobre todo, en las prácticas de gestión y omiten, por el contrario, los procesos de liderazgo. Como se ha indicado previamente en la Figura 75, este parece ser el patrón más enfáticamente subrayado por las entrevistadas (%FA= 75.79), de lo que se puede colegir que estas priorizan las tareas administrativas y burocráticas por sobre el ejercicio del liderazgo. El análisis del amplio conjunto de información referida a esta cuestión permite la identificación de una serie de matices, en base a los cuales se exponen ahora los datos.

En principio, se advierte un grupo de oratorias que justifican este énfasis en la gestión por creer que actualmente el liderazgo en las instituciones de Educación Superior no es del todo factible.

En la gestión, el liderazgo fue imposible y, además, tal y como se entiende no es posible en el ámbito académico actual (Aca\_27).

Entonces, en nuestro ambiente no llamaría a que nosotros en la universidad, ninguna de las personas que estamos en gestión somos líderes o hemos sido líderes, yo creo que no. Más bien gestores o simplemente trabajadores que cumplen con sus obligaciones. Yo no lo veo como líder, ¿entiendes? (Aca\_40).

Entre las múltiples razones que aducen para ello, sobresale especialmente la existencia de un conjunto de factores contextuales que, en la práctica, acaban por dificultar el desempeño de esta función.

Pues, la verdad que más en la gestión, más en la gestión, porque se puede liderar poco creo yo en los equipos estos. Más en la gestión, en lo que son reuniones, pero cómo formar equipo, intentar que haya un equipo de todos, no (Aca\_02).

Desde la perspectiva de algunas de ellas, existen unidades organizativas más y menos proclives al desarrollo del liderazgo y, dadas las peculiaridades de aquella que gestionan, no creen que esta se halle entre las primeras.

El liderazgo, como he dicho antes, en un instituto de investigación donde los investigadores tienen diferentes líneas de investigación es que es absurdo un liderazgo (Aca\_09).

En otras ocasiones, el obstáculo no es tanto el órgano en sí, como el perfil concreto del cargo que asumen y las tareas que este tiene asignadas, lo que acaba provocando, según ellas, que deban focalizarse solo en la gestión.

Yo creo que en mi caso la gestión, porque esto depende un poco del cargo. Hay cargos que necesitan más unas cosas y ese es más de gestión, de relación con los sindicatos, pero no tienes que, no veo yo ahí el papel de líder (Aca\_23).

Unidos a estos elementos situacionales, también destacan aquellos de índole más relacional, como las discrepancias existentes en los grupos humanos, la tendencia al individualismo o las dificultades que suelen encontrar para sumar voluntades e implicar, circunstancias todas ellas que, según afirman algunas narradoras, merman las posibilidades de liderar.

Porque el liderazgo es más difícil. Proyectos colectivos que es donde entonces se puede liderar es difícil de hacer. Las personas tienden más a ser más individualistas, antes que a proyectos colectivos (Aca\_32).

El exceso de tareas burocráticas y administrativas y la consiguiente falta de tiempo para quehaceres más relacionales provocan, a su vez, que el liderazgo pase a ocupar un segundo plano en sus agendas.

En la gestión, la gestión se lo comía todo. Es una locura (Aca\_29).

No, no, en la gestión. En el día a día y en las cuestiones administrativas. No había mucho tiempo para más (Aca\_40).

En efecto, esta escasez de tiempo les lleva, en la mayoría de los casos, a priorizar lo cotidiano, lo urgente y a obviar la importancia del liderazgo.

Entonces, muchas veces sí, te vas, te dejas llevar por la inercia, por lo que es la gestión diaria y por lo que te van diciendo y proponiendo, que ya solo sacar adelante todas esas cosas, es un trabajo (Aca\_46).

Aunque algunas de ellas no se sienten orgullosas de esta omisión y reconocen que deberían de ocuparse también de esa parcela.

Yo creo que más en la gestión y no me parece que esté bien, pero la realidad es esa (Aca\_04).

Frente a esta tendencia, hay también algunas voces que rechazan la práctica del liderazgo por no sentirse cómodas en ese rol. De hecho, afirman que en ningún momento de su trayectoria vital o profesional se han sentido identificadas con ese papel.

Pero es que no me gusta. Es que a mí lo del liderazgo y líder no me gusta y no lo he sido nunca, ni de pequeña. O sea, de verdad, es una cosa que y no lo he sido nunca (Aca\_01).

No, nunca me he considerado líder, ni creo que haya sido muy líder. Aunque luego a lo mejor hay gente que piensa que sí, pero yo creo que más en la gestión. No, ni con el personal, ni con el PAS, ni con nadie, no (Aca\_14).

En líneas generales, quienes adoptan esta posición lo hacen probablemente influenciadas por las ideas estereotipadas y herederas de los modelos de liderazgo clásicos, en los que desde un rol casi heroico la persona que asume el cargo lo hace con toda la responsabilidad y protagonismo. Al margen de esta perspectiva distorsionada, lo cierto es que el deseo por desvincularse de ese patrón de liderazgo podría, de algún modo, estar relacionado con la falta de ambición, la modestia y la discreción que tradicionalmente se ha asignado a la mujer.

Pero, no, no, no, como líder no. Es que además no es mi objetivo ser líder. No, no me gusta ser líder. No me gusta estar en primera fila, nunca, no. De hecho, este año se casa mi hijo y tengo que ir de madrina y ya lo llevo mal. O sea, que te puedes hacer una idea (Aca\_15).

O sea, para mí el ser líder, me parece bien que haya gente que le encanta ser líder. Este mundo está lleno de líderes y algunos son necesarios, aunque no todos. Pero mi interés es que esto funcione y para eso no es que yo brille más que nadie, sino que estemos trabajando (Aca\_36).

En estrecha relación con ello, también hay quienes parecen apartarse del liderazgo por identificarlo con los modelos más tradicionales y, en especial, con el autocrático. Más allá de inspirar, de dinamizar y de impulsar a los miembros del grupo –tareas más propias de los enfoques colaborativos–, creen que la misión de la persona que ejerce esta función se debe centrar, sobre todo, en determinar los objetivos, las tareas y las funciones que se han de realizar. Una realidad que, en su opinión, no se puede trasladar al contexto universitario.

Porque en un departamento, nosotros somos 30 personas en el departamento. En realidad, es que como directora de departamento eres más gestora que un líder, porque realmente es una relación entre pares. Es una dirección de departamento no es una empresa donde tú digas mi decisión es la que manda y tú tienes que obedecer (Aca\_13).

Otra de las competencias que asignan a esta función, y que las hace sentir manifiestamente incómodas, es la de supervisar y controlar. Así, en lugar de considerar que el liderazgo constituye, ante todo, un proceso social y relacional, algunas de las participantes sostienen que este se define por su carácter técnico y por la idea de superioridad. Un conjunto de características que dista mucho de la prudencia y de la humildad con las que, según la cultura estereotipada de género, se debe comportar la mujer.

Entonces bueno, pues cada uno puede hacer lo que, o sea, no me siento capacitada para decirte, oye tú que esto lo estás haciendo mal. Oye pues no sé, si lo estás haciendo mal, sí te lo voy a decir. Pero ¿qué me gustaría que lo hicieras de otra manera? Es una forma, o sea, no, no, no me considero nadie para dar lecciones. No, no, no me considero un líder, no (Aca\_07).

Esta aparente falta de conocimientos sobre el liderazgo las lleva, además, a atribuirle en algunas narraciones un significado más bien político, cercano a las redes de poder y en clara

oposición con la que entienden debe ser su función, esto es, con la gestión de los problemas y del trabajo de carácter cotidiano.

No, no, para nada, no me gusta nada lo del liderazgo. Vamos a ver, a mí me gusta resolver, a mí lo que me gusta es resolver. A mí lo que no me gusta es intrigar, no me gusta conspirar, no me gusta, vamos, ese tipo de actuaciones y maniobras no me gusta (Aca\_01).

Pues mira, te voy a decir algo que me dijeron o me llegó una vez, que no dijeron como alabanza, pero para mí sí que lo fue, que yo era gestora pero no era política. Entonces, por eso te puedo decir que supongo que me centré más en la gestión que en otras cosas. Tampoco sé qué quieres decir con el liderazgo, pero yo creo que yo soy más gestora (Aca\_41).

Por tanto, sería válido afirmar que algunas de las líderes que se desvinculan del ejercicio del liderazgo y se adhieren masivamente a la gestión lo hacen, realmente, por su imagen distorsionada sobre dicha función. De hecho, algunos testimonios, lejos de ubicarlo en el grupo mismo de trabajo, lo identifican con las aspiraciones de promocionarse hacia los niveles superiores de la estructura organizativa.

Yo en la gestión, más que en el liderazgo, sí, sí. Yo más en el día a día, porque el liderazgo requiere que uno piense en proyectarse hacia arriba (Aca\_34).

#### Subcódigo 4.2.1.2. Énfasis en el liderazgo

Frente a la postura anterior, este subcódigo se ha inferenciado de aquellas aseveraciones que resaltan la práctica del liderazgo por sobre la gestión. A este respecto, es necesario manifestar, tal y como se hizo en la Figura 75, que esta constituye la tendencia menos reiterada por las participantes, llegando únicamente a acumular el 4.21% de frecuencia absoluta del código 4.2.1. Visión del liderazgo. Esta escasa incidencia sería reveladora de la mínima atención que, *a priori*, parecen conceder las narradoras a esta tarea.

De hecho, quienes adoptan esta postura parecen tener serias dificultades a la hora de reconocerse en el rol de líder. Más bien se trata de episodios puntuales en los que se han sentido con capacidad para articular y dinamizar ciertos procesos de cambio y de reorganización.

Aunque estoy recordando que con las empresas de la universidad, aunque no estén dentro, y al ser yo consejera delegada, ahí sí que hacía un poco más de liderazgo, porque además hubo que hacer una reestructuración y me hice ahí con un equipo. Primero había un gerente y luego ya no estaba, y ahí sí que hice un poco más de tareas de liderazgo (Aca\_23).

Las voces que afirman, de manera categórica y explícita, su énfasis en el liderazgo tienen una presencia más bien testimonial y anecdótica y lo hacen, según sostienen, porque esa debe ser su función principal. Es decir, entienden que la gestión administrativa y burocrática debe recaer sobre del PAS, mientras que su rol es tener una visión clara del futuro y planificar acciones para poder alcanzar esa meta deseada.

En el liderazgo, la gestión no me gusta para nada, no me gusta. Que yo hago gestión en mis proyectos, pero me parece muy aburrida, y creo que tampoco un cargo de ese tipo está para la "burrocracia", para eso tenemos a los gestores que se llaman así por algo. Lo que tienes que hacer es idear, ¿no? Y tener visión (Aca\_05).

### Subcódigo 4.2.1.3. Combinación gestión y liderazgo

Las unidades de significado categorizadas bajo este subcódigo son reveladoras de aquellas actuaciones en las que se entremezclan ambos roles o, lo que es lo mismo, las narradoras afirman ser capaces de compaginar el desempeño de las tareas de gestión y de liderazgo, en tanto que entienden que esta combinación constituye uno de los requisitos necesarios para el adecuado funcionamiento de la unidad organizativa. Ahora bien, pese a esta aparente conveniencia, lo cierto es que este enfoque más equilibrado y armónico no parece ser el más enfáticamente reiterado por las líderes. De hecho, como se pone de manifiesto en la Figura 75, la codificación 4.2.1.3. Combinación gestión y liderazgo solo concentra el 20% de frecuencia absoluta de este núcleo semántico. Pese a ello, el análisis de las oratorias permite distinguir una serie de matizaciones que a continuación se aprovechan para la exposición de la información.

Para empezar, se advierte una serie de relatos que recalcan la necesidad de asociar sendas funciones. Como si de las dos caras de una misma moneda se tratara, quienes se posicionan en este discurso entienden que ambos procesos se necesitan, se complementan y se retroalimentan.

No, no, en las dos cosas combinadas. Es que pretendíamos poner lo que hacíamos en un sitio de relevancia y para eso hacía falta un trabajo de gestión, mucho, pero simultáneamente ese trabajo de liderazgo también hacía mucha falta (Aca\_28).

Tal es la importancia concedida a esta conjunción que incluso algunas de ellas llegan a asociar la imagen del buen liderazgo con el desempeño de ambos roles.

En ambas cosas, creo que son complementarias, pues un buen líder tiene capacidad de gestión y viceversa (Aca\_38).

Bien es cierto, no obstante, que de algunas narraciones parece desprenderse una cierta dependencia de la gestión con respecto al liderazgo.

Pero a ver, no hay gestión sin liderazgo. No hay gestión sin liderazgo (Aca\_08).

Una cosa lleva a la otra, sin liderazgo la gestión no sale (Aca\_47).

Es decir, sostienen que, para poder llevar a cabo una gestión eficaz del órgano, se precisa del ejercicio de cierto liderazgo en el grupo.

A mí me responde la gente. Si formo una comisión para lo que sea, si no me respetaran como líder o pensarán que no tengo un buen criterio, las cosas no saldrían. Por tanto, si no hay liderazgo, la gestión no funciona (Aca\_16).

Pero eso sí, un modelo de liderazgo formal que emana directamente de la asunción del cargo.

El liderazgo va de suyo con el cargo ¿no? No sé cómo decirte. El liderazgo corre paralelo a la gestión, ¿no? No se puede entender a lo mejor el uno sin el otro. No es incompatible. Tienes que hacer las dos cosas (Aca\_42).

Y centrado eminentemente en la gestión, en hacer prosperar al órgano y no tanto en lo políticamente académico y en las ansias por medrar, aspectos estos que se esfuerzan claramente por matizar.

Sin embargo, mi sentido de responsabilidad, de sacar las cosas adelante y gestionarlas bien y tal, prima. Mi liderazgo es un liderazgo de gestión, no es un liderazgo político, por así decir. Yo pierdo menos el tiempo en lo que va a ser mi futuro o en querer ser vicerrectora cuando era decana que en gestionar el trabajo del día a día, que salga adelante (Aca\_26).

Ellas más bien parecen trabajar por hacer que el grupo avance y para que se alcance ese futuro escenario deseado para la unidad organizativa.

Yo lo englobaría diciendo que, de alguna manera, yo tengo en mi mente cómo me gustaría que funcionase el departamento en un mundo perfecto, ¿no? E intento que vayamos hacia ahí (Aca\_04).

Aunque yo las decisiones las lleve al consejo y aunque todo se haga en el consejo, pero el liderazgo, en el sentido de marcar unas líneas y de intentar dejar eso como que sea costumbre, ¿no? Eso también lo estoy haciendo, sí, sí (Aca\_19).

Ahora bien, algunas de ellas reconocen que dada la complejidad de la profesión académica no siempre disponen del tiempo suficiente para estos menesteres. Por ello, han de aprovechar los momentos en los que las tareas de gestión decrecen, y centrarse entonces en los procesos de liderazgo propiamente dichos.

¡Buf! No sé cómo distinguir eso. Yo diría que en ambas y no son a la vez. Hay épocas en las que es meramente la gestión, hay reuniones y tal y no sé cuánto. Y las tranquilas, normalmente no coinciden. Cuando son más tranquilas nos dedicamos más al liderazgo (Aca\_24).

#### 4.3.7.2.2. Código 4.2.2. Tipo de decisiones

Una de las principales competencias que lleva aparejado el desempeño del cargo es, sin lugar a dudas, la toma de decisiones. En efecto, el hecho de asumir la función directiva implica que las líderes se vean en la tesitura de tener que dirimir cuestiones de diversa índole y complejidad. Este proceso se ve afectado por distintas variables, entre las que destaca el tipo de situación sobre la que tienen que decidir, el contexto en el que esta tiene lugar, el tiempo disponible, las personas que se puedan ver afectadas y, especialmente, la personalidad y los valores de la líder. En estrecha relación con este último factor, es posible distinguir cierta variedad de decisiones dependiendo de cómo la líder entienda que estas han de ser adoptadas. Es decir, si deben participar varias personas, si se trata más bien de un proceso de carácter individual y personalista o si, en última instancia, se encuentra condicionado por una serie de aspectos que hacen que este sea variable. En base a ello, con este código se han categorizado todas aquellas unidades semánticas que denotan las estrategias que emplean las líderes a la hora de abordar este proceso. La información referida a este tópico se ha organizado en los tres subcódigos que se recogen en la siguiente figura.



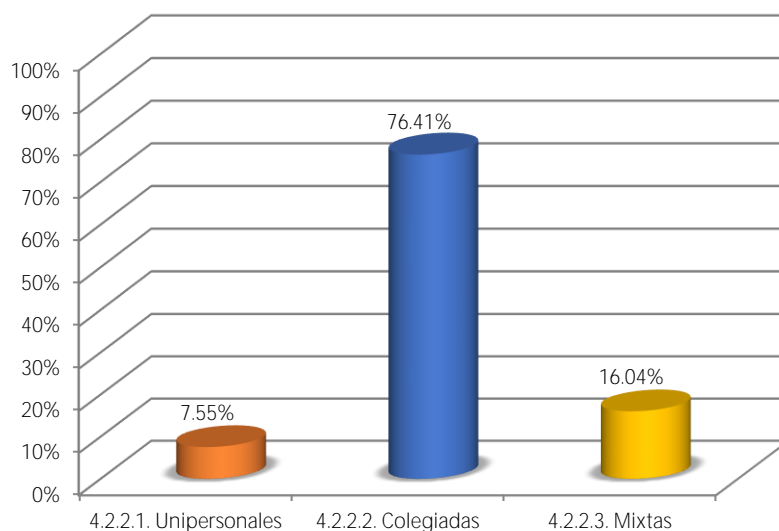


Figura 76. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.2. Tipos de decisiones

A partir de la figura anterior, resulta notorio que cuando han de enfrentarse a un dilema, las narradoras parecen emplear, de manera profusa, las estrategias que permiten la adopción de decisiones colegiadas, como la consulta a otras personas o la búsqueda de asesoramiento y consenso. En efecto, la codificación 4.2.2.2. Colegiadas es, con diferencia, la más insistentemente mencionada por las participantes (%FA= 76.41), frente al subcódigo 4.2.2.3. Mixtas y 4.2.2.1. Unipersonales, que obtienen el 16.04 y el 7.55 de porcentaje de frecuencia absoluta respectivamente. La elevada presencia de esta cuestión en sus discursos, así como la relevancia de esta para poder colegir si tienen en cuenta al resto de miembros del órgano en su función, nos lleva ahora a indagar en el significado que adquiere cada uno de estos subcódigos.

#### Subcódigo 4.2.2.1. Unipersonales

Las unidades semánticas correspondientes a este subcódigo son indicativas de un proceso de toma de decisiones por parte de las narradoras de carácter individual y personalista. El análisis de sus oratorias permite evidenciar que esta es, de lejos, la táctica menos empleada por las participantes a la hora de tener que resolver alguna disyuntiva. En efecto, como se ha reseñado con anterioridad en la Figura 76, la adopción de decisiones de manera autónoma y unipersonal es la menos mencionada por las líderes en sus discursos (%FA= 7.55), de lo que se puede inferir que prefieren utilizar más bien procedimientos de otra naturaleza.

Pese a ello, quienes parecen no delegar su responsabilidad en este ámbito lo hacen por diversos motivos. Entre otras, una de las razones que aducen es la amplia experiencia que tienen en la función directiva. El hecho de contar con una larga trayectoria en la gobernanza académica las lleva a desarrollar y, sobre todo, a confiar en una especie de instinto personal respecto a lo que se ha de hacer en cada caso. Probablemente, quienes se sitúan en este posicionamiento ya han superado situaciones idénticas o similares en el pasado y es esta, su experiencia, la que hace que el resto de miembros del órgano se fíen de su presentimiento y no lo cuestionen. Un ejemplo paradigmático de ello es el siguiente segmento de núcleo semántico:

También te digo que a veces he tenido que tomar alguna decisión por unanimidad. Claro, ya en los últimos años era ya un instinto de veteranía. El mérito era por la edad. Entonces yo decía, no, no, no, no, no, no es ese el camino, hacedme caso, que tenemos que seguir aquí, aquí, aquí. Y siempre me han seguido, y me han seguido quizá por la experiencia (Aca\_35).

En otros casos, sostienen que es la propia naturaleza de la decisión la que provoca que estas les competan únicamente a ellas. De acuerdo con los relatos de algunas de ellas, estas parecen ser cuestiones que no afectan a otras personas y cuya resolución depende únicamente de seguir lo establecido y aplicar la normativa institucional. Por tanto, su implicación personal en la decisión parece ser, *a priori*, mínima.

Aplicaba lo que debía ser la normativa. La mayoría de los casos con los que yo trataba, dada la naturaleza del cargo, eran de este tipo, eran completamente objetivos e impersonales y solo tenía que aplicar la norma (Aca\_39).

Pero no es menos cierto que en otras situaciones es posible atisbar cierto tono de resignación cuando, por razón de su cargo, se han visto en la obligación de ser ellas las que tengan que pronunciarse sobre un determinado problema. En estas circunstancias, y dado su grado de compromiso y de responsabilidad, no les ha quedado más alternativa que afrontar la tarea y ser ellas las que diriman el problema.

Y cuando te toca decidir, pues hay que decidir que para eso te pagan, creo yo también (Aca\_21).

Alguna que otra vez no me ha quedado otra que asumir la responsabilidad y tomar la decisión yo, y luego tratar de explicarla (Aca\_45).

También la naturaleza y tipología de la unidad que gestionan parece condicionar, de algún modo, este tipo de procedimiento. En efecto, la variabilidad de estructuras y órganos académicos existentes en la institución y, especialmente, el tamaño y composición de estos son reseñados en algunos casos como causa explicativa de este tipo de decisiones.

En el instituto, en todos los institutos, solamente hay una persona que está en la dirección y una secretaria. Y entonces claro, es un órgano muy pequeño. O sea que sí, soy directora, tomo muchas decisiones (Aca\_11).

Respecto al proceso que siguen en estos casos, casi siempre suele responder al mismo esquema, esto es, una primera fase de análisis del problema, ponderación de las distintas alternativas, con una especial consideración al beneficio del órgano por encima de las posibles individualidades, y adopción unilateral de la decisión final. Evidentemente, la amplia variedad de situaciones sobre las que han de dirimir, la complejidad que entraña el liderazgo académico y, sobre todo, su falta de formación en este ámbito provocan que, en la práctica, estas tengan que recurrir al estudio y consulta de diferentes fuentes para contar con información válida y fiable a la hora de decidir. Ahora bien, lo cierto es que las narraciones que hacen mención expresa a este proceso analítico y reflexivo de carácter individual son notoriamente escasas y puntuales.

Como se toman en general, observando la situación, buscando la mayor información posible en la normativa, en páginas web de otras universidades, valorando posibles soluciones y actuando siempre por el bien general de la institución, más que por el particular de algunas personas (Aca\_12).

#### Subcódigo 4.2.2.2. Colegiadas

Uno de los principales efectos que tradicionalmente se asocia con el liderazgo femenino, tanto dentro como fuera de la academia, es la descentralización de la toma de decisiones. En general, se asume que cuando las mujeres se responsabilizan de los cargos se valora, de manera especial, la opinión de los miembros del grupo, quienes pasan a disfrutar de mayores oportunidades de participación a la hora de decidir. En otras palabras, se produce una clara democratización del órgano. En base a ello, este subcódigo informa de aquellos segmentos de texto que evidencian las estrategias empleadas por las participantes cuando adoptan decisiones de carácter colegiado. A este respecto, se ha de recordar, tal y como se recoge en la Figura 76, que este tipo de tácticas son las más enérgicamente reiteradas por las narradoras (%FA= 76.41), por lo que sería lógico pensar que, en efecto, las líderes tienen un especial interés en recabar y escuchar todos los puntos de vista cuando se debe tomar una decisión. Ahora bien, aunque esta parezca ser la postura predominante, de la riqueza de la información han emergido una serie de matizaciones que son utilizadas a continuación para la exposición de la información.

Inicialmente, es posible identificar una cohorte de voces que de forma persistente sostiene tomar decisiones de manera consensuada, por entender que otro procedimiento no sería válido ni eficaz en la gobernanza académica.

Consensuadas con el equipo, ya que yo opino que la política universitaria o de grandes administraciones tiene que ir de manera conjunta, no puede ir cada uno por su lado, siempre dialogando (Aca\_23).

Las decisiones las tomo consensuadas siempre, o sea, creo que es lo que hay que hacer (Aca\_36).

De hecho, es tan sólida esta creencia que, en algunos de los cargos electivos, esta modalidad de decisión se ha convertido en una de las promesas recogidas en su campaña electoral.

Yo siempre que ha habido que tomar decisiones, primero he hablado en persona con diversos compañeros para tener distintos puntos de vista y después he llevado, que ese fue mi compromiso cuando me presenté a la dirección, el tomar todas las decisiones acordadas por todos, no tomar ninguna decisión individual (Aca\_19).

Pero además de esta firme convicción, no se debe perder de vista la necesidad manifiesta que parecen tener algunas de las líderes de escuchar el sentir general antes y después de adoptar una posible resolución.

Entonces ¿qué es necesario? Pues eso, consensuar las decisiones, hablar con la gente y explicar, sobre todo, explicar bien lo que uno hace, ¿no?, y por qué lo hace (Aca\_03).

Cuando yo he tenido alguna idea, algún proyecto y ha sido personal la idea, era compartido. He necesitado escuchar mucho, consensuar bien antes de tomar una decisión (Aca\_35).

Tras este tipo de prácticas podría hallarse el sentimiento de impostura e inseguridad que pueden llegar a experimentar algunas de las narradoras, como consecuencia de su acceso inducido a los espacios de responsabilidad y, sobre todo, su escasa integración en las redes de influencia y de apoyo.

A lo mejor también por lo que te comentaba, a lo mejor también es verdad que, cuando alguien ha llegado ahí por una determinada vía, pues busca más el consenso con los suyos. Nosotras, al no tener una vía tradicional, buscas más el consenso. Como quizás te sientes más débil, a lo mejor, pues buscas más consenso, más apoyos y negocias más (Aca\_20).

Tal es así que incluso en aquellos casos en los que se precisa de una actuación rápida y urgente, algunas de las participantes se valen de diversos métodos para conocer la perspectiva del resto.

Colectivamente siempre, siempre, incluso si había que tomar una decisión de urgencia, para eso está el teléfono. Y una decisión puede esperar, que no estamos en el ámbito de la medicina. No estamos operando a nadie ni en una sala de cirugía ni nada por el estilo. Siempre podías levantar el teléfono, si no te contestaban al correo electrónico inmediatamente (Aca\_28).

A ver, rápido porque no tenía tiempo. Me hinchaba a hacer llamadas por teléfono, esto ya te digo yo las facturas que pagaba la secretaria de mi teléfono institucional. Yo llamaba a todo el mundo, oye ¿tú qué opinas? (Aca\_46).

Una tendencia consultiva tan constante que en algunas ocasiones parece llegar a incomodar a sus compañeros y compañeras, por creer que estas deberían ser más valientes y actuar más según su propio criterio.

Pero a mí me gusta tomar las decisiones colegiadas, aunque alguna vez me reprochaban en el consejo que, como directora, lo tenía que decidir yo y asumir las consecuencias (Aca\_45).

En cuanto a las personas que participan de la toma de decisiones, las narradoras destacan que tratan de preguntar, sobre todo, a quienes forman parte del órgano, en concreto a sus compañeros y compañeras. De hecho, una práctica muy habitual es realizar una ronda de consultas para testar la visión general respecto a la cuestión que se va a abordar.

Antes de convocar el consejo, hoy ya he hablado con dos profesores, pues seguiré por la mañana, pasaré por los despachos, oye ¿tú esto cómo lo ves? ¿Cuál es tu experiencia? Nos vamos a reunir la semana que viene, le vamos a mandar un pliego de cargos al decano porque esto no puede ser (Aca\_04).

Pues ya te digo, escucho mucho a la gente, consulto con todo el que me encuentro o voy por los despachos y le cuento, mira me ha pasado esto, ¿tú qué opinas? (Aca\_07).

Pero además de esta estrategia, también suele ser frecuente que algunas de las líderes aprovechen determinados momentos y espacios comunes, como la comida o el almuerzo, para poder lograr esta asesoría informal de los colegas.

Consensuada, siempre. Es que nos vemos todos los días. Todos los días nos vemos a la hora del café, a las 11, y es como una especie de consejo informal continuo. Allí se discute todo, o sea, colaborativa y consensuada (Aca\_05).

Y con el resto de la gente, pues hombre, lo comentas porque son problemas cotidianos. Lo comentas con los colegas comiendo, cada uno opina y de sus opiniones me hago un poquito de idea también de cómo van las cosas (Aca\_15).

Ahora bien, dentro del conjunto de personas que forman parte del órgano, las narradoras prefieren consultar a quienes se sienten más próximas y les inspiran más confianza.

Por ejemplo, yo tuve cuando empecé pues un subdirector de otra área, con el que me gustaba hablar porque era una persona en quien confiaba, confiaba en su criterio. Y aunque yo tuviera una opinión formada, pues me gustaba hablar con gente que me pudiera dar puntos de vista interesantes, ¿no? (Aca\_41).

O a quienes han ocupado previamente el cargo y, por dicho motivo, acumulan una mayor experiencia y conocimiento.

Las tomamos un poco de forma colegiada entre el secretario y yo, y muchas veces le pedimos consejo al antiguo director (Aca\_33).

Este ejercicio resulta especialmente frecuente para quienes recién acaban de iniciarse en el cargo y, por tanto, se sienten más inseguras.

En esa reflexión me gusta consultar con personas que han estado antes que yo en la dirección, porque tienen una experiencia que yo aún no tengo y porque tienen una visión, que yo creo que es importante, institucional y del departamento (Aca\_47).

Para lograr una visión más amplia a la hora de tomar la decisión final, también suele ser común trasladar la consulta a los miembros del equipo directivo.

Siempre con el secretario. O sea, yo cuando hablo con él sí que suelo llevar mi idea, porque si llegamos ahí los dos sin haberlo pensado bien, aquello es un desastre. Entonces digo, mañana nos reunimos, llévalo pensado y tal, y la verdad es que él es tan ecuánime y tan objetivo que me es muy fácil (Aca\_15).

En otros casos, su afán por consensuar y oír más voces les lleva a rodearse de grupos de personas expertas, cuya misión será asesorarlas sobre las distintas áreas de actuación del órgano.

Además, tengo grupos de *staff*. Es decir, tengo una Comisión de Posgrado de Investigación, que la forman profesores que no son del equipo, que ante decisiones que se tengan que tomar o valorar de tipo de formación de posgrado, pues apoyan o asesoran a la dirección (Aca\_08).

E, incluso, a celebrar reuniones extraordinarias para que todos los integrantes del grupo puedan aportar su visión y, de este modo, las decisiones finales cuenten con el mayor grado de unanimidad posible.

En las cosas que creo que tengo que contar con el apoyo del consejo, por supuesto con el apoyo del consejo, lo pida la norma o no lo pida la norma (Aca\_04).

Por decirte un detalle, yo recuerdo, por ejemplo, la Junta de Facultad importantísimo. Determinamos que, a partir de una cantidad que no era muy elevada de gasto económico de la facultad, antes tenía que tener la aprobación de la facultad, por ponerte un ejemplo. No teníamos por qué someterlo a votación, pero lo hicimos (Aca\_31).

Es más, con el objetivo de lograr un juicio más aséptico y libre de posibles sesgos, en determinadas ocasiones la consulta llega a trascender al órgano y recurren a personas con un profundo conocimiento de la universidad y a las que les une una relación de especial aprecio y confianza.

También con mi marido, porque es más mayor y tiene mucha más experiencia en la universidad que yo. Y mi director de tesis también, que también es otra persona que tiene mucha experiencia. Yo cosas importantes siempre las he consultado con ellos (Aca\_30).

Por otra parte, es necesario remarcar que las decisiones se acaban de adoptar en la estructura colegiada que normativamente tiene la responsabilidad de hacerlo. Es decir, más allá de que ellas puedan forjar su propia visión personal y gusten de consultar y consensuar, reconocen que son los órganos competentes en cada caso los responsables últimos de dirimir y concluir los asuntos. Por lo tanto, siempre acaban supeditando su opinión a lo determinado por la mayoría.

Lo que pasa que hay veces que hay cosas que no, no las veo como me dicen y bueno, pues trato de dar mi opinión y luego, como todo pasa por Consejo de Departamento, pues si va adelante lo que yo digo bien, que no, pues no pasa nada (Aca\_06).

Otras narrativas con menor representatividad en el conjunto de la información son las que mencionan explícitamente el carácter reflexivo de las decisiones. Si bien es cierto que del proceso de consulta a los demás se puede desprender un cierto grado de meditación sobre las distintas opciones, no lo es menos que algunos de los relatos aluden directamente a ello. Un ejemplo de esta tendencia es el siguiente segmento de texto:

Primero me pienso mucho la toma de decisiones, pero cuando las tomo es porque hay un consenso acerca de esa decisión importante (Aca\_26).

#### Subcódigo 4.2.2.3. Mixtas

Las unidades semánticas identificadas con este subcódigo denotan que las líderes adoptan tanto decisiones de tipo unilateral como colegiado, dependiendo de una serie de variables, tales como la naturaleza de aquellas o el grado de complejidad que pueden llegar a presentar. Pese al mejor ajuste y adaptación de este tipo de estrategias al contexto y a la situación, lo cierto es que este procedimiento no parece ser el más enfáticamente subrayado por las participantes. Tanto es así que, tal y como se recoge en la Figura 76, el subcódigo 4.2.2.3. Mixtas solo llega a obtener el 16.04% de frecuencia absoluta. Con todo, del análisis de las narraciones es posible distinguir una serie de particularidades que a continuación se emplean para la reorganización y presentación de los datos.

De entrada, la razón que mayormente condiciona la elección de un tipo u otro de decisión parece radicar en el tipo de cuestión a dirimir. Es decir, si estas tienen un grado de importancia notable para el funcionamiento del órgano o para los miembros del grupo, las líderes parecen hacer uso de las estructuras colegiadas con las que cuenta la institución. En cambio, cuando se trata de asuntos más bien banales o cotidianos, sin una repercusión aparente para la vida del órgano o para sus integrantes, la adopción de la decisión parece recaer íntegramente sobre ellas. El siguiente segmento de texto constituye un fiel reflejo de esta tendencia:

Pues las solemos tomar en el Consejo de Departamento. Vamos, hay cosas del día a día que no es necesario y las tomo yo, pero cosas que no tienen ninguna trascendencia. Pero lo que es importante o lo que va a cambiar o va a afectar a alguno de los compañeros y demás, se toman siempre en Consejo de Departamento (Aca\_02).

Eso sí, pese al carácter insignificante que estas últimas decisiones pueden tener, las participantes siempre rinden cuentas ante los miembros del grupo y, en un claro ejercicio de transparencia, informan de su actuación.

De manera colegiada, pero al mismo tiempo hay muchas cosas que no necesitas consultar o pasar por una comisión permanente, pues las voy decidiendo yo y luego siempre informo (Aca\_09).

Otro de los factores que incide en la preferencia por un tipo u otro de procedimiento es el tiempo. En estos casos, algunas de las líderes reconocen tomar decisiones de manera unilateral porque la urgencia del asunto lo requiere. En cambio, cuando la decisión puede esperar y disfrutan de más margen para disponer una resolución, buscan el consenso y cuentan con la visión de otras personas.

Muchas veces, si son cosas rápidas, las debo de decidir y no le consulto, pero sí que tengo una persona a la cual consultar, porque muchas veces hay cosas que yo no veo, y él me aporta otra perspectiva, otra visión, que hace que nos equivoquemos menos (Aca\_16).

Vamos a ver depende, hay muchas que eran consensuadas, ¿no? Y otras que llegaba un papel y tenías que decir sí o no, firmo o no. Era de estas cosas (Aca\_21).

Las aportaciones del resto a la decisión también parecen depender del grado de complejidad del problema. Como bien destacan algunas de las oratorias, las narradoras que adoptan esta postura prefieren contar con la visión de los miembros del grupo o, al menos, con un cierto grado de consenso cuando se trata de una cuestión de difícil resolución o algo controvertida. Es interesante subrayar a este respecto que, tal y como evidencia el siguiente segmento de texto, este tipo de estrategias se emplean, sobre todo, para evitar posibles disputas y conflictos a la hora de tomar la decisión final y, en consecuencia, agilizar todo el proceso.

En muchos de los casos, si son decisiones muy fáciles de tomar, las tomo yo misma, y aquellas que son más complejas intento crear un ambiente de consenso para que ya estén negociadas de antemano antes de llegar a un órgano que tenga que tomar la decisión final (Aca\_26).

En menor medida que en el caso anterior, las entrevistadas reconocen tomar decisiones de manera unilateral cuando no es viable el consenso dentro del grupo o bien se tienen dudas respecto a la solución más adecuada. En tales situaciones, algunas de las líderes parecen verse obligadas a hacer uso de sus atribuciones y ser ellas quienes, de manera salomónica, acaben por imponer la decisión y asumir los riesgos.

Bueno, en primer lugar, siempre procuro consultar con la subdirectora o con la secretaria, que mi equipo era solo de mujeres. Pero luego, muchas veces a lo mejor la decisión final era mía, porque bueno, pues si no llegábamos a acuerdo o no se veían claras las cosas y al final había que tomar una decisión (Aca\_34).

Finalmente, y con una muy escasa iteración, otras participantes afirman que toman decisiones de manera unilateral cuando están seguras y convencidas de contar con el consenso y el apoyo de todo el grupo. En el resto de ocasiones, en cambio, siempre tienden a consultarlas con otros agentes.

¿Cómo? De manera colegiada siempre, salvo una cosa muy clara y que tenga clarísimo que el equipo está pensando lo mismo que yo, que después de tanto tiempo los conozco (Aca\_24).

Bueno, pues algunas por consenso con el departamento y en otros casos, cuando yo pensaba que algo era lógico y que todos íbamos a estar de acuerdo, pues por mí misma (Aca\_37).

#### 4.3.7.2.3. Código 4.2.3. Estilos de liderazgo

Más allá de las posibles diferencias entre las formas de liderar de hombres y mujeres, tradicionalmente se afirma que la presencia de estas en los espacios de responsabilidad académica comporta un desempeño del liderazgo de carácter colaborativo; estilo este que suele definirse por el uso notable de las habilidades interpersonales, una clara orientación hacia las relaciones sociales, el empleo de altos niveles de comunicación y la noción de equipo por encima de posibles individualidades e intereses personales. En este marco, y con el objetivo de profundizar en la manera en la que las narradoras ejercen el liderazgo, las unidades significativas identificadas con este código describen el enfoque que las participantes adoptan a la hora de desarrollar la función directiva. Para ello, el conjunto de la información se ha reorganizado en torno a dos subcódigos, que se corresponden con la perspectiva individual y colaborativa desde la que suelen abordar esta tarea (Figura 77).

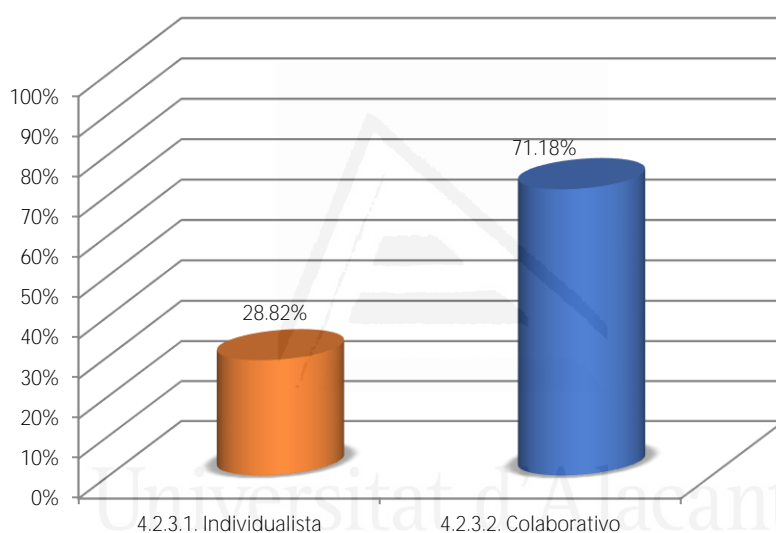


Figura 77. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.3. Estilos de liderazgo

Como se puede desprender de la Figura 77, las mujeres parecen enfatizar, de manera significativa, el empleo de un modelo de liderazgo orientado sobre todo hacia el mundo social y las relaciones interpersonales, en tanto que el subcódigo 4.2.3.2. Colaborativo es el que acumula el mayor porcentaje de frecuencia absoluta (%FA= 71.18) del núcleo temático. Por el contrario, la codificación 4.2.3.1. Individualista tiene una presencia mucho más reducida (%FA= 28.82). La insistencia con la que remiten a este tópico, y la relevancia que este tiene para el estudio del liderazgo femenino en la academia, nos animan firmemente a profundizar en el significado que adquieren ambos subcódigos.

#### Subcódigo 4.2.3.1. Individualista

Si bien resulta complejo establecer una clasificación de los modelos de liderazgo, dada la multiplicidad de propuestas existentes y el carácter contingente de esta función, no es menos cierto que se pueden identificar dos extremos de un continuo, que oscila desde los patrones de carácter más individualista hasta aquellos de carácter más social. Los primeros, foco de



atención de esta codificación, se caracterizarían por un estilo más personalista y autoritario, una relación comunicativa de naturaleza unidireccional y la gestión exclusiva de la información por parte de la persona que ostenta el cargo, entre otros aspectos. Desde este prisma, este primer subcódigo se ocupa de categorizar todos aquellos fragmentos de texto que evidencian la adopción de este enfoque de liderazgo por parte de las narradoras. Como se ha reseñado previamente en la Figura 77, la codificación 4.2.3.1. Individualista obtiene el número de ocurrencias más bajo del código 4.2.3., llegando solo a acumular el 28.82% de frecuencia absoluta. En base a esta baja incidencia, es posible colegir que las mujeres parecen optar por la asunción de un modelo de liderazgo más bien de carácter social y colaborativo. Pese a esta aparente preferencia, la riqueza que presenta el conjunto de la información permite la identificación de una serie de matizaciones que se exponen a continuación.

De entrada, se distinguen algunos relatos que llegan a manifestar, de manera clara y explícita, la adopción de un estilo de liderazgo individualista.

Suelo ser bastante individualista, la verdad (Aca\_16).

En otros casos, en cambio, este modo de hacer se puede inferir de sus constantes alusiones a la idea de dirigir y de gobernar a un grupo de personas, que parecen lograr sus objetivos gracias a la aportación y actuación heroica de la líder.

Hombre, apporto dirigir un equipo y que el departamento funcione muy bien, así nos lo dicen todos y nos lo reconocen todos, que es un departamento que funciona muy bien (Aca\_05).

O trabajar, es decir, el dirigir a gente y los conflictos y las rivalidades que hay (Aca\_14).

De hecho, en su relación con las personas que lideran, ellas pasan a ocupar una clara posición de superioridad.

A mí me ha dado muchas satisfacciones, porque he conseguido llevarme muy, muy bien con las personas que han trabajado para mí, en este caso las PAS que han trabajado, ¿no? (Aca\_18).

Y el órgano se vertebra mediante una estructura jerárquica y piramidal, a través de la que se controla y supervisa que todos los integrantes actúan en la misma dirección.

Pero bueno, también hay una cadena de mando. Quiero decir, que la gente no va por libre, ¿eh? (Aca\_48).

El carácter autoritario con el que algunas de ellas marcan y dan forma a su labor también constituye una constante en sus aportaciones. En base a estas, es posible afirmar que las mujeres que adoptan este posicionamiento asumen que su misión es, ante todo, indicar a los demás lo que han de hacer para lograr los objetivos marcados por la organización. Las personas a quienes lideran, por su parte, deben simplemente obedecer y comportarse de acuerdo con las normas establecidas en la institución, con un margen muy estrecho de maniobra y sin ninguna oportunidad aparente para la divergencia.

Pero a veces claro, como director pues tienes que decir, esto hay que hacerlo así y no es de otra forma (Aca\_06).

Tenía tanto peso de responsabilidad que no iba a admitir que nadie no pudiera apoyar aquello, ¿no? (Aca\_35).

Tal es así que algunas esperan que todos los miembros del grupo se acomoden y se ajusten a su idiosincrasia y a su concepción del trabajo. La rigidez, la severidad y la falta de flexibilidad pasan a ser las principales características que dejan entrever sus discursos.

Dificultades, lo que pasa es que yo tengo mi estilo y soy muy, bueno estricta, en el buen sentido de la palabra. Y bueno, si eso es una dificultad, pues evidentemente cuando se cambia de dirección hay que amoldarse a la nueva persona y a la forma en la que esa persona entiende las cosas (Aca\_01).

En cuanto a la gestión de la información, se puede advertir que estas se convierten en las responsables últimas de este proceso. Es decir, algunas de ellas se valen de su posición privilegiada para convertirse en las propietarias de esta y, en calidad de ello, decidir a quién y cuánto es conveniente compartir.

Y mucho también callar, o sea, mucha discreción. A mí lo de la discreción, estoy siempre con lo mismo, por favor, mucha discreción, todo muy discreto, es decir, que lo que hace tu mano derecha, no lo sepa tu mano izquierda. Eso es fundamental (Aca\_01).

Y tienes que compartir la información necesaria, pero no más allá, para que esa información no pueda ser utilizada en tu contra (Aca\_43).

#### Subcódigo 4.2.3.2. Colaborativo

Como contrapunto al enfoque anterior, las unidades semánticas categorizadas con este subcódigo describen un estilo de liderazgo basado, sobre todo, en las competencias interpersonales, la orientación a las personas y la idea de equipo. El análisis de las narraciones permite evidenciar que esta codificación obtiene la presencia más elevada en el conjunto de la información referida a este tópico. En efecto, tal y como se recoge en la Figura 77, el subcódigo 4.2.3.2. Colaborativo llega a acumular el 71.18% de frecuencia absoluta, de lo que se puede colegir que las participantes parecen ejercer el liderazgo con una marcada tendencia social. De hecho, el siguiente segmento de núcleo semántico constituye un claro ejemplo de ello:

Y me dice, somos un equipo, no te sientas mal porque cualquier cosa, cualquier duda que tengas, la hablamos, somos un equipo y no te van a venir a ti ni te van a decir, oye. Es que no, somos un equipo para lo bueno y para lo malo, y eso a mí me gustó, funcionó bien y eso es lo que yo estoy siguiendo (Aca\_24).

De manera coherente con ello, y con el propósito de identificar cómo las narradoras desarrollan esta modalidad colaborativa de liderazgo, a continuación se expone la información relativa a este núcleo semántico. Para ello, se utilizarán las distintas particularidades identificadas durante el proceso de análisis.

En primer lugar, se puede advertir un conjunto de testimonios que, de manera iterativa y constante, insisten en el empleo y en la relevancia que tiene la comunicación dentro de la función directiva. Desde su perspectiva, esta constituye uno de los elementos centrales para garantizar el adecuado funcionamiento del equipo directivo, por lo que el diálogo continuo, la coordinación y la fluidez multidireccional de la información pasan a convertirse en características distintivas de sus principios de acción.

Porque el equipo funciona, como yo lo veo y como he trabajado con la anterior directora, cuando hay mucha comunicación y mucha compenetración dentro del equipo directivo, y eso

supone hablar mucho, coordinarnos mucho, estar todos al tanto de todo, aunque no sea mi tema (Aca\_47).

Ahora bien, tal es la relevancia concedida a la comunicación, que no creen que esta solo deba tener lugar dentro del equipo directivo, sino también con aquellos otros agentes que forman parte del órgano.

Y mucho hablar, hablar con los administrativos, con los profesores (Aca\_01).

A su vez, la idea de equipo emerge y se antepone por encima de posibles individualidades y por encima, incluso, de su propia función.

Un liderazgo único basado sobre una individualidad yo no lo hubiera podido llevar. O sea, que no era yo, no, era mi equipo (Aca\_28).

Reflejo de ello es que los logros son siempre compartidos, fruto del esfuerzo y del trabajo del equipo. Creen que su contribución al éxito es idéntica a la de otros miembros del grupo y el hecho de que aquel haya llegado durante su mandato se debe únicamente a una mera casualidad.

Lo conseguimos, y pluralizo. A mí me tocó pues que era directora, pero el equipo que conformábamos esta cuestión conseguimos situar esta área en el campus universitario, conseguimos el liderazgo de nuestro plan de estudios estando ese centro. Conseguimos mucho respeto sin perder nunca las formas (Aca\_35).

Por el contrario, la responsabilidad de los errores y el sufrimiento por los fracasos siempre parecen ser asumidos por ellas.

Es decir, yo asumí un compromiso como gestora y seguí para delante hasta que lo conseguí, no, hasta que lo conseguimos, no lo conseguí yo sola. O sea, esto creo que es un trabajo de equipo, ¿no? Pero la que da la cara permanentemente eres tú (Aca\_18).

Esta importancia concedida a la idea de equipo les lleva a actuar, en la mayoría de las ocasiones, de manera coordinada y cohesionada con quienes junto a ellas lo conforman, para transmitir esa imagen de unidad y que no exista la mínima posibilidad de división o fractura.

A veces, incluso estando las dos juntas, para que se vea que es una cosa de equipo y no que la directora piensa así, no es que la subdirectora, porque a veces hay más afinidad con una o con la otra (Aca\_24).

Ahora bien, pese a esta noción de unidad, entienden y valoran la diversidad de sensibilidades y de opiniones y, por tanto, respetan que algunas de las personas integrantes del grupo puedan tener ideas dispares a las propias.

Eso no quiere decir que no haya gente que no, que esté en contra y que tenga otras maneras de ver las cosas, por supuesto que en todos los sitios los hay. Pero creo que lo que nos caracteriza como universidad debe ser el pensamiento plural. Nadie debe pensar que liderar es el pensamiento único, porque si eso lo piensa así, mal iríamos, ¿no? (Aca\_08).

Esta conciencia de equipo tiene su máxima expresión en la distribución de las responsabilidades y tareas, ya que todos los miembros disfrutan de oportunidades para aportar y gozan de las mismas posibilidades de actuación.

Bueno, hay una gestora que lo está haciendo súper bien, pero vamos trabajando juntas, ¿no? Yo doy ideas, ella también, ella lo diseña y yo creo que bueno, pues le hemos dado una visibilidad mayor también y un aire nuevo, sí (Aca\_11).

En cuanto a su rol de líder, algunas de ellas se definen a sí mismas como un elemento más que forma parte de un grupo de personas de estatus similar. La única diferencia que tienen con respecto al resto es que, por su condición, han de responsabilizarse de la dinamización del grupo.

Necesidad de contar con los demás porque es que en realidad, aunque eres un gestor, eres una directora de departamento, eres un órgano de decisión donde estás con otros compañeros, un *primus inter pares*, con lo cual la colaboración entre todos es que es básica (Aca\_13).

O sea, yo no soy quien más manda, sino quien gestiona lo que todos decidimos. Entonces, lo hago así (Aca\_36).

Entre otros cometidos, algunas consideran que una de las tareas principales de la persona que ostenta el rol de líder es ir construyendo y reforzando, de manera continua y sistemática, esa imagen y sentimiento de unidad, ya que solo así el grupo podrá lograr los objetivos previstos.

Yo tengo la sensación de que si cada día, uno no teje esa convivencia, ese trabajemos juntos, no voy a llevar a buen puerto ni una buena docencia, ni una buena investigación, ni nada. Eso hay que alimentarlo y moverlo un poco y yo creo que para eso está el director también, ¿no? (Aca\_04).

Otra de las responsabilidades que vinculan al liderazgo pasa por promover el cambio y la transformación, tanto con respecto a la organización como, y sobre todo, para las personas que la habitan.

Promoviendo igualmente la participación de todos los miembros del centro en los asuntos en los que se requería la implicación de estos. Mucho diálogo y cercanía entre las personas que formábamos el equipo de centro y estableciendo estrategias para el cambio y para la mejora de la gestión del centro y de las personas (Aca\_17).

En efecto, desde este enfoque del liderazgo, las personas pasan a ser el elemento central de actuación para algunas de las entrevistadas, quienes se acaban convirtiendo en palanca de cambio para el crecimiento y el desarrollo del resto.

Pienso que si estás ahí en un nivel determinado, lo que tienes que hacer es abrirte, apoyar a quien realmente tiene ganas de hacer cosas, y pues así. Y a los que no tienen ganas, tratar de motivarlos también, tampoco dejarles. Hay que engancharlos al carro a todos (Aca\_36).

Congruentemente con ello, parecen prestar un especial interés a las necesidades que los miembros del órgano puedan experimentar, no solo a nivel profesional, sino también y en especial de carácter afectivo. Así, suelen ser frecuentes las narraciones en las que se evidencia su capacidad de escucha activa, de apoyo y de sensibilidad cuando tratan de ayudar a sus colegas a lidiar con los problemas que estos les llegan a confiar. Epítome de ello es el siguiente segmento de texto:

Yo a veces les digo a las subdirectoras que somos psicólogas. Es cierto, a veces tenemos la sensación de que algunos necesitan un poco de atención, que los escuchen y de cariño profesional (Aca\_24).

Ahora bien, en este punto no se debe ignorar el rol de cuidadora que la sociedad y la cultura han asignado por excelencia a la mujer y por el que esta tradicionalmente se ha ocupado –y en algunos casos hasta sacrificado– de lo privado y de la atención a los demás. Por tanto, este tipo de comportamientos podría, en parte, responder al deseo de estas por ajustarse a las expectativas de género aprendidas en los procesos de socialización. Con independencia de ello, lo cierto es que esta importancia concedida a lo emocional y a lo humano, no parece en ningún caso estar reñida con el cumplimiento de la tarea. Más bien al contrario, su objetivo con este tipo de prácticas es inspirar el compromiso personal mediante la comprensión empática hacia los demás. Un ejemplo de las escasas alusiones a esta cuestión es el siguiente fragmento de texto:

Bueno, pero ¿eso quiere decir que tú seas un marrón? Tú tienes una situación personal compleja ahora y si vienes aquí, yo te ayudaré en lo que yo pueda ¿Seguro? Por supuesto que sí. Es que igual me tengo que marchar a tal hora, a tal hora y tal cual ¿Pero por la tarde a tal hora estarás disponible? Sí, sí por supuesto. Pues ya está, ya no eres marrón. Aquí hay que sacar el trabajo, ¿cuándo? Nosotros lo decidimos (Aca\_08).

#### 4.3.7.2.4. Código 4.2.4. Influencias en el liderazgo

Con el objetivo de terminar de perfilar la panorámica sobre el modo en el que las narradoras desarrollan la función directiva, la atención se centra ahora en las experiencias que han podido incidir e inspirar su práctica. Por ello, las unidades de significado correspondientes a este código expresan las vivencias que han modelado su forma de abordar y de desempeñar el liderazgo. El análisis de sus aportaciones en este ámbito permite distinguir claramente dos tendencias que se materializan, a su vez, en dos subcódigos, cuyo porcentaje de frecuencia absoluta se recoge en la siguiente figura.

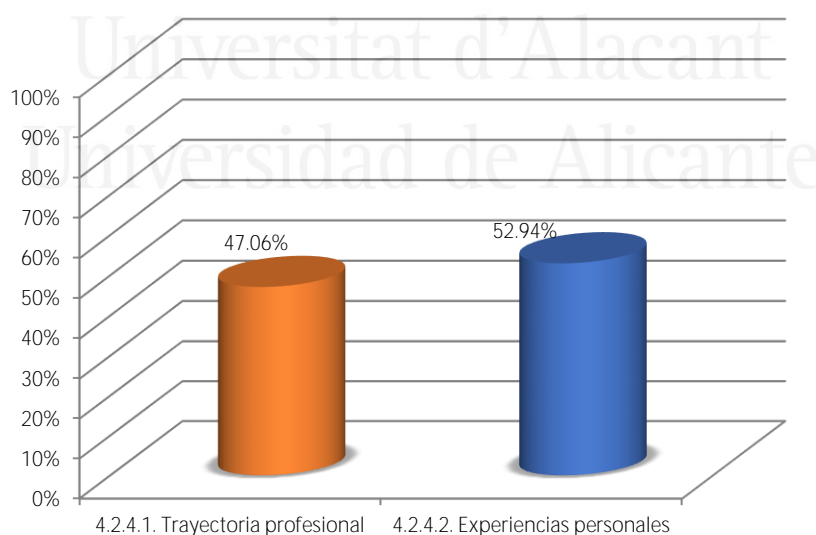


Figura 78. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 4.2.4. Influencias en el liderazgo

El análisis de la Figura 78 permite comprobar, de entrada, que el ejercicio del liderazgo se ve notablemente influenciado tanto por las experiencias que las narradoras han podido tener a nivel profesional como en su vida personal. No es menos cierto, sin embargo, que son las

vivencias correspondientes a la trayectoria vital las que son más insistentemente enfatizadas por las participantes. En efecto, si bien los porcentajes de frecuencia absoluta de los subcódigos 4.2.4.1. Trayectoria profesional (%FA= 47.06) y 4.2.4.2. Experiencias personales (%FA= 52.94) son muy parejos entre sí, el segundo es ligeramente superior al primero. A continuación, y con el objetivo de profundizar en aquellos episodios que parecen haberles marcado de cara al desempeño de la función directiva, se analiza de manera detallada el significado otorgado a cada una de estas unidades semánticas.

#### Subcódigo 4.2.4.1. Trayectoria profesional

Los segmentos de texto categorizados con este subcódigo adscriben aquellas experiencias profesionales previas al cargo que, de alguna manera, han podido afectar al modo en el que las narradoras ejercen la función directiva. En este contexto, y tal y como se puede advertir en la Figura 78, este tipo de influencia parece constituir la menos habitual entre las participantes, ya que si bien llega a alcanzar el 47.06% de frecuencia absoluta, el subcódigo 4.2.4.1. Trayectoria profesional es ligeramente menos reiterado en sus discursos. Una posible explicación para esta menor ocurrencia podría ser que no todas las participantes se han iniciado, antes de llegar al mundo académico, en otras áreas y contextos profesionales, por lo que *a priori* no se hallarían bajo el influjo de este tipo de vivencias. Con independencia de ello, se pasa ahora a analizar, de forma detallada, la diversidad de matices que presenta el conjunto de la información.

En primer lugar, destacan los relatos de quienes parecen haber adquirido un notable compromiso y responsabilidad institucional, dadas las características y peculiaridades de su profesión anterior. Habitadas a las exigencias de su trabajo previo, son capaces de gestionar de manera más adaptativa las demandas y la carga de trabajo que implica el cargo. El siguiente fragmento de texto así lo explicita:

Y basta que yo tuviera la noche, para que mis amigos quedaran para cenar o basta que yo tuviera el domingo para que la familia celebrase lo que fuere. Y esto es una tónica en mi vida siempre, desde que soy profesional, con lo cual es que es lo mismo. Es decir, no tengo noches, no tengo festivos, pero sí tengo una responsabilidad institucional o bien porque me toca como directora o cuando he sido vicedecana porque me ha delegado la decana. Es que es el plus, al plus me refiero al cargo (Aca\_08).

Estas influencias también contribuyen en algunos casos a explicar la orientación comunal que suelen adoptar en el desempeño del cargo. Se trata, sobre todo, de aquellas mujeres que han ejercido previamente profesiones relacionadas con el cuidado y la ayuda a los demás.

Lo mismo que lo era cuando era enfermera, cuando un diabético era capaz de reconocer todos sus riesgos, saber pincharse la insulina y saber vivir un estilo de vida saludable acorde a su patología, o sea, exactamente igual. Creo que no se me ha olvidado lo de ser enfermera en la dirección (Aca\_30).

Oficios estos donde, además, se otorga una gran relevancia a las relaciones afectivas y a la dimensión emocional.

Yo he sido enfermera antes de ser profesora, ¿no? Yo me siento muy orgullosa de mi parte de enfermera de base. Estuve ocho años siendo enfermera de base en momentos muy difíciles. Y una de las cosas que yo salí y aprendí fue a empatizar con el paciente en los momentos más vulnerables, que es la enfermedad (Aca\_35).

Frente a esta tendencia, también se aprecian algunas oratorias, aunque con una presencia anecdótica y puntual, que evidencian la influencia de otro tipo de profesiones. En este caso, suelen ser ocupaciones que, si bien están centradas indirectamente en una labor social, no presentan una perspectiva de cuidados tan marcada como las anteriores. Tienen, en cambio, un carácter más burocrático y administrativo, al estar basadas sobre todo en el conocimiento y aplicación de una serie de normas y reglamentos, aspecto este que las narraciones destacan como elemento central para el desempeño de la función directiva.

De verdad, a mí el pertenecer a esta profesión me ha venido muy bien. Quiero decirte, que si a mí me pones a gestionar, por ejemplo algo sobre los médicos, lo que tengo que tener en cuenta es su normativa. Aquí, dentro de la universidad, hay tropecientos normativas, ¿vale? Entonces lo que tienes que ser es capaz de controlar un poco la normativa, ¿no? (Aca\_18).

#### Subcódigo 4.2.4.2. Experiencias personales

El conjunto de vivencias con las que las personas construyen su trayectoria vital, como el estilo de crianza recibido durante la niñez o la composición y estructura de la familia de origen, puede ejercer un notable impacto en la manera en la que los individuos perciben y desempeñan el liderazgo. En base a ello, este subcódigo se ocupa de compilar todas aquellas unidades semánticas que describen las experiencias de carácter personal que han marcado el modo en el que las narradoras desarrollan la función directiva. El estudio de sus relatos permite evidenciar que, en efecto, este tipo de episodios constituye la fuente de influencia más notable, aunque sea por una mínima diferencia, en el liderazgo de las participantes (%FA= 52.94; Figura 78). La riqueza de matices que presenta el conjunto de la información es utilizada a continuación para la exposición de los datos.

Inicialmente, se advierte una serie de testimonios que aluden, de manera clara y directa, al influjo de las mujeres que integran el entorno familiar de las narradoras. En la mayoría de los casos se trata de la madre, quien parece establecer un vínculo más fuerte, cercano y directo con sus hijas. Estas suelen ser mujeres que, si bien cuentan con estudios superiores y ejercen una profesión fuera del hogar, tras el matrimonio o la maternidad renuncian a ello y vuelven a lo privado para asumir el rol tradicional de madres y esposas. La tristeza y la impotencia que puede provocar esta pérdida y el deseo de que sus hijas no se vean abocadas a lo mismo pueden ser algunas de las razones que las lleven a desvivirse y preocuparse por la educación y la formación de aquellas, incluso, transgrediendo las normas establecidas para la época. Este tipo de prácticas que conectan con la dimensión más íntima y afectiva de las líderes, les hace valorar de manera especial el sacrificio y el esfuerzo realizado por sus madres.

Mira, mi madre era maestra y, cuando se casó, dejó el magisterio, pues porque en aquella época no quedaba otra. Pero jamás se quejó, jamás. Entonces, ella siempre nos ha apoyado a formarnos. Nos ha mandado, fijate, cuando nadie en España salía fuera a aprender idiomas, nos buscaba ella familias francesas. Mamá, ¿cómo hacías tú eso? A base de teléfono, no había agencias, contactaba y nos metía en el tren y nos mandaba para allá. Hacía unas cosas que yo digo, ¡qué avanzada estaba mi madre en esas cosas! (Aca\_15).

En otros casos, las participantes aducen tener madres seguras y fuertes que desde siempre las han instado a formarse y a superarse a sí mismas y que, en la práctica, se han acabado convirtiendo en uno de los principales referentes de sus vidas.

Y yo en mi casa es que, en particular, las mujeres son muy fuertes. Mi madre es una mujer que desde el principio, nena trabaja, nunca dependas de nadie económicamente, trabaja, y ella era una mujer tremendamente feliz, modista, se casó y dejó de trabajar (Aca\_21).

De hecho, la motivación y el empuje constante que reciben de estas les han ayudado a creer más en sí mismas, a despojarse de sus inseguridades y a confiar más en sus propias capacidades.

También yo creo que todo esto viene un poco en función de la historia personal que cada uno tiene, ¿no? Es decir, yo vengo de una familia donde somos cuatro mujeres, cuatro hermanas y mi madre fundamentalmente es la que nos ha animado siempre a hacer lo máximo. Nos ha dicho siempre que podríamos llegar donde quisiéramos. Yo creo que eso es muy importante, porque si alguien te dice que tú puedes llegar y tú te ves capacitado, lo vas a hacer (Aca\_34).

En otras ocasiones, esta influencia femenina no se localiza en la madre, sino en alguna hermana que ha acabado adoptando el rol de cuidadora en la familia y que, por su entrega y atención a los demás, representa una fuente de inspiración para las entrevistadas.

Mira, soy hermana pequeña, tengo una hermana mayor que ejerce y que a mí me encanta, que además eligió ser la persona que nos cuidaba a todos. Mi tesis doctoral es una dedicación totalmente a esa persona que nos cuidó, no solo a mí, sino también a mis hijos, que cuidó a mis padres y que nos sigue cuidando a todos. Hermana, apoyo incondicional para todo (Aca\_08).

Pero no solo las madres o las hermanas son responsables de este tipo de influencias. También las mujeres pertenecientes a la familia más extensa, como las abuelas, pasan en algunos casos a ser auténticos modelos de lucha, valentía y coraje por las difíciles circunstancias que han tenido que atravesar a lo largo de sus vidas.

Mi abuela siempre trabajó. Bueno, mi abuela cuando yo la conocí, fíjate, quiero decir mi abuela murió con 90 años hace ya, en el 85, pero para mí era un referente, porque era una mujer, me contaba las batallas de la guerra y de la posguerra, vamos, de tener un revólver en casa, o sea, de no amedrentarse ante nada. Entonces, se casó con un hombre bastante mayor que ella, con lo cual, digamos, que cuando no había Seguridad Social ni montones de cosas. Entonces, bueno pues cuando enfermó, se puso a trabajar de todo, con lo cual yo creo que estas cosas te marcan (Aca\_21).

Esta fuerte vinculación de las líderes con su familia no se reduce solo a la relación con las figuras femeninas principales, sino que el hecho de pertenecer a un grupo familiar amplio y numeroso permite que estas adquieran determinadas habilidades sociales, lo que en un futuro puede facilitar su integración en los equipos de trabajo y probablemente un liderazgo con un enfoque más colaborativo.

Bueno, yo la verdad es que soy la mayor de nueve hermanos. Eso ahora en un currículum europeo te lo valoran. Igual que te valoran formar parte de un equipo de deporte, pues también el ser familia numerosa. Consideran que son habilidades, destrezas para integrarte bien en equipos, porque lo tienes ya muy trabajado (Aca\_32).

Para finalizar el análisis de estas influencias personales en el desempeño del cargo, es preciso atender a aquellas voces, si bien muy minoritarias y escasas, que ponen en valor el haber recibido una educación no diferenciada en sus familias de origen. Gracias a este estilo de crianza, que no hace distinción entre los hijos y las hijas, la sensación de inferioridad y de



ineptitud para el liderazgo que pueden experimentar algunas mujeres se desvanece y estas logran sentirse en igualdad de condiciones que sus contrapartes masculinas.

En mi casa y en mi familia se nos trataba a todos por igual y se nos exigía a todos por igual. Por lo tanto, nunca me sentí diferente a un chico a la hora de ocupar un puesto o liderar una acción, simplemente había que hacerlo y yo pensé que debía hacerlo en idénticas condiciones que un chico, si es que yo quería (Aca\_38).

#### 4.3.8. Resumen de la cuarta temática: Liderazgo y desarrollo profesional

La cuestión de investigación que nos planteamos al inicio de esta temática giraba en torno a la forma en la que las participantes ejercen el liderazgo y los métodos que emplean para el aprendizaje de esta función. De manera más particular, esta se concretaba en: ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo? Para poder responder a dicho interrogante, la información se ha estructurado alrededor de dos núcleos temáticos.

El primero referido al área de aprendizaje derivado del desempeño del cargo, esto es, el ámbito sobre el que aprenden las líderes en el ejercicio de la función directiva, así como a las estrategias que emplean para ello. A este respecto, el análisis de los discursos permite evidenciar que, ante la falta de programas formativos institucionales en liderazgo, las narradoras acaban utilizando para su desarrollo profesional aquellos métodos de aprendizaje de carácter más bien social. Nos referimos, en particular, a la adquisición de conocimientos y habilidades mediante el diálogo y la consulta o bien a través de la observación. En el primer caso, estas suelen recurrir a las personas que cuentan con más experiencia en este ámbito, es decir, al PAS, a los compañeros y a las compañeras que llevan más tiempo en el órgano o bien a las personas que les han precedido en el cargo. De manera paralela, también parecen intentar imitar los comportamientos de quienes, por haber logrado una carrera exitosa en la institución, se acaban convirtiendo en sus referentes. Otra de las estrategias que suelen emplear con asiduidad es el aprendizaje basado en la experiencia diaria, es decir, a partir de los aciertos y errores en los que van incurriendo de manera cotidiana. Un método que no resulta especialmente efectivo, pero al que parecen verse abocadas por la insuficiencia de la oferta formativa institucional y la falta de tiempo para la autoformación.

En cuanto al área de aprendizaje, las participantes destacan sobre todo la adquisición de destrezas y habilidades de carácter socioemocional. En concreto, se refieren a la mejora de su capacidad de diálogo, de negociación y sobre todo de respeto y es que, tal y como afirman, el liderazgo parece convertirse en una escuela de vida donde aprender sobre el comportamiento humano, pero también sobre ellas mismas. De hecho, uno de los aspectos sobre los que más inciden en este ámbito es sobre el logro de competencias de carácter emocional, como la regulación de sus expectativas y exigencias o la superación de las barreras internas con las que se autolimitan. De ahí que en buena medida el desempeño del cargo acabe por favorecer su crecimiento y empoderamiento personal. Pero aunque sus principales aprendizajes se produzcan en el plano socioafectivo, no es menos cierto que el ejercicio del liderazgo también les resulta útil para adquirir valiosos conocimientos sobre los mecanismos de funcionamiento institucional y, en especial, sobre la importancia y complejidad que entraña la gestión.

Por otra parte, el segundo de los núcleos temáticos, referido al modo en el que las participantes desempeñan la función directiva, deja entrever que estas se centran preferentemente en las tareas burocráticas y administrativas de carácter cotidiano, dejando al

margen aquellas más propias del liderazgo. De hecho, son muy escasas las alusiones que hacen al ejercicio combinado de gestión y liderazgo y, en especial, al liderazgo en exclusividad. Ahora bien, es importante señalar que tras esta postura parecen existir, además de la falta de tiempo y del volumen de tareas burocráticas, una serie de ideas estereotipadas y heredadas de los modelos clásicos de liderazgo con las que no acaban de sentirse cómodas, lo que las podría llevar a identificarse más con la imagen de gestoras. Respecto a los procesos de toma de decisiones, estas tienden a tomarlas mayoritariamente de forma colegiada, esto es, consultando y testando la opinión de los miembros del órgano con quienes tienen más confianza o con quienes gozan de más experiencia. No obstante, conviene subrayar que esta tendencia podría venir motivada, en buena medida, por la inseguridad que parecen tener en sus propias capacidades y por su falta de integración en las redes de influencia académica, lo que puede acabar suscitando la necesidad de contar con el apoyo y la aprobación del resto cuando han de tomar una decisión.

En lo referente al estilo de liderazgo, insisten en la adopción de un modelo de carácter colaborativo, definido por su orientación a las personas, el uso de las habilidades sociales y la noción de la idea de equipo por encima de posibles individualidades. La comunicación constante entre todos los miembros del órgano pasa, además, a ocupar un papel central. De hecho, en la gestión de las relaciones personales destacan por sus destrezas comunicativas y por su habilidad para despertar cercanía y confianza entre las demás personas. En su relación con el resto de miembros de la unidad organizativa, se definen como un elemento más de un grupo, cuya función principal ha de ser la dinamización de este y la transformación de las personas que lo integran. Una serie de prácticas en las que sus experiencias personales y profesionales parecen desempeñar un rol fundamental, sobre todo en lo concerniente a su estilo humanista y servicial, así como en la capacidad de esfuerzo y de sacrificio con la que llevan a cabo su labor.

En la Figura 79 se representan de manera gráfica los resultados pertenecientes a esta Temática 4.

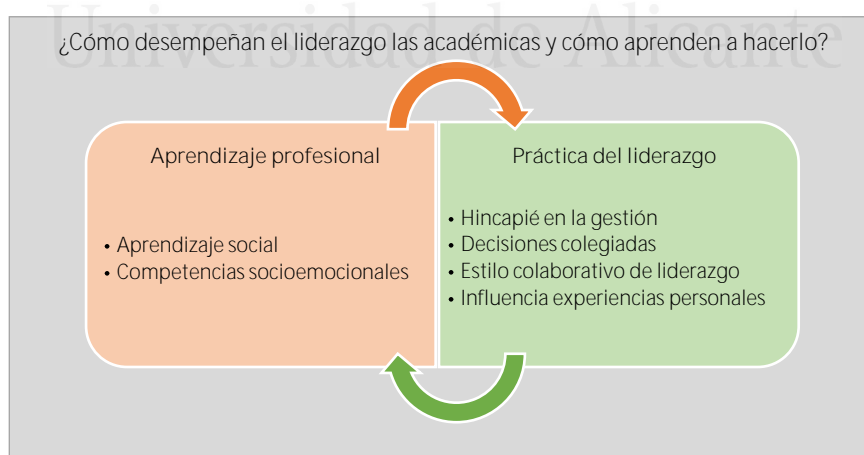


Figura 79. Síntesis visual de la Temática 4. Liderazgo y desarrollo profesional

#### 4.3.9. Temática 5: Equilibrio de la vida personal, familiar y avance profesional

La quinta de las cuestiones de investigación se centra en analizar la visión que tienen las participantes sobre el papel que la familia y la institución universitaria han desempeñado en

su trayectoria profesional, completando de esta manera el estudio de las barreras que pueden estar obstaculizando y ralentizando el avance de las líderes. En concreto, se busca analizar el impacto de la vida familiar en el plano profesional, el grado de apoyo institucional recibido, el posicionamiento que adoptan en caso de conflicto entre la esfera familiar y profesional y los sentimientos que experimentan en dicha situación. Para ello, el conjunto de la información relativa a esta quinta temática se ha estructurado en torno a una única categoría, a saber: Rol de la familia y de la institución en el avance profesional (Figura 80).

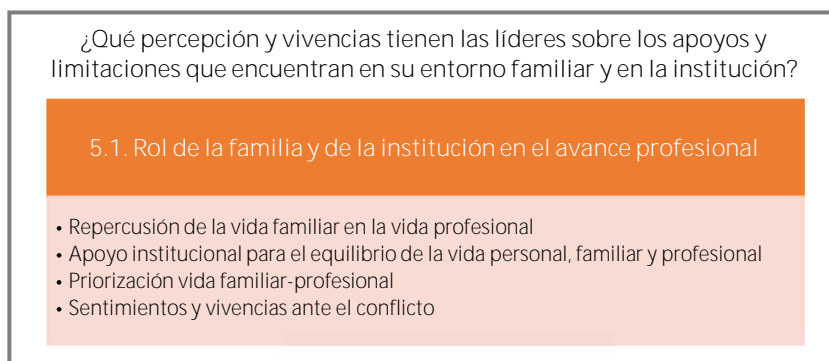


Figura 80. Mapa de códigos pertenecientes a la Temática 5. Equilibrio de la vida personal, familiar y profesional

Con el objetivo de facilitar la comprensión general de los datos correspondientes a esta temática, así como identificar las cuestiones más enfáticamente reseñadas por las narradoras, con la Figura 81 se ilustran los porcentajes de frecuencia absoluta que obtienen las diferentes codificaciones con relación al total de la temática.

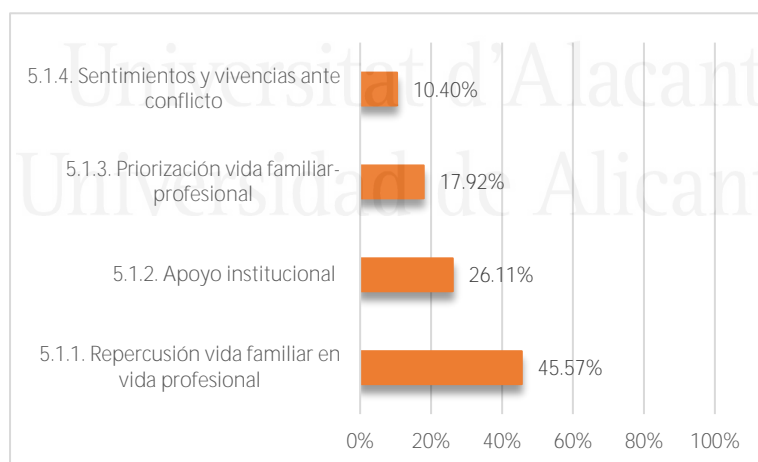


Figura 81. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 5

Según se desprende de la figura anterior, los discursos de las participantes se han centrado preferentemente en destacar el impacto que la vida familiar tiene en la carrera profesional, ya que la codificación 5.1.1. es la que ha obtenido el mayor porcentaje de frecuencia absoluta de la temática (%FA= 45.57). En segunda instancia, y con un menor grado de iteración, se aprecian sus alusiones a las políticas y medidas de conciliación que ofrece la universidad (código 5.1.2.), que llega a acumular el 26.11% de frecuencia absoluta. Por el contrario, los tópicos que menos

resaltan son la elección entre la esfera personal y profesional (%FA= 17.92) y, sobre todo, los sentimientos y emociones que les provoca dicho conflicto (%FA= 10.40). A continuación, se expone el conjunto de narraciones sobre el que se sustentan estos resultados.

#### 4.3.9.1. Categoría 5.1. Rol de la familia y de la institución en el avance profesional

Analizados de manera global los datos que configuran esta quinta temática, se pasa ahora a abordar su estudio pormenorizado. Para ello, en esta única categoría se recogen aquellas aportaciones alusivas al papel que el entorno familiar y la organización han desempeñado en la carrera profesional de las líderes. En la siguiente tabla, se presenta el conjunto de los datos descriptivos de los códigos y subcódigos correspondientes a esta cuestión.

Tabla 33  
*Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 5.1. Rol de la familia y de la institución en el avance profesional*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
	5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional						
	5.1.1.1. Apoyo	78	17.26	0.36	2.00	39	17.49
	5.1.1.2. Carga	57	12.61	0.26	3.00	19	8.52
	5.1.1.3. Presiones	29	6.41	0.13	2.42	12	5.38
	5.1.1.4. Ninguna repercusión	7	1.55	0.03	1.17	6	2.69
	5.1.1.5. Barreras internas	35	7.74	0.16	1.67	21	9.42
	5.1.2. Apoyo institucional para el equilibrio de la vida personal, familiar y profesional						
5.1. Rol de la familia en el avance profesional	5.1.2.1. Visión de las medidas	53	11.72	0.24	2.30	23	10.31
	5.1.2.2. Estrategias alternativas	65	14.40	0.30	2.50	26	11.66
	5.1.3. Priorización vida familiar-profesional						
	5.1.3.1. Familia	37	8.18	0.17	2.31	16	7.17
	5.1.3.2. Profesión	27	5.97	0.12	1.50	18	8.07
	5.1.3.3. Variable	17	3.76	0.08	1.21	14	6.28
	5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto						
	5.1.4.1. Culpabilidad	34	7.52	0.16	1.62	21	9.42
	5.1.4.2. Sin culpabilidad	13	2.88	0.06	1.62	8	3.59
Totales		452	100	2.07			100

Del análisis de la tabla anterior, puede apreciarse que las participantes han destacado, sobre todo, que la familia representa un respaldo fundamental para su trayectoria profesional, ya que el subcódigo 5.1.1.1. Apoyo ha acumulado la tasa de frecuencia más elevada de la categoría (FA= 78; %FA= 17.26). Ahora bien, no se debe ignorar que la suma del porcentaje de frecuencia absoluta de la codificación 5.1.1.2. Carga (%FA= 12.61) y del código 5.1.1.3. Presiones (%FA= 6.41) da como resultado 19.02%, lo que denota que en la práctica la familia acaba convirtiéndose en una significativa fuente de obstáculos. De hecho, el promedio más alto de la categoría corresponde al subcódigo 5.1.1.2. Carga ( $\bar{x}$  = 3.00). En lo concerniente al número de casos, se ha de subrayar que las codificaciones en las que han reparado un mayor número de participantes han sido 5.1.1.1. Apoyo (C= 39), 5.1.2.2. Estrategias alternativas (C= 26), 5.1.2.1. Visión de las medidas (C= 23), 5.1.1.5. Barreras internas (C= 21) y 5.1.4.1. Culpabilidad (C= 21).

Por otra parte, es importante indicar que los porcentajes utilizados en el análisis detallado de cada uno de los subcódigos, que a continuación se aporta, se han calculado con relación al total del código correspondiente, y no de la categoría. La razón para ello descansa en el deseo de ofrecer una imagen más representativa de la presencia que estos tienen dentro de cada una de las unidades de significado.

#### 4.3.9.1.1. Código 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional

Una de las principales transformaciones que trajo consigo el pasado siglo fue la incorporación masiva de la mujer al trabajo asalariado. Sin lugar a dudas, esta constituyó un hito decisivo para el logro de su autonomía real y, en consecuencia, para el avance hacia la igualdad entre mujeres y hombres. Pese a ello, y lejos de liberarse de su rol tradicional, esta se ha visto sometida a una doble carga de trabajo, dividida entre el cumplimiento de las tareas domésticas y la asunción de las responsabilidades familiares por una parte, y su desempeño profesional por la otra. En las instituciones de Educación Superior, y en concreto en la gobernanza universitaria, esta difícil relación entre lo público y lo privado se vuelve, incluso, más compleja por las elevadas exigencias y demandas que entraña la profesión académica y el ejercicio simultáneo del liderazgo. Por ello, el papel de la familia se convierte en un elemento decisivo para el freno o verdadero impulso de la trayectoria profesional de las líderes. Desde esta perspectiva, este código se encarga de compilar la información alusiva a la interacción que se produce entre el plano familiar y profesional y, en concreto, el impacto que el primero tiene en el segundo. Con dicho objetivo, los discursos de las participantes se han organizado en cinco subcódigos que oscilan a lo largo de un continuo de distintos escenarios, reflejo de la complejidad que entrañan las relaciones familiares. El porcentaje de frecuencia absoluta de cada una de estas codificaciones se muestra en la siguiente figura.

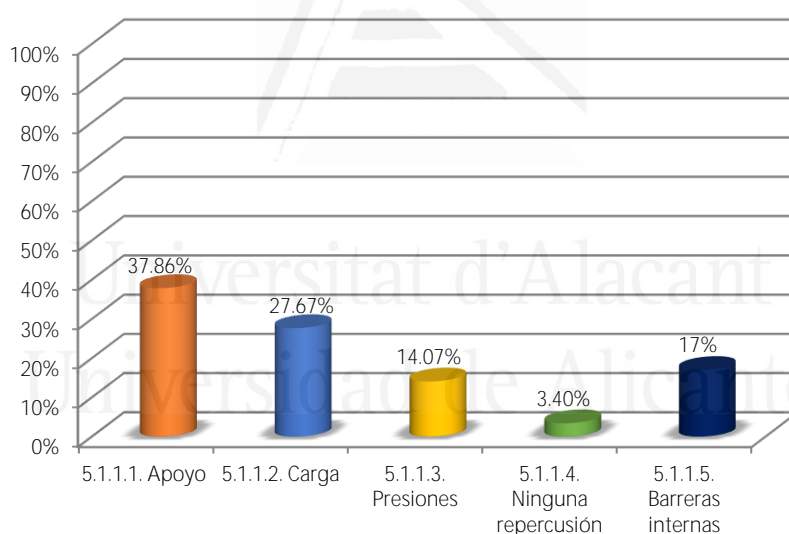


Figura 82. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional

A la vista de los datos recogidos en la Figura 82, se puede afirmar que, de acuerdo con las narradoras, la familia se convierte, ante todo, en un pilar fundamental para su carrera, por proporcionarles sostén y respaldo de manera significativa. En efecto, es el subcódigo 5.1.1.1. Apoyo el más enfáticamente subrayado por las participantes (%FA= 37.86). Sin embargo, no es menos cierto que estas también destacan su efecto desestabilizador, en tanto que la codificación 5.1.1.2. Carga y 5.1.1.3. Presiones llegan a acumular un 27.67% y un 14.07% de frecuencia absoluta respectivamente. En esta misma línea, se ha de considerar la notoria presencia que obtiene el subcódigo 5.1.1.5. Barreras internas (%FA= 17), referido a aquellas limitaciones autoimpuestas por el rol que creen que deben desempeñar en el ámbito familiar.

A la vista de tales resultados, se podría afirmar que la relación entre ambas esferas es, cuanto menos, múltiple y variada, siendo muy escasas las voces que niegan algún tipo de interacción (%FA= 3.40). Se pasa ahora a analizar el significado que adquiere cada uno de estos subcódigos inferenciados.

#### Subcódigo 5.1.1.1. Apoyo

Sin lugar a dudas, la familia constituye una construcción simbólica caracterizada por el peso y la importancia de las relaciones afectivas que se establecen entre sus miembros. Por ello, en este espacio la mujer puede encontrar una valiosa fuente de soporte y respaldo. De hecho, el apoyo que esta recibe de la pareja, de sus hijos e hijas, así como de la familia inicial, puede convertirse en un factor protector y atenuante del estrés y de la ansiedad generada por el desempeño de roles simultáneos. Desde esta perspectiva, con este subcódigo se han inferenciado todas aquellas unidades de significado en las que las participantes afirman que el entorno familiar ha representado un elemento de apoyo decisivo para la construcción de su carrera profesional. El porcentaje de frecuencia absoluta que llega a acumular esta codificación es el 37.86% (Figura 82), lo que la convierte en la más enfatizada del código 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional. Por tanto, se podría afirmar, *a priori*, que estas reciben sobre todo apoyo y respaldo de su entorno familiar para poder avanzar en la academia. Pese a ello, y aunque esta parezca ser la tendencia más insistentemente subrayada por las participantes, el estudio de sus testimonios permite identificar una serie de particularidades, reflejo de la riqueza de significados que presenta la información.

Así, inicialmente se descubre un conjunto de aportaciones que destacan la trascendencia que el entorno familiar ha tenido en la construcción de su carrera. Es más, consideran que esta constituye una de las claves fundamentales para que las mujeres puedan ir progresando en la academia.

Pues yo creo que apoyos los he encontrado todos y, además, me parece que nadie hace una carrera profesional más o menos, ya no diré exitosa, más o menos razonable, solo. Nunca (Aca\_04).

Es decir, uno de los éxitos o de las posibilidades de que las mujeres, no solamente las mujeres no, los hombres, pero sobre todo las mujeres, tengan éxito es que la familia le apoye, porque si no, no hay camino (Aca\_13).

Ahora bien, para algunas de ellas esta condición se convierte en requisito imprescindible cuando se refieren a la pareja, ya que es con ella con quien se construye un proyecto de vida en común y de quien se precisa un auténtico compromiso y responsabilidad.

Bueno, apoyos desde luego de tu marido es muy importante. Sí que hay que elegir un marido adecuado, porque si no, estás perdida (Aca\_40).

De hecho, el principal tipo de apoyo que destacan de sus parejas es la corresponsabilidad en el ámbito familiar. Así, manifiestan, de manera reiterada e insistente, que es gracias a la distribución equitativa de las tareas domésticas y de cuidado como han podido alcanzar su posición.

Y de mi marido, o sea, no ayuda, compartido, hemos compartido todo. No, no. Además, en su momento ya lo organizamos de tal forma que bueno, realmente él se encarga de los niños o sea que. Y bueno, la parte de la casa pues la tenemos compartida también (Aca\_10).

Y la verdad es que con mi marido estoy encantada, sí, sí, porque es una persona muy horizontal. Y luego es una persona que en casa se implica, vamos, totalmente. Sin esa complicidad habría sido imposible, la verdad, sí, sí. No, no puedes, no puedes (Aca\_11).

Una carga de tareas que en determinadas ocasiones llega a ser mayormente asumida por las parejas. Es decir, en aquellas situaciones puntuales en las que el volumen de trabajo de las participantes es más elevado, algunas de ellas han podido contar con el apoyo y la complicidad de su pareja para centrarse exclusivamente en lo profesional.

Y bueno, la verdad es que con él en ese caso las cosas han sido muy fáciles. Nosotros las tareas de compaginar la vida familiar siempre han sido totalmente 50/50, incluso muchas veces al revés, él mucho más, por las circunstancias de que yo he estado 8 años metidos allí. Unos 5 o 6 años antes yo había decidido estudiar una ingeniería y, entonces, él se encargaba más de las niñas, que eran más pequeñas (Aca\_23).

Sin embargo, es importante matizar que no en todos los casos esta carga es vista como una obligación que ha de ser compartida. Es decir, algunas de ellas siguen asumiendo que las responsabilidades domésticas y la crianza de los hijos e hijas son tareas propias de su condición femenina y que el rol de su pareja se limita, en el mejor de los casos, a prestarles apoyo.

Siempre he tenido ayuda de mi pareja en casa (Aca\_38).

Al margen de ello, este respaldo es especialmente enfatizado cuando ambos se dedican a lo académico y comparten profesión, circunstancia esta que suele ser bastante habitual entre el grupo de participantes y, en general, en las instituciones de Educación Superior.

Aunque ya digo que yo con mi marido lo tenemos todo, todo dividido. Él también es miembro de la universidad. Entonces, lo tenemos siempre muy compartido (Aca\_10).

Gracias a ello, algunas de las líderes parecen contar con un mayor grado de comprensión y de empatía, ya que la pareja es plenamente consciente del nivel de exigencia y de tensión que entrañan las múltiples tareas y actividades del trabajo en la academia.

A pesar de eso, siempre me ha apoyado porque él trabaja aquí y es una persona que le gusta mucho la universidad, que está encantado de que yo también trabaje aquí y por tanto sabe que hay que hacer esfuerzos para poder estar aquí, ¿no?, y alcanzar una posición académica y tal (Aca\_45).

Es más, en algún que otro caso este factor es subrayado por algunas narradoras como una de las claves de su éxito profesional.

Bueno, mi apoyo ha sido mi marido, que además como se dedica a lo mismo, sabe lo que es, y me entiende y me comprende perfectamente. Yo creo que si no hubiera tenido un marido que trabajara en la universidad, no hubiese llegado a donde he llegado (Aca\_33).

Aparte de ello, el hecho de que ambos tengan la misma profesión parece facilitar la conformación de un equipo conyugal con un elevado grado de coordinación y de compenetración. Un tándem que resulta perfecto sobre todo para comprender la necesidad muchas veces de trasladar la vida profesional al ámbito familiar.

Tengo la suerte de que mi marido, mi pareja es también investigador, y entonces nos compenetramos perfectamente a la hora de decir trabajar. Si hay que quedarse hasta las tantas, si hay que quedarse un fin de semana, lo entendemos perfectamente bien (Aca\_15).

Por otra parte, un conjunto de testimonios se centran en recalcar el estímulo y la motivación que reciben de sus parejas en el plano laboral.

Obstáculos ninguno, y apoyos, bueno pues apoyos, pues cuando yo he contado lo que tal, pues de mi marido siempre he recibido motivación, pero obstáculos ningunos, en ningún momento (Aca\_07).

De hecho, como consecuencia de este empuje, algunas reconocen haber sido capaces de superar las dudas iniciales con las que las mujeres suelen afrontar las oportunidades y los retos profesionales.

Y siempre que cuando me propusieron esto yo tenía mis dudas y él me dijo, lánzate, es una proyección, adelante, adelante, siempre (Aca\_11).

A ver, apoyos todos, mi marido me da apoyo absoluto. De hecho, cuando alguna vez le he consultado qué hago, lo cojo, no lo cojo, él siempre me dice que adelante, me anima, me empuja hacia ello (Aca\_16).

Por otra parte, algunas de las narradoras se centran también en destacar el apoyo recibido por parte de su familia de origen y, en especial, por parte de sus madres y padres, quienes parecen haberse convertido en un sostén esencial para ellas.

Entonces, yo siempre he sentido el apoyo tanto de mi padre como de mi madre, total. Obstáculos familiares no he encontrado y apoyos muchos, muchos de mis padres (Aca\_21).

Pues apoyos muchos. Mis padres que siempre, vamos, nunca me han puesto pegas para nada (Aca\_37).

Un apoyo incondicional que no solo circunscriben al momento presente, sino que parece haber sido una constante a lo largo de toda su carrera e incluso durante su etapa estudiantil.

Pero también es cierto que mi padre me ha apoyado siempre que he necesitado algo. Si te tienes que ir a estudiar aquí te vas, lo que haga falta (Aca\_23).

Yo he notado el apoyo de mi familia, de mis padres en la carrera, en estudiar, en desarrollarme (Aca\_29).

Y sin el cual algunas reconocen que no habrían sido capaces de llegar hasta el punto en el que se encuentran actualmente.

Mis padres han sido fundamentales. Por eso yo les debo mucho, porque han sido fundamentales para que los dos podamos estar hoy aquí (Aca\_24).

Yo creo que la inversión fue satisfactoria, en mi caso al menos, y en eso siempre he estado muy agradecida y muy en paz conmigo misma y con mi madre sobre todo. A ellos se lo debo todo esto (Aca\_42).

En última instancia, y con un menor grado de iteración en sus relatos, algunas de las participantes se refieren a la comprensión que sus hijos e hijas han podido mostrar en determinados momentos hacia su labor. Un aspecto que valoran especialmente y que parece



crucial para que estas sean capaces de armonizar lo profesional y lo familiar sin presiones y tensiones.

Y los hijos, pues han ayudado. Han sido niños que no han dado mucha guerra y que lo han comprendido (Aca\_15).

Mis hijos también han sido unos niños bastante comprensivos y tampoco han generado mucha dificultad (Aca\_26).

Ahora bien, también es cierto que algunas de ellas reconocen haberse esforzado y preocupado por lograr dicha comprensión. Por ello, a lo largo de su carrera han intentado acercar ambas realidades y que sus hijos e hijas fueran conscientes de la complejidad y del valor de su trabajo.

Además, les he intentado hacer partícipes de los logros de aquí, de la universidad. Es decir, mis hijos en todos los actos que han podido venir, ya cuando eran mayores y conscientes, y luego lo hemos celebrado. Quiero decir, que yo no puedo decir que he tenido obstáculos (Aca\_01).

#### Subcódigo 5.1.1.2. Carga

En contraposición a lo anterior, este subcódigo abarca todas aquellas unidades textuales en las que las participantes consideran que la familia ha supuesto un lastre importante para su carrera profesional. En este contexto, y tal y como se recoge en la Figura 82, las participantes han reparado en esta cuestión en un 27.67% de las ocasiones que han aludido al código 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional. Por tanto, sería posible afirmar que, si bien las líderes insisten en calificar a la familia como una fuente de apoyo (%FA= 37.86), no es menos cierto que esta también se convierte con notoria frecuencia en un elemento perturbador que puede llegar a ralentizar su trayectoria profesional. Dada la amplitud de la información recopilada sobre esta unidad de significado, así como la trascendencia que esta parece tener en sus discursos, pasamos ahora a indagar en los diferentes matices detectados.

Primeramente, nos encontramos con un conjunto de voces que identifican el nacimiento de los hijos e hijas como el principal escollo del ámbito familiar que ha obstaculizado su avance profesional. Generalmente, la etapa de mayor producción científica coincide con el periodo reproductivo de las mujeres, por lo que no es de extrañar que, aunque la maternidad represente para ellas una de las experiencias vitales más satisfactorias y maravillosas, en la práctica esta sea valorada como uno de sus principales obstáculos.

No, la discriminación que tenemos las mujeres es la maternidad. Yo lo veo ahora con mi hija, que está también en ese periodo reproductivo y es que, aunque no quieras, aunque no quieras, pues las puertas se te cierran (Aca\_15).

Esta carga, sin embargo, resulta especialmente pesada durante los primeros años, cuando los niños y las niñas requieren de más atenciones.

Hombre, los hijos está claro. Los hijos son un obstáculo, cuando son pequeñitos principalmente (Aca\_10).

Para mí lo más duro fue cuando eran pequeños mis hijos. Yo tengo tres hijos, pues cuando eran pequeños mis hijos mayores, ahí fue lo peor (Aca\_34).

O cuando deben criar ellas solas a sus hijos e hijas, bien por ser madres solteras o por haberse divorciado.

Bueno, fue un obstáculo en el sentido de que decidí ser madre a solas, pues sí que marcó decisiones, pero fueron decisiones tomadas, asumidas y podía haber abortado (Aca\_20).

Esta dedicación intensiva marcará, además, diferencias que podrán ser difícilmente recuperables en la trayectoria profesional de la mujer, ya que durante el tiempo que esta invierte en el cuidado de los menores su actividad investigadora se ve notoriamente ralentizada y mermada.

Lo que pasa es que ha estado tan desconectada que ahora es súper difícil volver. Porque ese es un problema que tenemos la gente que nos dedicamos a hacer investigación en esta área, que en cuanto tienes una baja por lo que sea, una baja por maternidad, luego volverte a reenganchar es muy complicado (Aca\_33).

Por otra parte, es importante matizar que la mayoría de los relatos que califican el cuidado de los menores como una pesada carga lo hacen, en buena medida, por haberse tenido que encargar prácticamente en soledad del cuidado de estos, en otras palabras, por la falta de corresponsabilidad de su pareja.

En general, la crianza de mi hijo me la he comido yo básicamente (Aca\_28).

Y luego obstáculo ninguno, lo único que yo me hago mucho más cargo, ahora ya es mayor mi hijo, que yo me hecho siempre más cargo de las cosas del niño (Aca\_30).

Esta escasa implicación del hombre en la crianza provoca que algunas de ellas se vean obligadas a asumir todos los aspectos organizativos y logísticos del cuidado, mientras que ellos pueden concentrarse únicamente en su carrera y prosperar. Por tanto, si ellas desean progresar en la academia y lograr sus metas, se ven obligadas a invertir mucho más esfuerzo y empeño que sus homólogos masculinos.

Porque es que yo tenía que sacar el tiempo, o sea para mí fue difícilísimo, porque ahí sí que hubo una discriminación increíble en mi vida familiar. Y de hecho tenemos, los dos somos lo mismo, los dos somos profesores titulares en la universidad hoy en día. Pero claro a mí me ha costado muchísimo más, más esfuerzo porque yo me he tenido que ocupar de todo, de todo, de todo, llevar a mi hija al colegio, traerla (Aca\_19).

Incluso aunque estén fuera del hogar. Es decir, si quieren salir y dedicarse a lo profesional, no pueden descuidar su faceta familiar, sino que deben hacer malabarismos para intentar conjugar ambas parcelas.

Sí, porque si yo para irme a, me tocaba un tribunal de habilitación en Madrid o en Barcelona, de estos que tenías que estar en cada ejercicio una semana entera y había tres o cuatro ejercicios. Y yo para poder salir de mi casa un lunes a las 6 de la mañana y coger un avión, me tenía que dejar todas las comidas, todas las cenas, todas las ropas, todas las cosas organizadas hasta el viernes por la noche que yo volviera (Aca\_45).

Esta ausencia de corresponsabilidad tiene su correlato en el reparto de las tareas domésticas, que también se acaban convirtiendo en monopolio exclusivo de algunas de las narradoras.

La falta de conciencia en el reparto igualitario del reparto de las tareas de casa (Aca\_27).

Ahora bien, lejos de entender que estas son obligaciones comunes a todas las personas que conviven en el hogar, algunas líderes siguen haciendo suya la idea de que los hombres y el

resto de miembros de la familia **“ayudan” a la mujer en las tareas de casa, principal depositaria** de dicha responsabilidad. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento de texto:

Y que conste que a mí en mi casa no me ayuda nadie (Aca\_01).

Algunas narradoras destacan, además, el efecto negativo del entorno familiar en su trayectoria profesional por el hecho de haber tenido que construir su carrera a la sombra de la de su pareja. La división tradicional de los roles de género entre lo productivo y lo reproductivo, lo público y lo privado se basa, en buena medida, en otorgar un mayor reconocimiento al trabajo masculino. Es decir, mientras que los hombres han sido considerados los responsables últimos del mantenimiento económico de la familia, de lo remunerado y de lo valioso, ellas lo han sido de las tareas domésticas y de la cultura de los cuidados, actividades que siempre han gozado de un menor estatus y de un marcado carácter subsidiario desde el punto de vista sociocultural. Por ello, cuando las mujeres se incorporaron al mercado laboral, su empleo seguía siendo considerado como el segundo trabajo de la familia, lo complementario, mientras que el del hombre seguía siendo el principal. Estas creencias estereotipadas, todavía presentes en el imaginario colectivo, dificultan aún más si cabe el avance profesional de algunas de las líderes, ya que aunque logren salir de lo privado, parece que su carrera sigue marcada por la infravaloración de lo femenino.

La encargada de los horarios de la intendencia de tal de no sé qué era yo, la que tenía problemas con esa agenda era yo, porque la agenda era la agenda de él. La agenda profesional es la agenda de él. La mía tenía que encajar en esa agenda. Todo lo que encajase en el tiempo en que él estaba en casa, yo lo podía hacer, si no, no, o me tenía que buscar cómo hacerlo (Aca\_28).

Por tanto, quienes adoptan esta postura reconocen haber tenido que hacer un esfuerzo adicional y trabajar mucho más duro que su pareja para labrarse una carrera y poder posicionarse dentro de la academia.

Él consiguió una beca en Estados Unidos. Mi trabajo no era una cosa del otro mundo, pues me iba con él. También me vino bien la experiencia, ¿no? Pero sí que es verdad que he tenido que ir dejando cosas, y dejar cosas significa que a la vuelta tienes que hacer un esfuerzo. Él no, porque él era continuar y yo otra vez de nuevo empezar, volver a reengancharte. Entonces claro que me ha costado (Aca\_42).

Al mismo tiempo, esta subestimación y la clara vinculación de lo femenino con la carga doméstica provocan en algunos casos que las ausencias de la mujer no siempre sean bien vistas por la pareja. Por ello, aunque de entrada la mujer parezca contar con el respaldo y la comprensión familiar para trabajar, cuando esta decide verdaderamente aprovechar las oportunidades laborales que se le presentan, no siempre cuenta con el beneplácito de su pareja.

Los apoyos, la verdad, ¿qué quieres que te diga? Apoyo moral, la palmadita en la espalda y que te digan, tú vales, tú puedes, qué trabajadora eres, pero me tengo que ir aquí o allá, no sé, eso ya es un poco más complicado (Aca\_28).

De hecho, esta circunstancia suele convertirse en algunas situaciones en un factor de dominación patriarcal con el que el hombre logra controlar simbólicamente el comportamiento de la mujer y, en última instancia, recluirla en el espacio doméstico.

Por ejemplo, en una ocasión me llamaron para estar en Madrid en una comisión de evaluación, en la comisión de Aneca de evaluación, y estuve dos años y medio. Eso suponía que tenía que ir una vez al mes y eso no le hizo mucha gracia a mi pareja porque consideraba que estaba demasiado tiempo fuera, de manera reiterada en el tiempo (Aca\_34).

Tal es la carga que llega a suponer la pareja que en algún caso la separación y el divorcio se perciben como una forma de liberación, ya que a partir de ese momento es cuando las líderes reconocen haber comenzado a progresar en la academia.

Pero sin embargo, en la parte del trabajo de la casa yo me liberé muchísimo, porque al no estar mi marido yo tenía muchísimo menos trabajo y eso que era una lucha increíble porque yo no quería la separación y lo quería, ¿no? Y entonces, yo no quería la separación, pero desde entonces es cuando mi carrera en la universidad ha ido mejor (Aca\_19).

Para concluir el análisis del efecto negativo que la familia puede generar en la vida profesional de las líderes, es necesario considerar aquellas voces que remiten a la familia de origen y, en particular, al cuidado de las personas dependientes. Tradicionalmente, este tipo de tareas siempre han sido adscritas a la mujer como parte de su rol de género en la sociedad. Sin embargo, la naturalización de este discurso en la esfera cultural puede generar en las mujeres un sentimiento de obligación que las lleva en muchos de los casos a asumir en exclusividad esta función. Circunstancia esta difícilmente compatible con la actividad profesional y, en especial, con la académica por las exigencias que plantea.

Y obstáculos familiares, pues cuando he tenido a los niños pequeños y luego, algo que no se dice pero cuando he tenido a mis padres mayores. Yo desgraciadamente ya he perdido a mis padres y sobre todo la última enfermedad de mi padre. Eso también es muy difícil de conciliar y muy duro (Aca\_26).

#### Subcódigo 5.1.1.3. Presiones

Los fragmentos de texto reunidos bajo este código describen aquellos comentarios negativos que las participantes reciben por parte de su familia respecto a su carrera profesional. En otras palabras, se trata de aquellas críticas o demandas de atención que acaban provocando que estas todavía se sientan más divididas entre lo familiar y lo profesional. Respecto a esta temática, se ha de indicar que si bien, *a priori*, no parece ser de las más mencionadas por las narradoras, no es menos cierto que la presencia en sus discursos del subcódigo 5.1.1.3 Presiones no resulta nada desdeñable, sobre todo cuando se combina con el subcódigo 5.1.1.2. Carga (%FA= 27.67). Como se recoge en la Figura 82, la codificación 5.1.1.3. Presiones llega a acumular el 14.07% de frecuencia absoluta, pudiendo afirmar, por tanto que el entorno familiar puede desempeñar en algunos casos un factor de tensión relevante. En la inferenciación de estas unidades de significado se han identificado algunas particularidades que son aprovechadas a continuación para la exposición de los datos.

Para empezar, se puede advertir una serie de aportaciones que, de forma reiterada e insistente, evidencian las presiones que las líderes reciben por parte de sus hijos e hijas. Estas son especialmente constantes durante los primeros años, cuando por el egoísmo propio de la etapa suelen reclamar con más frecuencia si cabe la atención maternal.

Lo que pasa es que luego, cuando vinieron los niños pues es más complejo. Porque ellos, claro, te apoyan, pero quieren que estés allí. Entonces, el apoyo es complicado (Aca\_02).

De hecho, pese a que algunas de ellas se esfuerzan e intentan estar presentes, las solicitudes de atención y las comparaciones con otras madres son comunes. Comentarios estos que, sin lugar a dudas, van calando y a la larga pueden provocar que las narradoras se cuestionen el desempeño de su rol maternal.

Pero yo me acuerdo de mi hijo cuando era muy pequeñajo y yo hacía la tesis me decía, mamá ya se va otra vez con esa señora tan pesada que se llama tesis. Estoy con la tesis, yo decía, estoy con la tesis. ¿Quién será esa señora tan pesada que se llama tesis? Lo veían como, como alguien horrible que le quitaba tiempo de estar con su madre (Aca\_15).

¿Por qué la mamá esta no trabaja y va todos los días al cole? Yo quiero que tú seas una mamá de las que vienen al cole a recogerme, pero si voy un día a la semana, no, pero yo quiero que vengas como todas las mamás (Aca\_35).

Ahora bien, lo cierto es que estas críticas son especialmente perjudiciales y dañinas para la determinación profesional de las líderes cuando adoptan la forma de reproche y de recriminación por las ausencias.

Con 4 años cada vez que la regañaba me decía lo mismo, es que mamá tú te has ido, no me quieres y por eso te has ido (Aca\_33).

Además, aunque estos comentarios sean especialmente propios de la etapa infantil, esto no significa que desaparezcan una vez los hijos y las hijas hayan llegado a la adultez. Más bien todo lo contrario, tal y como se puede desprender de sus afirmaciones, algunas de las participantes parecen tener que soportar este tipo de presiones durante toda su carrera profesional.

De hecho, todavía nuestros hijos nos riñen cuando nos llaman por teléfono, y fíjate que son mayores ya, a casa un sábado o un domingo y notan, porque tenemos que estar disimulando que estamos trabajando. ¿Qué haces? Pues estoy. Mamá, ¿estás trabajando? Nos riñen, sí, todavía nos riñen porque creen que nos hemos pasado ahí, en dedicarnos más a lo profesional que a lo personal (Aca\_15).

Sin embargo, es interesante resaltar en este punto que, pese a que el padre y la madre estén trabajando y en muchos de los casos ambos en la academia, ellas suelen ser el objeto de las demandas de atención. Por ello, el hombre parece gozar del espacio y del tiempo necesario para dedicarse completa y libremente a su profesión, sin distracciones ni remordimientos, mientras que ellas tienen que hacer frente a las constantes interrupciones y solicitudes de atención de los menores.

A su padre no le decían nada, ahí metido en el despacho todo el día, pero la madre metida en el despacho todo era mamá, mamá, y yo no podía más (Aca\_42).

Pero aunque la tensión provenga sobre todo de la interacción entre el rol maternal y el profesional, se advierten algunas narraciones que enfatizan la presión recibida por parte de la familia de origen. En estos casos, las críticas no son tan frontales ni directas como en el caso anterior, pero de su falta de apoyo manifiesto y de sus miradas suspicaces, se puede desprender cierta incompreensión.

En mi familia no me han animado, pero entendían que era lo que a mí me gustaba y lo aceptaban. Es lo que hay, ¿no? ¿Dónde te vas nena, a una reunión de mujeres? Digo, sí mamá (Aca\_18).

Estas vienen provocadas, sobre todo, por el contraste entre el modo de vida que las madres de las líderes tuvieron y el planteamiento vital de sus hijas.

Y me decía, ¿de verdad estás realizada, hija? ¿Estás realizada, hija mía? Y yo decía, sí, sí. Ah bueno, bueno. Pero te dabas cuenta que ella no, no veía con buenos ojos ese tipo de vida, porque ella se había realizado como madre y como maestra, pero en tiempos separados y no había sufrido ese agobio, ¿no? Entonces, no nos criticaba, pero digamos que tampoco nos alentaba mucho. Sí, sí, estás de un realizado y se asombraba un poco (Aca\_15).

De hecho, quienes adoptan este posicionamiento afirman que las principales críticas que reciben se derivan de su notoria implicación en el trabajo y del ritmo excesivo al que se ven sometidas por su profesión.

Bueno, mis padres siempre protestando, siempre estás trabajando (Aca\_01).

Entonces, mi padre me pregunta ¿cuánto te queda? En junio me dice, ya habéis terminado las clases, ale ya está. Y yo digo sí, pero tengo que ir hasta el 31 de julio, las vacaciones son en agosto. Eso mi madre toda la vida (Aca\_24).

En último término, se aprecian algunas voces que evidencian las presiones que las participantes reciben por parte de sus parejas, quienes les reprochan, en concreto, su dedicación excesiva al trabajo y la falta de tiempo para compartir momentos en común.

Y esa falta de tiempo me lleva, por un lado, me lleva a que gran parte de los fines de semana yo trabajo, estudio y mi marido no siempre lo lleva bien (Aca\_04).

Otras narraciones, si bien estas con un número muy reducido de ocurrencias, destacan la falta de apoyo que han recibido por parte de sus parejas cuando se han planteado su ingreso a la función directiva. Comentarios estos que, al fin y a la postre, las llevan a dudar de sus aptitudes para el liderazgo y, en especial, de la idoneidad de su presencia en los espacios de responsabilidad universitaria. Un ejemplo de ello es la narrativa que se transcribe a continuación:

Él es de mi equipo de investigación y me dice, yo sé cómo eres tú, lo vas a pasar un poco mal porque vas a tener que renunciar a determinadas cosas. Y claro no te animas a decir sí, sí, sí (Aca\_23).

#### Subcódigo 5.1.1.4. Ninguna repercusión

Las unidades de significado incluidas en este subcódigo inscriben aquellas aportaciones en las que, según las narradoras, la familia no ha tenido ningún efecto en su trayectoria profesional. El estudio de sus discursos permite evidenciar, como se indicaba previamente en la Figura 82, que este constituye uno de los núcleos semánticos menos mencionado por las participantes. De hecho, únicamente acumula el 3.40% de frecuencia absoluta del código 5.1.1., de lo que se puede inferir que, positiva o negativamente, la familia representa un elemento decisivo en la carrera profesional de las líderes. En base a ello, quienes adoptan esta postura lo hacen porque admiten estar solas y no tienen ningún tipo de responsabilidad familiar, tal y como ponen de manifiesto los siguientes segmentos de texto:

Ninguno, ninguno, al no tener pareja ni hijos, ninguno (Aca\_05).

Bueno, yo no estoy casada. Entonces eso pues claro, era más libertad para moverme (Aca\_29).

Pero al margen de ello, también hay algunas voces que, por los vínculos afectivos que las unen a sus familias, se niegan a aceptar que estas puedan representar en la práctica algún tipo de barrera para su trabajo. Más bien al contrario, la dedicación a la familia constituye una tarea que ellas han escogido de manera voluntaria, por lo que en ningún caso afirman que esta puede ser vista como un impedimento o dificultad. Lo cierto, no obstante, es que la ocurrencia de este tipo de alusiones en sus relatos es notoriamente reducida.

Es que yo ahí lo tengo muy claro desde hace mucho tiempo. Para mí, o sea, la familia no es un obstáculo. Yo no puedo aceptar nunca que mi hijo sea un obstáculo. Mi hijo es mi hijo, lo que pasa es que criarlo, sí me obliga a ciertas cosas, pero el tiempo que le he dedicado, o sea, me parece que no lo veo como un obstáculo (Aca\_20).

#### Subcódigo 5.1.1.5. Barreras internas

Para finalizar el análisis del rol que la familia juega en la trayectoria profesional de las líderes, es preciso atender a aquellas creencias personales que las pueden llevar a autodiscriminarse en el ámbito familiar. Con dicho objetivo, se propone el subcódigo 5.1.1.5. Barreras internas que compila todas aquellas narraciones que describen los obstáculos que las propias mujeres se construyen, como consecuencia del papel que creen que han de desempeñar en el entorno familiar. En este sentido, se ha de señalar que, pese a que esta codificación no se halla entre las más insistentemente mencionadas por las participantes, no es menos cierto que tiene una presencia notable dentro del código 5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional (%FA= 17; Figura 82). Por tanto, se podría afirmar que, si bien en algunos casos la familia puede suponer un lastre para el avance profesional de las narradoras, ellas también parecen ser cómplices de esta realidad. Epítome de ello son los siguientes fragmentos de núcleo semántico:

Si yo me iba a cuidar de mis hijos, que yo creo que es lo ideal, dedicar tres años de tu vida y no trabajar, estar con los niños (Aca\_15).

Muchas veces las barreras nos las ponemos nosotras mismas por la educación que hemos recibido. Además, a veces yo misma me doy cuenta, e incluso ahora, que no quieres perder el control de lo que consideras que es tu reino, que es tu casa (Aca\_44).

En este contexto, las líderes aluden sobre todo y con énfasis especial a las creencias relacionadas con el rol, que como madres, han de desempeñar. La maternidad representa uno de los ejes centrales de la identidad de género femenina y por ello, suele ser asumida por muchas mujeres como un deber prioritario. Desde esta perspectiva, algunas entienden que el hecho de ser madre constituye no solo una tarea vitalicia irrevocable, sino también la actividad a la que se han de dedicar por completo y de manera abnegada. Por ello, a partir del nacimiento de sus hijos e hijas su cuidado se convierte en el principal objetivo de vida, condicionando todo lo demás a esta función.

Lo que pasa es que sí que es cierto que cuando tienes un niño, tus prioridades cambian. Claro, yo antes tenía muchísimo más tiempo para investigación. A partir de ser madre, pues la investigación, en mi caso, cayó, porque pasó a ser algo no tan prioritario (Aca\_06).

Entonces, cuando me separé y me quedé sola, pues fue un trabajo adicional en el sentido, trabajo no, pero un esfuerzo adicional porque me sentía sola en la vida, ¿no? Y con mi hija adelante. Eso fue una lucha increíble, porque es que yo me dediqué a mi hija de pleno también, pero completamente (Aca\_19).

Un comportamiento que, según afirman, dista mucho del de sus homólogos masculinos. Mientras que el hombre se ha ocupado tradicionalmente de garantizar la subsistencia del núcleo familiar en el espacio público –rol proveedor y productor–, la mujer ha quedado relegada al ámbito doméstico –rol procreador y reproductor–. Esta diferenciación constituye un elemento central de las pautas relacionales que se establecen entre los miembros de la familia, de modo que algunas participantes asumen que el bienestar familiar y, en particular, el cuidado de los hijos e hijas se convierten en su principal misión.

Pero eso es lo típico. Yo no considero que mi marido sea machista, en absoluto, pero sí comodidad, y luego la cosa de que yo quiero ocuparme y a él le da igual. Ir a la escuela, porque tienen el acto de no sé qué, él pasa, y yo podría pasar también, pero no quiero pasar y me voy (Aca\_30).

La mujer tiene, no sé, una responsabilidad que no tiene un hombre. Ellos tienen a sus hijos, pero si tienen que irse se van y punto, cierran la puerta y se van. Mientras que las mujeres les damos muchas más vueltas, no sé, como que somos más responsables en ese sentido (Aca\_37).

De hecho, algunas llegan a reconocer que la sobrecarga de tareas que sufren y el tener que hacer constantes malabarismos para conjugar la familia y el trabajo responden, en buena parte, al deseo innato de muchas mujeres de querer asumir un mayor protagonismo en la crianza de los hijos e hijas.

Pero sí que es verdad que, por ejemplo, todo el tema del agobio de estar ocupada 24 horas al día probablemente porque, claro, depende de cada uno cómo se lo tome, pero las mujeres siempre tendemos a ser, sobre todo si tenemos hijos, pues a querer dedicarle tiempo a sus hijos (Aca\_34).

Este hecho condiciona en gran medida la trayectoria profesional de algunas de las narradoras, ya que este afán por responder a las expectativas del rol maternal limita sus posibilidades de viajar y de ejercer su profesión con plena libertad.

Nosotras estamos menos dispuestas a hacer eso, a irte para acá, a irte para allá, porque tienes familia, porque tienes unos condicionantes que a lo mejor te lo impiden (Aca\_29).

En mi caso, por ejemplo, yo lo que sí no puedo hacer mucho es viajar. Mira, ayer por ejemplo me llamaron, ¿vienes a dar una conferencia? ¿Qué quieres que te diga? Yo si no tuviera hijos me iba ya, pero no puedes, llega un momento que no (Aca\_31).

Hasta el extremo, en algunos casos, de no importarles posponer su carrera.

Y luego la familia para nosotras es muy importante y entonces vamos al ritmo que podemos. Si podemos llegar, llegamos y si no, no pasa nada (Aca\_37).

Si hubiera tenido niños pequeños o cosas así me lo habría tenido que pensar (Aca\_41).

Y es que, como consecuencia del papel tradicional que las mujeres han desempeñado en la familia, algunas consideran que en este espacio hay necesidades que solo ellas son capaces de satisfacer y que, por tanto, su labor como madres es absolutamente irremplazable.

Y creo que el papel que jugamos las mujeres, todas en general, en el desarrollo de la familia y en el soporte de la familia es fundamental, es único (Aca\_40).

Por otra parte, también son comunes sus intentos por disculpar a la pareja por el reparto desequilibrado de las tareas domésticas. En estos casos, algunas de las participantes se



esfuerzan por buscar posibles razones para excusar la falta de implicación y de corresponsabilidad del hombre en el hogar. Un ejemplo de ello es la siguiente narrativa:

Por un lado dices, no me puedo quejar porque mi marido sabe que tengo que tal, pero por otro lado su educación de otros tiempos y su forma de ver las cosas de otros tiempos, no le ha permitido facilitarlo (Aca\_45).

Una actitud masculina que, en buena parte de los casos, cuenta con la complicidad femenina, bien por creer que el trabajo dentro de casa corresponde sobre todo a la mujer.

Y bueno sí, mi marido me apoyaba también pero sí que es cierto que costaba un poco, ¿no? El aceptar a lo mejor un poco que al final él tuviera que asumir más de lo que le correspondía en teoría (Aca\_46).

O bien por el hábito femenino de no manifestar las necesidades, esperar a que los demás se den cuenta de ello y, mientras tanto, asumir toda la carga.

Es verdad que, al principio, llegó un momento en que esto hubo que pensarlo, pero por la tendencia de que yo me voy cargando, yo me voy cargando y como tienden más a estar cómodamente, pues mientras tires, es que ni se lo plantean. Hasta que yo dije, así no podemos seguir, vamos a repartir, ah pues sí, venga claro (Aca\_47).

De hecho, son esas dificultades para hablar y para repartir las tareas domésticas las que llevan a algunas de las participantes a responsabilizarse, de manera consciente y voluntaria, de todo el trabajo doméstico.

O sea, en ese sentido no es que tengamos las tareas repartidas en casa. Es mentira, las tareas las hago yo, que conste. Ahí soy la que me discrimino, la que soy súper machista y todo lo llevo yo. Pero también porque muchas veces digo, ¿para qué discutir? Ya lo hago yo (Aca\_33).

En estrecha relación con ello, pero también con la idea de perfección, se hallan los problemas que algunas manifiestan tener para delegar. El creer que su papel en el hogar es insustituible y que solo ella sabe hacerlo bien las lleva, en muchos de los casos, a querer realizar todas las tareas de este espacio.

Si queremos mantener la voz cantante y la batuta es difícil delegar. Para delegar hay que desprenderse y eso a las mujeres nos cuesta (Aca\_44).

En última instancia, se aprecian algunas voces, si bien estas con una presencia muy escasa y puntual, que remiten a las creencias con las que las líderes se limitan por su rol de cuidadoras. La atención y el cuidado a las personas dependientes ha sido una ocupación tradicionalmente vinculada a las mujeres, por lo que estas asumen que, en caso de enfermedad de algún miembro de la familia, son ellas las que deben dar un paso adelante y ocuparse de esta responsabilidad.

La familia no es que me haya puesto obstáculos, lo que pasa es que, vamos a ver. Si tienes hijos, tienes que cuidarlos, si tu marido se pone enfermo, lo tienes que cuidar. Han sido, sobre todo, cuestiones de crianza o enfermedades. Mis padres, pues claro, con enfermedad, y todo lo que hay ahora, todo eso es terrible y muy difícil (Aca\_32).

#### 4.3.9.1.2. Código 5.1.2. Apoyo institucional para el equilibrio de la vida personal, familiar y profesional

Si bien históricamente las mujeres han conseguido acceder al mercado laboral, no es menos cierto que muchas de ellas todavía lo hacen sujetas al rol tradicional que han venido desempeñando en el ámbito privado, por lo que, con elevada asiduidad, tienen que enfrentar una doble jornada de trabajo. Para intentar paliar esta situación y corregir los posibles desequilibrios, las políticas de conciliación se perfilan como el instrumento más eficaz y efectivo. Estas medidas resultan especialmente necesarias en el ámbito universitario, ya que aunque el conflicto trabajo-familia sea un fenómeno transversal a cualquier tipo de empleo, en la universidad las fronteras se diluyen con una especial significatividad por las peculiaridades del trabajo académico. En base a ello, con este código se han categorizado todos aquellos testimonios referidos a las medidas e iniciativas que la institución pone en marcha para intentar armonizar lo profesional, lo personal y lo familiar. En este caso, la información se ha reestructurado alrededor de dos subcódigos, a saber: 5.1.2.1. Visión de las medidas y 5.1.2.2. Estrategias alternativas, cuyos porcentajes de frecuencia absoluta se recogen en la Figura 83.

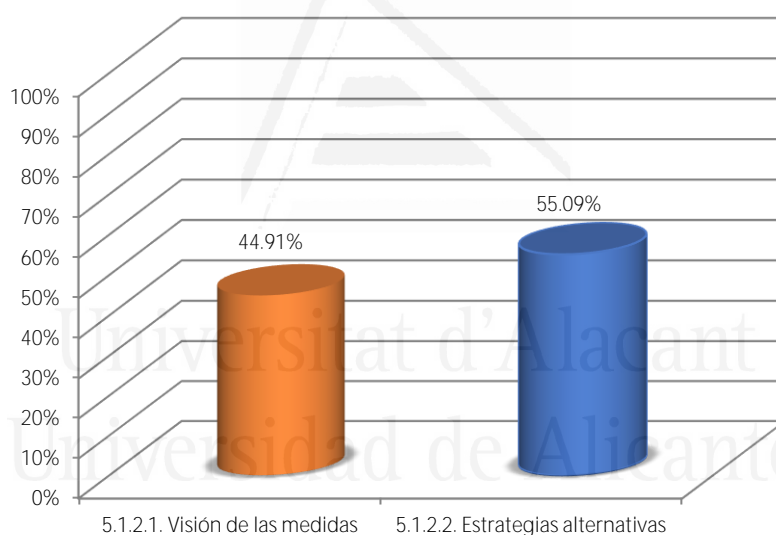


Figura 83. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.2. Apoyo institucional para el equilibrio de la vida personal, familiar y profesional

Según se desprende de la figura anterior, las líderes inciden con especial énfasis en la necesidad de tener que emplear estrategias alternativas de conciliación, dado el débil conjunto de medidas que la institución dispone en este ámbito. En efecto, el porcentaje de frecuencia absoluta más elevado del código se localiza en torno al subcódigo 5.1.2.2. Estrategias alternativas (%FA= 55.09), mientras que su opinión sobre la política institucional de conciliación (subcódigo 5.1.2.1.) es el tópico menos reseñado (%FA= 44.91). La trascendencia que esta cuestión tiene para el estudio, y sobre todo para mejorar el equilibrio entre la vida profesional, familiar y personal en la institución, nos lleva ahora a profundizar en el significado otorgado a cada una de estas codificaciones.

### Subcódigo 5.1.2.1. Visión de las medidas

Sin lugar a dudas, el logro de la igualdad efectiva de género en la academia pasa necesariamente por la apuesta decidida a nivel institucional de un conjunto de medidas y políticas que favorezcan la conciliación entre lo profesional y la vida privada. Ahora bien, para que estas favorezcan verdaderamente el emprendimiento y el liderazgo femenino junto al desarrollo de una vida personal satisfactoria, se ha de considerar la capacidad de ajuste que estas tienen a las necesidades de la población destinataria, esto es, a los hombres y a las mujeres que pueden hacer un uso potencial de ellas. En base a ello, con este subcódigo se han categorizado todas las unidades textuales que reflejan la opinión y las experiencias que las líderes universitarias tienen respecto a las medidas de conciliación con las que cuenta la organización. Como se ha indicado previamente en la Figura 83, la codificación 5.1.2.1. Visión de las medidas acumula el 44.91% de frecuencia absoluta, lo que lo convierte en el tópico menos mencionado del código 5.1.2. Su postura en este ámbito oscila a lo largo de un continuo que abarca desde quienes niegan la efectividad de la política de conciliación hasta quienes se muestran plenamente satisfechas con ella. Estos matices son utilizados a continuación para la exposición de la información.

Así, son significativas las voces que hacen hincapié, de manera reiterada y repetida, en la debilidad de la política de la organización en este ámbito. En su opinión, esta resulta absolutamente insuficiente por la cantidad ingente de trabajo que tienen que realizar y la falta de adaptación de la jornada de trabajo a los horarios de la vida personal y familiar.

Yo me acuerdo que había días que yo tenía tantísimo trabajo que yo entraba aquí a las 9 y me iba a las 9 de la noche. O sea, era imposible hacer ningún tipo de conciliación de nada (Aca\_43).

Pero también es verdad que cuando tienes la clase la tienes, y si la tienes a las 7, la tienes, y si tienes un acto a las 6, lo tienes y si tienes una reunión a las 8, la tienes. Entonces, no hay conciliación (Aca\_47).

Una falta de conciliación que, según algunas de las participantes, no solo se manifiesta en el caso de la gobernanza, sino que también se extiende a la docencia y a la actividad investigadora.

Aunque seas una simple profesora, simplemente los horarios que te dan para clase, de docencia, a veces son una locura absolutamente incompatible con tener un niño pequeño o niños pequeños (Aca\_09).

Creo que las limitaciones no serían solamente en el caso de dirección, sino profesorado, investigación, es decir, en muchos casos es muy difícil conciliar la vida profesional con la vida familiar (Aca\_13).

Y que resulta especialmente significativa en determinados campos y áreas de saber.

Pero yo creo que conciliación no hay, y más en ciencias, que estamos aquí todo el día (Aca\_33).

Por este motivo, algunas de las entrevistadas, sobre todo aquellas que parecen poseer un mayor nivel de sensibilidad de género, no solo denuncian la falta de efectividad de este tipo de medidas, sino que afirman que hasta que no exista una distribución equitativa de las responsabilidades familiares, no será posible el equilibrio entre el trabajo y la vida personal. De ahí que pongan de relieve la especial importancia de la educación y de la concienciación,

tanto de hombres como de mujeres, en las desigualdades de género y en la necesidad de corresponsabilidad.

O sea, la conciliación suena muy bonito, vamos a conciliar, pero ¿cómo conciliamos si resulta que mi hija entra en el colegio a las 9 y yo tengo clase a las 9? Eso no es conciliable, hay un conflicto, es imposible. Entonces, mientras que no se eduque a las personas ni colaboremos a educar a las personas en tener una cierta corresponsabilidad, o sea, no tiene sentido la conciliación (Aca\_18).

Pese a ello, hay quien reconoce que se ha producido un importante avance en la institución al respecto.

La verdad es que las medidas de conciliación laboral, creo que me han llegado un poco tarde. Yo ahora me da una envidia sana ver que realmente hay más conciliación (Aca\_44).

Cuando yo las necesitaba, no estaban tan desarrolladas como ahora, ni se tenía la percepción de la necesidad que se tiene ahora (Aca\_45).

De hecho, quienes disfrutaban de una mayor experiencia en la organización y trabajan desde hace varios años en ella manifiestan que, en sus inicios, el afán por mostrarse libre de responsabilidades familiares era una constante entre las mujeres, ya que de ese modo se lograba disfrutar de un mayor reconocimiento y de más oportunidades.

Cuando yo empecé, nada, medidas cero. Incluso a los hijos como que los ocultabas. Bueno, no los ocultabas, pero no estaba bien hablar de los hijos en los departamentos ni en las reuniones científicas ni nada. Eras como una persona libre, esa era la imagen que tú tenías que dar (Aca\_26).

Lo cierto, sin embargo, es que sus discursos no distan mucho de quienes se encuentran actualmente desempeñando el cargo. Por tanto, sería posible afirmar que, pese al tiempo transcurrido, la academia parece seguir ensalzando las características típicamente masculinas.

Entonces creo que eso no se cuida y no se respeta, y que los niños en esta universidad española, por lo menos, están escondidos. Los tenemos que tener escondidos (Aca\_09).

Por otra parte, también hay quienes admiten desconocer las medidas que la institución ofrece en este ámbito.

No existían esas medidas o al menos yo no las conocía (Aca\_12).

¿Es que existen medidas de conciliación familiar en esta universidad? (Aca\_33).

La razón que aducen para ello suele ser la flexibilidad que presenta el trabajo académico, motivo por el que algunas entienden que no es preciso articular medidas para poder conciliar.

Las medidas ¿qué medidas? En esta universidad, no, es que el trabajo del PDI es tan flexible, tiene un horario tan flexible que, que yo sepa no hay unas medidas muy concretas, muy estipuladas (Aca\_11).

No obstante, algunas de las narradoras no parecen ser especialmente partidarias de esa flexibilidad de los espacios y de los tiempos, ya que insisten en que esta constituye una peligrosa trampa para las mujeres, en tanto que se corre el riesgo de deslizar el rol profesional al ámbito personal.

Además, que la flexibilidad tiene una trampa, que es que yo puedo estar un domingo por la noche a las 22:00 trabajando en casa (Aca\_47).

Y, de ese modo, agravar el conflicto de roles que suelen experimentar entre lo profesional, lo personal y lo familiar.

Es que nosotros no tenemos horas, el horario es flexible, con lo cual pues si te implicas, la flexibilidad tira para un lado y si no, para el otro (Aca\_21).

Por otra parte, y conocedoras de la importancia que este tipo de acciones tienen, algunas de las líderes arguyen poner una especial atención en su gestión a este tipo de cuestiones. Sin embargo, es importante subrayar al respecto que, cuando lo hacen siempre se refieren a las mujeres, por considerar inconscientemente que estas medidas solo les afectan a ellas en tanto que depositarias únicas de las tareas domésticas y de cuidado.

Yo, de hecho, cuando era directora procuraba que las profesoras asociadas o titulares de escuela que son madres no tuvieran una jornada tan larga seguida y que pudieran elegir horario. Por ejemplo, no entrar a las 8 o no salir a las 9 de la noche. Yo eso sí que lo he peleado en el consejo del departamento (Aca\_45).

Para concluir el análisis de la visión sobre las medidas de conciliación, es preciso tener en cuenta a aquellas voces que sostienen estar satisfechas con la política que la institución tiene en este ámbito. Así, quienes adoptan esta postura afirman que este tipo de iniciativas se ha convertido en una valiosa fuente de apoyo para combinar su avance profesional y su vida privada.

¡Guau! Sí, sí, sí, sí, sí. Me han facilitado mucho el ejercicio del cargo, de este y todos de los que he tenido siempre (Aca\_08).

Lo cierto, sin embargo, es que su presencia en el conjunto de la información es notoriamente reducida y escasa y que quienes se acogen a ellas lo hacen, sobre todo, para poder ocuparse del cuidado de sus hijos e hijas.

En mi caso pues se me facilitó con mi hijo, solo tengo un hijo, pero bueno. Por lo menos, el primer año, pues yo venía a dar las clases, me iba a darle de mamar al chiquillo, al niño, luego venía, en fin (Aca\_06).

A ver, hasta ahora la única medida de conciliación familiar que utilizo es la del horario, es decir yo no hago clase de 8 a 10, porque a las 9 llevo a mi hija al colegio, la hago de 10 a 12, y no hago clase de tarde salvo que sea algo muy excepcional o una necesidad del departamento (Aca\_16).

#### Subcódigo 5.1.2.2. Estrategias alternativas

La falta de una política eficaz a nivel institucional para equilibrar lo profesional, lo personal y lo familiar parece provocar, en la práctica, que algunas de las líderes tengan que activar una serie de medidas alternativas para poder conjugar estas facetas. Por dicho motivo, con este subcódigo 5.1.2.2. Estrategias alternativas se han inferenciado todas aquellas unidades semánticas que describen las estrategias que las narradoras utilizan de manera paralela a la política institucional para intentar compatibilizar sus distintas identidades. El análisis de sus discursos permite descubrir que este constituye el tópico más enfáticamente reiterado cuando se refieren al apoyo que la institución ofrece en materia de conciliación. En efecto, como se indicaba previamente en la Figura 83, esta codificación es la que obtiene el mayor

porcentaje de frecuencia absoluta (%FA= 55.09), de lo que se puede inferir que, dada la falta de ajuste de la política institucional a las necesidades reales de conciliación de la comunidad universitaria, la resolución del problema parece descansar, sobre todo, en el ámbito privado e individual. Con el objetivo de identificar las tácticas que las líderes emplean para ello, se pasa ahora a analizar de manera detallada los distintos matices que presenta el conjunto de la información.

De entrada, es posible detectar un conjunto de voces que, de forma insistente e iterativa, aluden al uso de la familia extensa para intentar garantizar el cuidado de los hijos e hijas. Sin embargo, dentro de esta red de apoyo son los abuelos y las abuelas quienes parecen dar mayor cobertura a esta necesidad y asumir dicha responsabilidad. De hecho, gracias a esta práctica, que muchas de ellas reconocen haber podido seguir desarrollando su labor investigadora.

Quando no, mis padres. Nos hemos ido de congreso y mis padres se quedaban con las niñas (Aca\_24).

Y luego mis padres me han ayudado con mi hijo, pues para que tuviera más tiempo disponible para investigar (Aca\_46).

Pero no solo en determinados momentos puntuales, sino que el deseo de que sus hijas progresen y los lazos afectivos que les unen a los menores, llevan en algunos casos a los abuelos y a las abuelas a hacerse cargo de estos de manera continua y diaria.

Mis padres siempre, desde el principio. Mi padre era el que iba a quedarse con mi hijo cuando nació, cuando era muy pequeñito, para que yo pudiera estar aquí. A las 8 de la mañana estaba en mi casa todos los días (Aca\_21).

Quando es personal, cuando tenía la tesis, por ejemplo, mi hija estaba de lunes a viernes con mi madre (Aca\_31).

En otras ocasiones, las líderes afirman recurrir a otros miembros de la familia de origen, quienes también acaban colaborando.

Le decía a mi hermana que se viniese a dormir a mi casa y se quedase con el nene (Aca\_28).

Y luego, en momentos puntuales, puedo tirar de algún tío (Aca\_47).

Aunque es cierto que en algunas situaciones este apoyo no deja de ser vivido con cierta tensión, por entender que esta tarea no es responsabilidad de la familia extensa.

Pero también te sabe mal abusar, no se las puedes estar dejando siempre. Se las dejas porque te tienes que ir a una tesis y me han invitado y dices, jolín, es que esto tengo que ir y además que también es importante estar en el mundo (Aca\_45).

Además de esta red de apoyo, las participantes reconocen emplear también una amplia gama de estrategias en coordinación con la pareja. En este contexto, y cuando los dos miembros trabajan en la academia, una de las más utilizadas es alternar el avance profesional. Es decir, partiendo de un enfoque horizontal donde ambas carreras gozan del mismo valor e importancia, hay momentos en los que se privilegia la trayectoria del hombre y otros en los que se prima la profesión de la mujer, de modo que ambos consiguen progresar equilibrando lo profesional, lo familiar y lo personal.

Entonces, nuestras carreras han corrido paralelas. Quiero decir, ha habido momentos en los que yo he tenido que ceder para que él pudiera avanzar y otros momentos en los que él ha tenido que ceder para que yo pudiera avanzar (Aca\_34).

También suele ser común, cuando ambos trabajan en la academia, coordinarse con la pareja en la elección de los horarios de clase. De este modo, se intenta garantizar que siempre o bien el padre o bien la madre puede encargarse de los menores.

Luego bueno, mi marido también trabaja conmigo. Entonces, siempre intentamos pues los horarios que no coincidan para ir a recoger al peque y demás. Entonces bueno, pues entre los dos, pues si a uno le toca la clase a las 8 de la mañana o a las 9, pues yo tendré que cogérmela a otra hora, o cosas así o al revés. Sí, nos compaginamos para que no haya problemas y poder estar con él (Aca\_07).

Otra de las tácticas utilizadas por algunas de las participantes es el reparto equitativo de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos e hijas o, lo que es lo mismo, la corresponsabilidad. En estos casos, los dos miembros de la pareja entienden que el trabajo doméstico y del cuidado es responsabilidad de ambos, por lo que se distribuyen de manera equilibrada y equitativa todas las responsabilidades familiares

Nosotros nos alternamos en la recogida y en la dejada de los niños en el colegio, ¿vale? Y en las extraescolares también nos alternamos, con lo cual ahí vamos repartidos. En casa, intentamos también repartirnos ¿vale? Pues uno el lavavajillas, otro la lavadora, uno no sé qué, o uno prepara el bocadillo y el otro prepara la ropa (Aca\_47).

En otras ocasiones, en cambio, no existe una organización previa planificada, sino que ambos parecen acordar tácitamente un sistema flexible donde los roles y las funciones son canjeables, en función del momento y de las necesidades de cada uno de los miembros de la pareja.

Pero no, nosotros nunca hemos hecho eso de dividirnos la tarea en dos. Hemos ido haciendo las cosas espontáneamente. Cuando él ha necesitado ayuda, pues a lo mejor yo trabajo el noventa por cien de las tareas que se pueden hacer en común y él el diez y a la inversa. Cuando lo he necesitado yo, ha sido él. Pero eso de marcar una tabla de ahora te toca a ti, esto es cosa tuya, nunca lo hemos hecho, porque es que depende tanto (Aca\_15).

Ante las dificultades para conciliar, también suele ser común entre algunas de las narradoras los intentos de adaptar la vida familiar a la vida profesional. Es decir, si no tienen posibilidad de que otras personas se encarguen del cuidado de los hijos e hijas y ambos progenitores han de ausentarse del núcleo familiar por motivos profesionales, optan por llevarse consigo a los menores.

Y luego también lo que hemos hecho mucho cuando hemos tenido que salir es llevarnos a nuestros hijos. Entonces, nos los hemos llevado, ellos han ido a congresos, han venido a sitios (Aca\_34).

Nosotros, en ese sentido, aparte de que lo teníamos fácil, pues por ponerte otros ejemplos, yo con mi primera hija, cuando tenía dos años, no llegaba, fuimos a una estancia de un año a Estados Unidos, y los dos nos fuimos con la niña, o sea que en ese sentido siempre nos hemos movido bastante en la academia para nuestra tarea investigadora y docente (Aca\_23).

Frente a estas estrategias de carácter más familiar, se hace hincapié a su vez en la colaboración de los compañeros y compañeras con los que trabaja la líder. En este sentido, algunas

aportaciones destacan que cuando las participantes han precisado de la ayuda de sus colegas para poder conciliar, siempre han podido contar con su comprensión e implicación. Esta colaboración se hace especialmente manifiesta en la distribución de los horarios de clase.

Yo llegó un momento en el que tenía que estar en casa porque me di cuenta que mi hijo, si no estaba en casa, no estudiaba lo que yo quería que estudiase y fue tan sencillo como decir, me quiero pasar al turno de mañana, a dar clases por las mañanas. Sin problema, me pasé al turno de la mañana, o sea, y aquí los colegas y todos eran hombres. No pasó nada. Me pasé al turno de la mañana (Aca\_01).

En los actos representativos, donde logran coordinarse con sus compañeros y compañeras para que la responsabilidad no siempre recaiga sobre ellas.

No tenía un horario, porque aquí no tienes un horario determinado. Sí había, sin embargo, muchos actos que se desarrollaban en horario nocturno, de tarde, en los que había que estar además, porque si no estábamos, no existíamos. Había que reivindicarse también. Es cierto que tratábamos de rotar un poco (Aca\_28).

O incluso en la impartición de las clases, hecho que les permite cierto equilibrio entre sus responsabilidades profesionales y algunos imprevistos que no tenían contemplados en su agenda.

Si tengo una clase, pero resulta que hay que ingresarla, llamo a este compañero, por favor, dame la clase o llamo al de otra asignatura y se la cambio por la del jueves (Aca\_04).

Por otro lado, la contratación de ayuda externa para el cuidado de los menores y la realización de las tareas domésticas suele ser una muy práctica habitual entre las líderes.

Entonces, yo contrataba a alguien para que estuviese con mi niño (Aca\_28).

Entonces bueno, yo me he ido apañando. Sí que tenía una chica en casa para las tareas y eso y yo me iba apañando con eso (Aca\_37).

Una estrategia de la que algunas de las narradoras no parecen sentirse orgullosas ni satisfechas, sobre todo en lo concerniente a sus hijos e hijas, ya que en cierto modo sienten estar traicionando el rol maternal.

He sufrido muchísimo, porque he tenido que estar dejando a mis hijas con una señora por la mañana y otra por la tarde. He tenido épocas en las que he pagado a dos personas diferentes para que estuvieran con mis hijas todo el día (Aca\_45).

En este punto, resulta interesante subrayar, además, que en todas las narraciones en las que se alude a este tipo de servicio el cuidado de los menores recae sobre una mujer, lo que provoca que las líderes acaben contribuyendo también a la reproducción y mantenimiento de los roles tradicionales de género.

Y luego, pues ha sido muy importante encontrar mujeres que me han ayudado con los niños y tal. Eso ha sido fundamental. Yo siempre he tenido ayuda y sigo teniendo (Aca\_40).

Como contrapunto a estos métodos de carácter más bien social o que, al menos, precisan de la intervención de otras personas, también se reseñan otros procedimientos de naturaleza individual y personal. En este contexto, mencionan ante todo los sobreesfuerzos que realizan para intentar armonizar su vida personal, familiar y profesional. Es decir, ante la ineficacia de



las políticas de conciliación de la institución, optan por hacer un esfuerzo extra para intentar llegar a todo.

Pero sin embargo, en estos momentos tengo a mi padre que es un gran dependiente y realmente es que medidas de conciliación hay poquitas, con lo cual tienes que organizarte tú la vida para intentar adaptarte a esa situación (Aca\_13).

Un sacrificio este que indudablemente tiene un alto coste para ellas, dada la presión y el estrés que llegan a experimentar por la sobrecarga de trabajo.

Acuestas a los niños a las 9 y media y hala un ratito a trabajar. Hay épocas de más picos y épocas después que intentas tal, pero como siempre tienes cosas. Ya te digo, en la dirección con esos picos, sin dejar la docencia, sin dejar la investigación y los niños es horrible, es un agobio continuo (Aca\_47).

En última instancia, y como reflejo de los esfuerzos que realizan por conciliar, es preciso señalar que en algunos casos llegan a planificar sus embarazos para que el momento del parto no coincida con periodos de docencia. No obstante, lo cierto es que el condicionamiento del derecho a la libre elección en el embarazo es reseñado en sus discursos de manera muy anecdótica.

Estudiaba por la Uned, hacía doctorado, hacía máster, he hecho muchas cosas. Pero ni me he cogido bajas maternales, ni nada de nada. Pues he tenido la suerte de que mis hijos han nacido en el mes de mayo y junio, no había clases. Pero, o sea, estaba todo pensado y a mí me ha salido bien (Aca\_01).

#### 4.3.9.1.3. Código 5.1.3. Priorización vida familiar-profesional

Sin lugar a dudas, el trabajo y la familia constituyen dos de los ejes fundamentales en la vida del ser humano, ya que se convierten en una valiosa fuente de desarrollo personal, social y emocional. Pese a ello, lo cierto es que la relación entre ambas dimensiones no siempre resulta fácil y sencilla, sobre todo por la falta de tiempo para poder satisfacer de manera simultánea las responsabilidades familiares y profesionales. Estas dificultades son aún más evidentes para las mujeres, quienes socializadas en los roles tradicionales de género, se ven con mucha más frecuencia si cabe en la tesitura de tener que elegir entre el trabajo y su faceta familiar, máxime en el caso de las líderes universitarias, dada la excesiva demanda de tiempo y de esfuerzo que implica la construcción de una carrera académica exitosa. Desde este prisma, y con el objetivo de descubrir la postura que asumen las participantes en caso de conflicto entre lo familiar y lo profesional, este código se ocupa de categorizar las narraciones alusivas a la decisión que toman cuando ambas dimensiones interfieren entre sí. La amplitud de la información referida a esta cuestión ha provocado que esta codificación se estructure, a su vez, en torno a tres subcódigos, dependiendo del tipo de respuesta que adoptan ante dicha disyuntiva, esto es, priorización de la familia, priorización de lo profesional y priorización variable. El porcentaje de frecuencias absolutas correspondiente a dichas codificaciones se recoge en la siguiente figura.

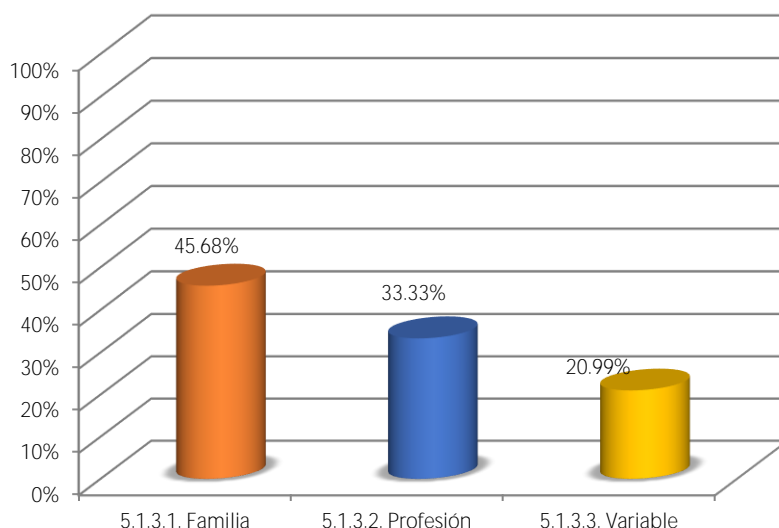


Figura 84. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.3. Priorización vida familiar-profesional

Como se puede apreciar en la Figura 84, el mayor porcentaje de frecuencia absoluta corresponde con el subcódigo 5.1.3.1. Familia (%FA= 45.68), de lo que se puede inferir que, en caso de confluencia, las líderes suelen optar por aquellos compromisos que pertenecen al ámbito familiar. De hecho, solo en un 33.33% de las ocasiones estas reconocen anteponer la profesional a lo privado y en un 20.99% balancear la decisión en función de la situación. A continuación, se ahonda en la diferenciación existente entre cada uno de estos núcleos semánticos.

#### Subcódigo 5.1.3.1. Familia

Con este subcódigo se han inferenciado todos aquellos segmentos de texto alusivos a la elección de la familia por sobre lo profesional. En otras palabras, aglutina las narraciones de las líderes que evidencian que, en caso de conflicto entre ambas parcelas, estas parecen priorizar las responsabilidades procedentes del contexto familiar. El análisis de sus discursos sobre este tópico permite comprobar las reiteradas referencias que hacen a esta cuestión o, lo que es lo mismo, su marcada tendencia a privilegiar el trabajo no remunerado. En efecto, tal y como se muestra en la Figura 84, el porcentaje de frecuencia absoluta del subcódigo 5.1.3.1. Familia llega a acumular el 45.68% de frecuencia absoluta, frente a la menor ocurrencia de la codificación 5.1.3.2. Profesional (%FA= 33.33) y 5.1.3.3 Variable (%FA= 20.99). Esta notoria incidencia y, en consecuencia, la amplitud de los datos recopilados al respecto, permite la identificación de varios matices inferenciales, en base a los cuales se expone ahora la información correspondiente a esta unidad de significado.

Para comenzar, son constantes y manifiestas las referencias que las participantes hacen a primar la familia por su rol de madres. Es decir, el aplazamiento de lo profesional parece estar íntimamente relacionado con el cuidado y atención a los hijos e hijas.

Bueno, pues he optado, he reducido muchas cosas de mi trabajo por estar con los niños porque he optado por eso. O sea, estoy más con los nenes y dejo de algo concreto y tal que lo contrario. (Aca\_02).

Entienden quienes adoptan este posicionamiento que el hecho de ser madres constituye, ante todo, una decisión personal con la que han de ser consecuentes, aunque ello suponga tener que renunciar durante algunos años a su propia carrera profesional e, incluso, a su tiempo personal.

Desde que nació mi hija, tuve claro que ella era prioritaria en general. Cuando ella sale del colegio, generalmente mi tiempo es suyo porque para eso la he tenido (Aca\_16).

Esta entrega desmedida es especialmente acusada cuando los hijos y las hijas son de corta edad. Durante esa etapa, algunas de las narradoras asumen que el cuidado de los menores se convierte en su principal función, llegando a dejar pasar auténticas oportunidades profesionales por la creencia de que su rol como madres implica estar siempre presentes y que han de dedicar a esta tarea la mayor cantidad posible de tiempo.

Cuando estaba en el proyecto europeo, quedamos en una reunión en Bruselas y tal, y luego pusieron la función de Navidad de mis hijos. Esto fue hace 3 o 4 años. Eran muy pequeños, mi hijo tendría 4 años. Tenía que ir, cogí unos billetes, tuve que hacer unos cambios, hubo un poco de gasto económico además. Encima, enmarronaba a la persona que se iba, porque la persona contratada tenía que ir a defender unas cosas que se supone eran de la dirección, pero opté por mi hijo en ese momento (Aca\_47).

Pero aunque la consagración hacia los menores decrezca con los años, esto no implica que llegue a desaparecer y que el trabajo pase entonces a convertirse en una prioridad. Más bien al contrario, quienes adoptan esta tendencia sostienen que, pese a que sus hijos e hijas ya se encuentran en la adultez y han abandonado el núcleo familiar, los compromisos familiares siguen siendo su prioridad.

Y luego, ya sí que es cierto que ahora, pues que ya son mayores y que incluso no están en casa, pero yo intento no mezclar ni introducir temas de trabajo en el ámbito familiar. O sea, pudiera pensarse que se hace al contrario, pero no. O sea, yo ahora, sobre todo, prima mi familia y no están en casa, pero prima mi familia (Aca\_01).

Así, algunas reconocen haber sacrificado a lo largo de su trayectoria profesional la posibilidad de hacer estancias, ir a congresos e, incluso, de promocionar en el trabajo por el cuidado y la atención a sus hijos e hijas. Práctica esta que parece ser congruente con la extrema importancia que conceden a su rol como madres.

Por ejemplo, un viaje de trabajo y, al mismo tiempo era no sé qué de mi hijo, siempre opté por lo de mi hijo. Lo tenía clarísimo siempre, ante todo, mi hijo (Aca\_30).

Y lo otro, pues siempre he antepuesto mi hijo a mi promoción profesional (Aca\_32).

En otros casos, el motivo de esta priorización no son tanto los hijos y las hijas como la familia de origen, sobre todo cuando las narradoras se convierten en el principal sostén de aquella. En tales situaciones, el rol de cuidadoras y el sentimiento de obligación que experimentan llevan a algunas de ellas a plantearse el abandono de la gobernanza universitaria, a dejar aparcada su carrera y a centrarse preferentemente en el ámbito familiar.

Evidentemente, también fueron unos años muy tranquilos desde el punto de vista familiar, pero no hubiera tenido ninguna duda. O sea, yo hubiera dejado el cargo si mi madre me hubiera necesitado (Aca\_20).

Mis padres tienen 80 años, son mayores, tengo una hermana con discapacidad severa y soy la única, o sea, no tengo más hermanos, por lo que estoy yo sola para mis padres y para mi hermana y eso es uno de los motivos principales para decir, bueno, yo creo que ya he cumplido (Aca\_24).

Otro de los motivos que induce a algunas participantes a desistir de lo profesional parece ser la pareja. Si bien de entre todas las causas esta es la menos enfatizada en sus discursos, no es menos cierto que algunas voces conceden el máximo protagonismo a su pareja y señalan que, en caso de conflicto, esta pasa a ser lo más relevante.

O sea, para mí lo personal. ¿Que he tenido en ese momento a alguien, a una persona con la que yo estuviera en ese momento o algo? Para mí eso era, no sé, siempre ha sido lo más importante, lo primero (Aca\_19).

### Subcódigo 5.1.3.2. Profesión

Frente a la tendencia anterior, este subcódigo comprende todas aquellas unidades semánticas que reflejan el predominio de los asuntos profesionales ante las cuestiones de índole familiar. Es decir, cuando ambas facetas confluyen las líderes escogen los compromisos relacionados con el trabajo y no tanto con la familia. Si analizamos la presencia de este tipo de elección en sus discursos, se puede apreciar que este alcanza solo el 33.33% de frecuencia absoluta (Figura 84), poniendo así de manifiesto el fuerte influjo que los roles tradicionales de género parecen tener sobre las participantes. Pese a ello, en sus testimonios es posible advertir algunas particularidades, reflejo de las razones que las llevan a adoptar esta decisión.

Así, inicialmente se advierte una serie de oratorias que insisten en optar por lo profesional, dado que no tienen ninguna responsabilidad de carácter familiar, ya que no tienen a su familia de origen, son solteras o, en caso de tener pareja, no tienen descendencia. Estas circunstancias parecen darles más libertad para dedicarse por completo a su carrera profesional.

Pero normalmente el profesional domina, porque compromisos familiares no tengo. No tengo hijos, no estoy casada, no tengo a nadie (Aca\_05).

No tuve muchas situaciones de esas porque bueno, mis padres estaban lejos, yo estaba aquí. Yo no era de aquí, con lo cual mis padres estaban fuera y en aquellos momentos no tuve demasiadas dificultades (Aca\_14).

Otro factor determinante en este ámbito parece ser la educación familiar que tuvieron. Así, algunas voces señalan que, fruto de las enseñanzas que recibieron durante su infancia, siempre han considerado que los compromisos laborales han de anteponerse a los aspectos más personales y familiares y, en base a esta creencia, han gestionado su carrera profesional.

Porque yo, para mí, me educaron que lo primero era lo profesional siempre y eso lo he llevado a mi vida (Aca\_15).

El hecho de tener hijos e hijas de cierta edad también acaba condicionando esta decisión, ya que según afirman con los años son capaces de comprender mejor las ausencias.

Si yo tenía que entregar algo, era lo primero y el cumpleaños de mi hijo pues o se lo cambiaba de hora o pero bueno, también lo entendía porque ya era mayor (Aca\_21).

No es menos cierto, sin embargo, que algunas de las líderes que afirman dar más importancia a lo profesional que a lo familiar lo hacen también por disfrutar de un reparto justo de los roles

dentro del hogar. Sin embargo, es importante matizar que esta distribución equitativa no solo se refiere a la realización de las tareas domésticas, sino también al cuidado de los menores.

Hay veces que las cosas son complicadas y vienen sobrevenidas. Por ejemplo, una función en el colegio es a esta hora y tu hijo actúa a esta hora, y tienes una reunión en *Conselleria*, en Valencia y no puedes ir. Eso sería difícil. Yo una reunión para el *conseller* para hablar de financiación para la universidad, me vería obligada acudir por mi trabajo y ya se encargaría mi marido de asistir al colegio (Aca\_23).

De hecho, en algunos casos, ha sido gracias a esta responsabilidad compartida en la crianza, como ellas reconocen haber podido disfrutar de mayores oportunidades profesionales y haber podido construir más libremente su carrera profesional.

Yo he tomado la decisión de tener, además fue con el segundo. Mi primera hija, ya te digo, me fui al extranjero y ella tenía dos años y me la dejé en España con su padre, santo varón, y fue padre y madre durante dos años que yo estuve fuera en el extranjero trabajando, y sin problema (Aca\_33).

Por otra parte, también parecen optar por lo laboral quienes destacan, por encima de todo, su responsabilidad y compromiso con el trabajo. Entienden que ser profesional implica mantener siempre un perfil alto en el trabajo, por lo que no tienen ningún tipo de problema a la hora de cumplir con las exigencias que lleva aparejada su función y dejar aparcada su vida privada.

Pues intento ser lo más profesional posible y comerme la cosa familiar (Aca\_43).

Yo soy muy responsable, y como soy muy responsable, pues pensaba que si me había comprometido en el trabajo, pues tenía que asumirlo. Y entonces, pues acababa primando el compromiso profesional en mi caso (Aca\_46).

Llegar hasta la posición que ocupan les ha costado mucho esfuerzo y dedicación y no están dispuestas a aceptar ningún tipo de concesión en este ámbito, aunque ello suponga tener que hacer auténticos sacrificios.

Los compromisos profesionales no se discuten. Es decir, si yo tengo una conferencia en un sitio, una reunión importante en otro o tengo un congreso fuera, eso se tiene que hacer (Aca\_34).

Yo solicité la alta voluntaria de mi baja maternal de mi segunda hija antes de tiempo (Aca\_44).

#### Subcódigo 5.1.3.3. Variable

Como punto intermedio entre los extremos anteriores, los segmentos de texto categorizados con este subcódigo son indicativos de aquella tendencia que oscila entre lo profesional y lo familiar. En otras palabras, la decisión de las participantes fluctúa en función del grado de importancia y del tipo de compromiso que tengan que atender en cada caso. Pero pese al carácter adaptativo y al mejor ajuste que esta estrategia parece ofrecer para responder a los requerimientos de la situación, lo cierto es que esta no se halla entre las más insistentemente mencionadas por las líderes. Más bien lo contrario, como se puede apreciar en la Figura 84, la codificación 5.1.3.3. Variable es la que obtiene el menor porcentaje de frecuencia absoluta (%FA= 20.99), de lo que se puede colegir por tanto que, en caso de convergencia entre lo familiar y lo profesional, las narradoras parecen optar más por los extremos que por la ponderación. Con independencia de ello, el análisis de sus relatos permite la identificación de

un conjunto de matices, en base a los cuales se expone ahora la información referida a este tópico.

En primera instancia, se advierte una serie de voces que parecen subordinar el sentido último de la decisión al grado de flexibilidad que presenta cada uno de los compromisos, lo que les permite centrarse en aquellas cuestiones que en principio parecen más urgentes, con independencia de su contexto de origen.

Si tengo que entregar una determinada cosa y es el festival de hijo en el colegio, por ejemplo, pues la tengo que entregar y al festival, si puedo ir más tarde, pues voy más tarde. Quiero decir, lo menos flexible va antes y lo más flexible va después, claro, claro (Aca\_07).

En efecto, quienes se sitúan en este posicionamiento reconocen que esta decisión es contextual y dependiente de la situación concreta en la que se encuentren.

A veces, me he decantado por cuestiones laborales y profesionales sin importarme la familia y al contrario también lo he hecho. Creo que tomar esas decisiones es cuestión de momentos y contextos (Aca\_38).

Sobre todo, porque no en todo momento parecen contar con la suficiente corresponsabilidad de sus parejas.

Y optar pues dependía mucho de las circunstancias. Si el acto era a las ocho de la tarde y podía conseguir que mi marido llegase a las ocho menos cuarto, pues me iba. Haciendo malabarismos (Aca\_28).

La relevancia del asunto también es otra de las variables que algunas de las entrevistadas consideran cuando se trata de elegir entre una y otra dimensión, ya que entienden que hay eventos que, al margen de su naturaleza familiar o profesional, acaban siendo prioritarios.

Estoy hablando, por ejemplo, de que tu hijo tenga un problema y tengas que ir al médico con un problema grave que no pueda ir otra persona, por supuesto familiar. Ahora si mi hijo tiene que ir a un partido de fútbol y yo tengo una reunión, pues tengo una reunión. Entonces, tienes que ir balanceando esto, ¿no? (Aca\_09).

Otro de los factores que insistentemente mencionan cuando deben decidir es el tipo de compromiso que han de atender en una y otra esfera. Un ejemplo paradigmático de ello es el siguiente fragmento de narrativa:

Por ejemplo, si te ha tocado una habilitación o tienes que ir a una reunión de seguimiento de un proyecto a Madrid, que viene todo el Ministerio, y tú no vas porque la nena tiene fiebre, pues no se lo tragan. Pero si te tienes que ir a un congreso o te tienes que ir a una reunión de intercambio de profesores del grupo de investigación donde colaboras, de Valencia o de donde sea y van a ir porque vamos a hacer una reunión de seguimiento, pues yo a esas no iba (Aca\_45).

Por tanto, cuando estas líderes se encuentran en la disyuntiva de tener que elegir, parecen valorar este conjunto de condicionantes y, dependiendo de ello, inclinarse bien por la familia o bien por el trabajo.

Evaluó los pros y los contras y en función de la importancia, del impacto o de los efectos derivados y consecuencias, primo uno u otro (Aca\_39).

Al margen de eso, también es posible apreciar algunos testimonios que, en su afán por conciliar lo laboral con lo familiar, incrementan sus esfuerzos en los dos espacios, llegando

incluso a reducir su tiempo personal y de descanso para poder satisfacer las necesidades de ambas parcelas. Lo cierto, sin embargo, es que este tipo de relatos son muy escasos y esporádicos.

Pues si es puntual, o sea, es que yo no había contado con que este sábado me lo iba a pasar estudiando porque es que el lunes tengo que entregar no sé qué, lo suelo solventar quitando sueño. Yo voy al compromiso familiar, y por la noche me tomo unos cuantos cafés y me quedo a estudiar, y ya recuperaré cómo pueda (Aca\_04).

#### 4.3.9.1.4. Código 5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto

En líneas generales, las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar suelen afectar muy negativamente al bienestar emocional de las mujeres. Educadas para ser perfectas en todos los roles que desempeñan, cuando toman conciencia de la imposibilidad de llegar a todo suelen experimentar una serie de sentimientos contradictorios. Por una parte, se niegan a renunciar a su desarrollo personal y profesional en el trabajo, ya que además de ser fuente de realización y de satisfacción a nivel individual, les ha costado mucho esfuerzo y dedicación llegar hasta ahí, por lo que no están dispuestas a abandonar. Sin embargo, no hacerlo y dar prioridad a lo laboral las lleva a creer que están fracasando en el cumplimiento de su rol familiar y, en consecuencia, a sentirse culpables. Esta tensión continua entre ambos papeles es todavía más manifiesta en el caso de las líderes universitarias, quienes en su faceta profesional no solo han de cumplir con su trabajo como gestoras y docentes, sino que, además, para poder progresar en la academia, han de contar con una actividad investigadora cada vez más amplia y profusa. Desde esta perspectiva, las unidades de significado categorizadas con este código describen los sentimientos y vivencias que experimentan las narradoras cuando entran en conflicto lo familiar y lo laboral. En este contexto, la información se ha estructurado en torno a dos subcódigos, referidos al sentido que pueden adoptar las emociones generadas por la decisión entre una y otra parcela (Figura 85).

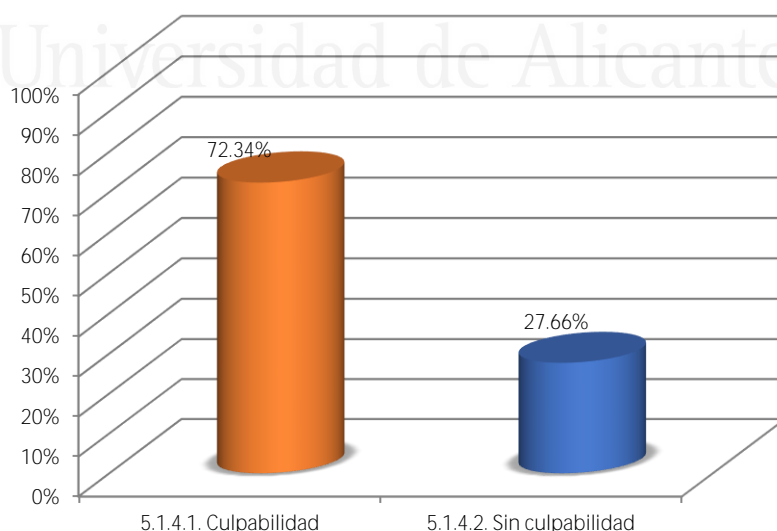


Figura 85. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto

Como se puede deducir de la figura anterior, las líderes parecen sufrir y sentirse mal cuando confluyen ambas facetas y no son capaces de conciliar lo familiar y lo profesional. De hecho, el número más elevado de ocurrencias se localiza alrededor del subcódigo 5.1.4.1. Culpabilidad (%FA= 72.34). Frente a ello, solo un 27.66% de las narraciones evidencian una postura más decidida y libre de culpas (subcódigo 5.1.4.2.). Del interés por conocer cómo vivencian las líderes este tipo de situaciones, se pasa ahora a describir, con un mayor grado de profundidad, el significado otorgado a cada uno de estos subcódigos.

#### Subcódigo 5.1.4.1. Culpabilidad

Si bien es cierto que la culpa constituye un sentimiento adaptativo que todos los seres humanos experimentan en algún momento de su vida, no lo es menos que en el caso de las mujeres esta se manifiesta de manera más frecuente e intensa cuando tratan de equilibrar lo familiar y lo profesional. En tales situaciones, esta emerge por la constatación de no poder cumplir con las expectativas de los roles de género en ninguno de los dos ámbitos. Es decir, el tiempo que se dedica a la satisfacción de las exigencias en el trabajo limita la posibilidad de responder a las necesidades de la familia, circunstancia que acaba provocando que la mujer se sienta culpable y atormentada por su supuesto fracaso en la faceta familiar. Pero también el centrarse en las responsabilidades familiares puede generar la sensación de estar desatendiendo el trabajo y, por tanto, de no ser lo suficientemente profesional.

Por este motivo, las unidades textuales identificadas con este subcódigo describen los sentimientos relacionados con la culpa que las líderes experimentan cuando tratan de conciliar lo familiar y lo profesional. A este respecto, cabe indicar que del análisis de sus discursos se puede inferir que este constituye el sentimiento más generalizado entre las participantes, ya que es el subrayado con mayor firmeza. De hecho, como se exponía con anterioridad en la Figura 85, es el más referido por las narradoras en sus discursos (%FA= 72.34). Por ello, pasamos ahora a indagar en las distintas particularidades que presenta el conjunto de la información.

Primeramente, se advierte una serie de relatos que afirman, de forma iterativa y recurrente, que el hecho de anteponer lo profesional a lo familiar las hace sentirse profundamente culpables. Este sentimiento suele surgir, en la práctica totalidad de los casos, por la supuesta desatención de su papel de madre o, lo que es lo mismo, porque según los dictados de su rol de género descuidan lo doméstico, la familia y, en particular, a sus hijos e hijas.

Mal, mal. Sobre todo, siempre están los niños, claro. Porque, por ejemplo, a veces que he tenido, pues un congreso varios días seguidos por la investigación o por la gestión, ¿no? O alguna conferencia que tienes que estar ahí en la sede, que es a las 8 de la tarde y hay que estar. Claro, cuando son varios días seguidos o ellos perciben que o que ese día quieren pues claro, ese día se vive mal, sí, sí, sí (Aca\_11).

En efecto, educadas en la cultura de la culpa y de la perfección extrema, estas reconocen sentirse sumamente culpables cuando creen que han fallado y que no son capaces de compaginar su trabajo con la función maternal. La culpa las marca, las persigue y las acompaña toda vez que han de marcharse por motivos laborales y dejar a sus hijos e hijas.

Recuerdo que el año pasado, cuando mi hija cumplía 3 años, que yo esa mañana estaba en Valencia haciendo una cosa muy importante de la Generalitat, pero yo me sentía muy culpable, y eso que yo volví al mediodía y celebramos el cumpleaños. Pero de no ir a la escuela donde



ella iba a celebrarlo con ella, de no estar allí, y me sentía fatal, pero de morirme. Es una cosa que se me ha quedado clavada para siempre (Aca\_16).

Es más, el hecho de no estar presentes y de no cumplir con lo que la sociedad les impone como madres lleva a algunas de ellas a cuestionarse y a dudar de su rol maternal constantemente, llegando incluso a reprocharse sus ausencias.

Me crea estrés esas cosas, me crea estrés. Sí, culpabilidad, a veces sí dices, es que no he estado pendiente del niño por tal (Aca\_06).

Y entonces, me sentía mal. Me sentía mal, ay, no he podido ir a la reunión del colegio de la tutora, no he podido ir a esta excursión con mi hija, no he podido hacer esto, lo otro, llego tarde a tal, no he podido hacer los deberes con, ¿eh? Son obstáculos más de tipo de conciencia, ¿no? ¿Lo estaré haciendo bien? Culpable de no estar ahí (Aca\_35).

Y es que la concepción sociocultural que tienen sobre la maternidad provoca que algunas de ellas primen más la cantidad que la calidad del tiempo que dedican a sus hijos e hijas.

Hombre, el ejemplo lo tienen, pero a lo mejor les falta un poco de cariño, pobrecillos. No cariños, no, dedicación y más tiempo (Aca\_15).

No obstante, este sentimiento de culpa se vuelve todavía más manifiesto cuando el resto de personas que integran el círculo cercano de las líderes son conscientes de su supuesto fracaso como madres. En estos casos, hacen recaer aún más si cabe sobre sí mismas la sensación de culpabilidad y de incapacidad.

En alguna ocasión muy puntual, me puedo haber sentido culpable porque me han pasado cosas y soy un poco desastre, como cuando se me olvidó recoger al niño de la parada del autobús. ¡Vaya lío que armé que se me olvidó recoger al niño de la parada del autobús! Y nada, el niño tan feliz, y el padre todo enfadado y lo recogió un amigo mío y se lo llevó a su casa, como lo conocía todo el mundo en el barrio. Encima, casi me enteré ya cuando lo habían recogido, se me había olvidado totalmente, ¡qué vergüenza! (Aca\_21).

O cuando sus propios hijos e hijas les expresan su descontento y les exigen más atención, momento este en el que la culpa se entremezcla con la tristeza y el dolor más profundo.

A ver sin problema, a mí, eso duele. A ella le dolió porque me lo echó en cara durante muchos años. Y eso te duele y se te queda clavado ahí para siempre (Aca\_33).

Cuando mis hijas me decían no quiero que trabajes, me partían el alma (Aca\_35).

Sin embargo, pese a su manifiesto malestar y frustración con la situación, quienes se sitúan en este posicionamiento no parecen ser capaces de transformarla y romper con esa dinámica. Más bien todo lo contrario, atrapadas en el debate y en la contradicción entre ambas facetas, no acaban de sentirse plenas en ninguna de ellas.

Pues fatal, ¿cómo me iba a sentir? Porque no estaba a gusto. Si me iba al compromiso profesional, estaba pensando en qué pasaba en mi casa, y estaba incómoda. Y si me quedaba en casa y no iba, estaba pensando, ahora pensarán que no estoy, que tal, me van a poner la cruz. Entonces, no estabas bien en ninguno de los dos sitios (Aca\_28).

En última instancia, se aprecian algunos discursos en los que el origen de la culpabilidad no descansa tanto sobre el rol maternal, sino más bien en las dificultades que estas tienen para compaginar su trabajo con los cuidados a la familia de origen. Influenciadas por las creencias

estereotipadas respecto al papel que la mujer ha de desempeñar como cuidadora principal, algunas de las líderes no pueden evitar sentirse culpables por pensar que están traicionando su rol de género y en este caso, además, a quienes le dieron la vida. No obstante, es importante indicar que la presencia de este tipo de narraciones es más bien anecdótica y puntual.

Pues a veces mal, a veces mal. Por mis hijas no, sobre todo por mis padres y mi hermana que siempre estoy pensando en ellos (Aca\_24).

#### Subcódigo 5.1.4.2. Sin culpabilidad

Por el contrario, con el subcódigo 5.1.4.2. Sin culpabilidad, se han inferenciado todas aquellas unidades semánticas que evidencian que las participantes deciden entre lo profesional o lo familiar sin dar muestras de ningún tipo de sentimientos negativos. Es decir, la determinación por lo profesional se halla libre de posibles culpas o sensaciones encontradas. El estudio de sus discursos permite evidenciar que esta constituye la postura menos enfáticamente destacada por las líderes, ya que acumula el menor porcentaje de frecuencia absoluta del código 5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto. En efecto, como se puso de manifiesto con anterioridad en la Figura 85, la codificación 5.1.4.2. Sin culpabilidad solamente se indica en una 27.66% de las ocasiones, de lo que se puede inferir que cuando las narradoras anteponen lo profesional a lo familiar no lo hacen libres de culpa, sino más bien atormentadas por los remordimientos que les genera la vulneración de su rol de género. Ahora bien, pese a la escasa ocurrencia con la que aluden a esta ausencia de culpabilidad, en sus oratorias se pueden advertir algunas particularidades que se analizan a continuación.

De entrada, las mujeres que no se sienten culpables cuando posponen lo familiar por lo profesional lo hacen, en buena medida, porque disponen de una red de apoyo que las sostiene y que da cobertura a las necesidades de ese ámbito. De hecho, es gracias a esta como son capaces de centrarse en el trabajo, liberándose del debate y de la contradicción constante entre esa doble función. Por ello, lejos de remordimientos, el trabajo pasa a ser visto como una auténtica fuente de desarrollo y de realización profesional.

Si lo apañó satisfactoriamente de manera que mi hija está bien atendida, está con sus abuelos o lo que sea, lo veo perfectamente y, de hecho, lo veo como una oportunidad,irme, desconectar y ser digamos, profesional (Aca\_25).

Pero además de esta indispensable red de apoyo, algunas de las narradoras insisten en la necesidad de saber soltar y delegar. Es decir, las participantes que adoptan esta postura no creen que para que sus hijos e hijas estén bien cuidados se requiera expresamente de su presencia, sino que confían en que esta red de cobertura va a procurarles la mejor de las atenciones.

Pero vamos, que yo no consideraba que porque estuvieran con mis padres, mis hijos iban a estar peor que si estuvieran conmigo. De hecho, yo les decía a mis padres que tomaran la decisión, si pasaba cualquier cosa, como si fuera yo, o sea, que no me iba a meter con ellos si tomaban una decisión que yo a lo mejor no hubiera tomado, porque les daba la responsabilidad del cuidado (Aca\_10).

Otra de las características que parece definir esta tendencia es la regulación de la exigencia que se infringen a sí mismas. Es decir, las líderes que viven su rol profesional con plena libertad es también gracias al hecho de romper con la cultura de la autoexigencia femenina impuesta

por la sociedad. Aceptan que no van a ser capaces de llegar a todo, pero en esa realidad no ven nada negativo. Todo lo contrario, son conscientes de sus limitaciones y actúan en consecuencia, abandonando las expectativas establecidas por la sociedad y ajustándose a las posibilidades que les ofrece su contexto específico.

Es que no sé, es que no lo he dudado nunca, y es lo que le he tratado de inculcar a mi hija también, porque y muchas veces ella me dice, es que mamá, es que tengo que ir a tal cosa, pero al mismo tiempo tengo que ir a otra y es que. Y yo se lo digo, no tienes que sentirte culpable, ni nada. Hay veces en que esto se va a presentar a lo largo de tu vida, muchas veces. Entonces, tú tienes que marcarte una prioridad y decidir qué es lo primero para ti y lo otro si no se puede, es que no se puede. No podemos estar en dos sitios al mismo tiempo (Aca\_19).

También destacan en sus testimonios la capacidad que tienen para delimitar claramente los espacios entre el trabajo y la familia. Es decir, estas mujeres no viven atrapadas y paralizadas por la culpa, sino que una vez han tomado la decisión, se entregan plenamente a su rol profesional, sin torturas y sin posibles remordimientos.

Pero tomaba la decisión y si se quedaba con mis padres, lo digo por los niños que es lo más problemático, se quedaba con mis padres o se quedaba con mi marido, pues yo ya me olvidaba y me dedicaba a lo que había hecho, a mi decisión (Aca\_10).

Y es que, en lo profesional, estas líderes encuentran un espacio donde cuidarse y dedicarse tiempo a sí mismas, por lo que no están dispuestas a sacrificarse por su rol maternal.

Solo era un día, me iba, dormía allí y volvía al día siguiente. Pero yo dije, no, no, o sea, yo dije no, no, lo voy a hacer. Lo voy a hacer porque considero que lo tengo que hacer, sí, lo voy a hacer. Y efectivamente creo que así ha sido. Y eso supone pues dejarte aquí a tu hijo y a tus hijos un día al mes, pero también tenía que pensar en mí misma y por eso lo tenía que hacer (Aca\_34).

No obstante, es importante precisar que algunas de las narradoras que optan por lo profesional no lo hacen solo por ellas mismas, sino que con esta decisión también aspiran a dar una lección de vida a sus hijos y, en especial, a sus hijas.

Y, enseguida, cuando veo que están los niños cerca digo, sí, sí, pero a mí mi trabajo me gusta mucho, porque es verdad, es que es verdad, a mí me gusta. Pero es verdad que es un trabajo que a veces te crea estrés. Pero yo me lo paso muy bien, es un trabajo maravilloso, delante de ellos. No vayan a pensar, madre mía, yo me quedo de ama de casa, que estoy tranquila y no tengo complicaciones (Aca\_11).

Para finalizar el análisis de estos sentimientos y vivencias, es necesario señalar también que las participantes que actúan libres de culpa sustituyen la cantidad por la calidad del tiempo. En otras palabras, no parece importarles tanto la cantidad de tiempo que pasan con sus hijos e hijas, sino la calidad del mismo. Por ello, prefieren organizar su agenda y a lo largo de la semana buscar momentos donde se puedan concentrar y dedicar plenamente a su cuidado, a satisfacer sus necesidades y a compartir experiencias, sin estar pendientes de otros asuntos de carácter profesional. Además, según sus testimonios esta merma de tiempo no parece, *a priori*, suscitar las quejas de los menores. Lo cierto, sin embargo, es que la presencia de estos relatos en sus discursos es bastante reducida y escasa.

Y entonces sí, ese tiempo que yo debería haber estado con mis hijos, pues no estuve. Pero bueno, se lo dedicaba el fin de semana y se lo dedico ahora y lo entienden (Aca\_26).

#### 4.3.10. Resumen de la quinta temática: Equilibrio de la vida personal, familiar y avance profesional

En base a los resultados de esta quinta temática, se puede concluir que la interacción entre la familia y la esfera profesional es, ante todo, compleja y ambivalente. Los lazos de afecto que las unen al entorno familiar, sus deseos por construir una carrera académica exitosa, la falta de una política institucional eficaz en materia de conciliación y las creencias estereotipadas que parecen poseer respecto al rol que deben desempeñar en la familia provocan, en la práctica, que el conflicto familia-trabajo acabe generando una difícil tensión entre su rol profesional y su rol familiar.

Respecto a la repercusión de la vida familiar en la esfera laboral, las participantes insisten en señalar que la familia representa una fuente de apoyo fundamental para poder llevar a cabo su labor. En ella, no solo encuentran el respaldo y el sostén necesario para poder realizar su trabajo, sino también la motivación y el empuje que les ayuda a superar algunas de las inseguridades con las que se enfrentan a los desafíos. De entre todos los miembros del núcleo familiar, inciden en la relevancia que tiene el papel de la pareja, ya que es con ella con quien se construye la unidad familiar y, por tanto, de quien se precisa un auténtico compromiso de corresponsabilidad.

A pesar de ello, es necesario indicar que con relativa frecuencia la familia también se convierte en un factor desestabilizador de gran envergadura, especialmente cuando no se cuenta con un reparto equitativo de las tareas domésticas y de cuidado, o cuando la mujer construye su carrera profesional a la sombra de la de su pareja. Estas circunstancias obligan a la mujer a hacer un esfuerzo adicional y a trabajar más duro para poder ir avanzando en la academia. No se puede ignorar tampoco la falta de comprensión que en algunos casos suelen reflejar los comentarios que recibe por parte de su familia, lo que la puede llevar a cuestionarse su papel en el ámbito familiar.

Pero unido a ello, se han de considerar también las barreras internas que las narradoras parecen poseer respecto al papel que creen que deben desempeñar en la familia. Un conjunto de ideas estereotipadas que las lleva a autolimitarse y a asumir, en última instancia, una carga desproporcionada en el ámbito familiar. Entre otras, destaca la identificación de la crianza como una tarea exclusivamente femenina, la creencia de que su labor en el hogar es insustituible o la asunción del rol de cuidadora por parte de la mujer. Por tanto, sería posible afirmar que, si bien en algunos casos la familia se convierte en una rémora decisiva para la carrera profesional de las líderes, no es menos cierto que en ocasiones lo hace con la complicidad de estas.

Por otra parte, la ineficacia de las políticas y medidas institucionales para equilibrar lo personal, lo familiar y lo profesional provoca, en la práctica, que las participantes tengan que articular una serie de estrategias paralelas para poder conciliar todas las facetas de su vida. Así, es común el empleo de la red de apoyo familiar, en especial de los abuelos y abuelas, quienes se acaban responsabilizando del cuidado de los menores, la contratación de ayuda externa o la alternancia del avance profesional con la pareja. Pero también suele ser habitual la colaboración de los compañeros y compañeras y, en especial, el sobreesfuerzo para intentar llegar a hacer frente a todas las tareas. Ante esta situación, se podría sostener, por tanto, que la responsabilidad institucional en materia de conciliación parece recaer, sobre todo, en el

ámbito privado e individual de cada una de las personas que integran la comunidad universitaria.

Como consecuencia de ello, cuando las líderes se ven obligadas a elegir entre lo familiar y lo profesional, la prioridad pasa a ser la familia, especialmente cuando se trata del cuidado de los hijos e hijas, ya que entienden que este tipo de tareas son propias e intrínsecas a su condición femenina. Pero aunque la atención a los menores sea la principal razón que aducen para anteponer lo familiar, no es menos cierto que el cuidado a la familia de origen y la pareja también se acaba convirtiendo en otras de las posibles razones para abandonar la gobernanza universitaria y postergar la carrera profesional. De hecho, es tal la influencia que tienen los roles tradicionales de género en las participantes que son muy escasas sus alusiones a la priorización de lo profesional y, en concreto, a la priorización variable, esto es, balancear su decisión en función del tipo del tipo de asunto que haya que atender y la prioridad de este. Reflejo de ello es que cuando las líderes tratan de equilibrar lo profesional y lo familiar la culpabilidad y los sentimientos de fracaso acaban emergiendo y atormentándolas.

Para sintetizar de manera visual los resultados correspondientes a esta quinta temática, se aporta la Figura 86, donde se recogen los principales hallazgos relativos al equilibrio entre la vida personal, familiar y al avance profesional de las líderes.

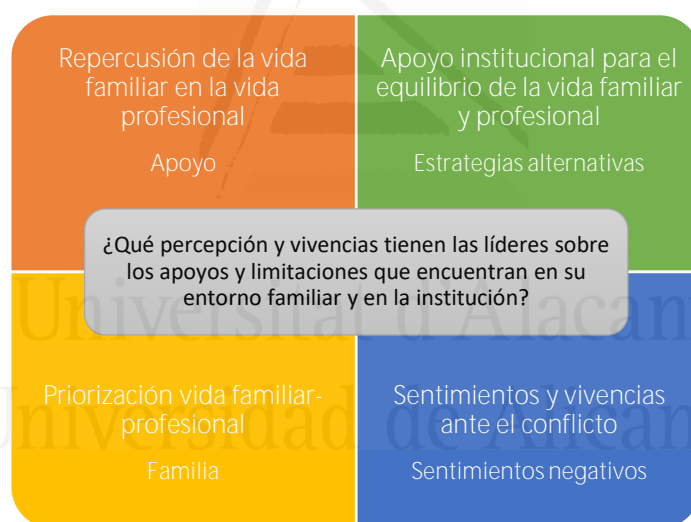


Figura 86. Síntesis visual de la Temática 5. Equilibrio de la vida personal, familiar y profesional

#### 4.3.11. Temática 6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia

Finalmente, con esta temática se pretende dar respuesta a la sexta y última cuestión de investigación, relativa en este caso a las propuestas de mejora. Es decir, en base al conocimiento y a las vivencias que tienen las narradoras sobre la gobernanza universitaria, se aspira a identificar las ideas que estas sugieren para impulsar el liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior. La información acumulada sobre esta cuestión nos ha llevado a establecer una única categoría, en base a la cual se estructura el presente epígrafe (Figura 87).

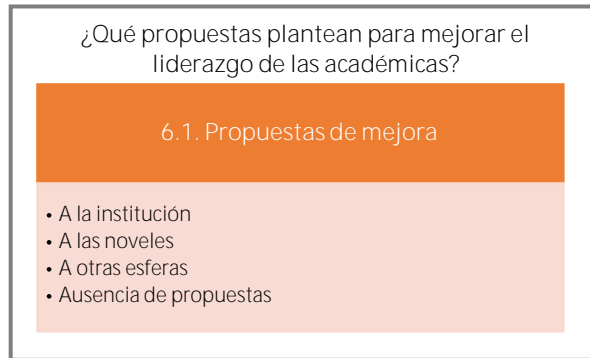


Figura 87. Mapa de códigos pertenecientes a la Temática 6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia

Para ofrecer un primer análisis general de los resultados, en la Figura 88 se exponen los porcentajes de frecuencia absoluta de cada uno de los códigos pertenecientes a este bloque. El análisis de esta permite deducir que las participantes se han focalizado, con especial insistencia, en las propuestas de mejora dirigidas a la institución universitaria (código 6.1.1.) y a las líderes que recién acaban de iniciarse en el liderazgo académico (código 6.1.2.), que obtienen un porcentaje de frecuencia absoluta de 37.46% y 32.25% respectivamente. En cambio, han hecho una menor alusión al código 6.1.4. Ausencia de propuestas (%FA= 23.78) y, sobre todo, a la codificación 6.1.3. A otras esferas (%FA= 6.51).

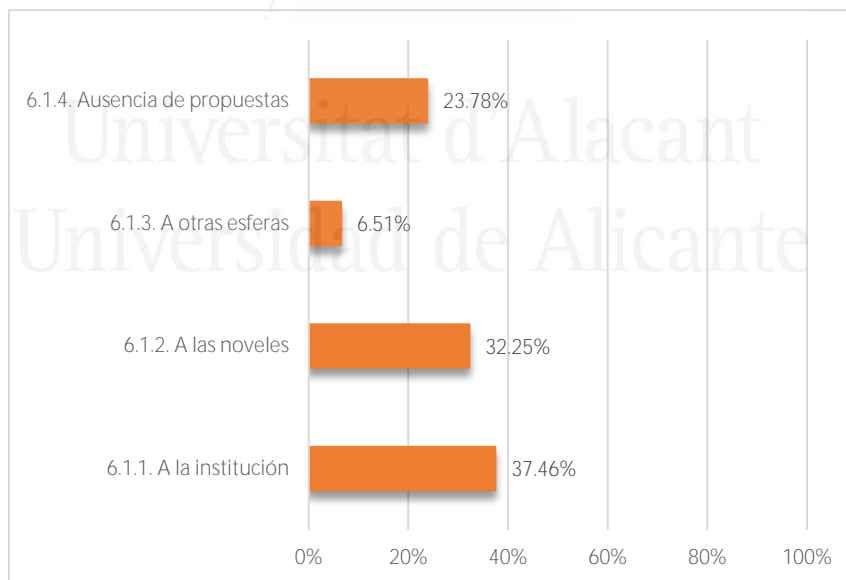


Figura 88. Porcentajes de frecuencias absolutas de los códigos de la Temática 6

Una vez expuesta esta panorámica más global de los resultados de la temática, la atención se centra ahora en el análisis pormenorizado de los códigos y subcódigos que la integran.

#### 4.3.11.1. Categoría 6.1. Propuestas de mejora

La única categoría que conforma esta sexta temática recopila todas aquellas aportaciones referida a las sugerencias que las narradoras hacen para favorecer el liderazgo femenino en la academia. Con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados correspondientes a esta cuestión, en la Tabla 34 se recoge el conjunto de los datos descriptivos de la categoría 6.1. Propuestas de mejora.

Tabla 34  
*Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la categoría 6.1. Propuestas de mejora*

Categoría	Códigos	FA	%FA	FR	$\bar{x}$	C	%P
6.1. Propuestas de mejora	6.1.1. A la institución						
	6.1.1.1. Capacitación	35	11.40	0.24	2.69	13	9.56
	6.1.1.2. Conciliación familiar	31	10.10	0.21	2.38	13	9.56
	6.1.1.3. Medidas de acción positiva	49	15.96	0.33	2.23	22	16.18
	6.1.2. A las noveles						
	6.1.2.1. Construcción de redes	14	4.56	0.09	1.27	11	8.09
	6.1.2.2. Derribar barreras internas	56	18.24	0.38	2.00	28	20.59
	6.1.2.3. Ética profesional	29	9.45	0.20	1.61	18	13.23
	6.1.3. A otras esferas	20	6.51	0.13	2.22	9	6.62
	6.1.4. Ausencia de propuestas						
	6.1.4.1. Postura meritocrática	66	21.50	0.45	4.12	16	11.76
	6.1.4.2. Complejidad del problema	7	2.28	0.05	1.17	6	4.41
Totales		307	100	2.08			100

El análisis de la tabla anterior permite deducir que, aunque las narradoras han insistido en la negación de propuestas por entender que con la política meritocrática se garantiza la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (FA= 66; %FA= 21.50), lo cierto es que esta idea ha sido manifestada por un número reducido de participantes (C= 16). De hecho, son los subcódigos 6.1.2.2. Derribar barreras internas (%P= 20.59) y 6.1.1.3. Medidas de acción positiva (%P= 16.18) los que han obtenido los porcentajes de presencia más elevados de la categoría.

Una vez más, los porcentajes que se han utilizado para analizar los subcódigos inferenciados se han calculado con relación al código correspondiente y no a la categoría, por entender que de este modo se ofrece una imagen más ajustada a la representatividad real que cada uno de estos tiene.

##### 4.3.11.1.1. Código 6.1.1. A la institución

Durante las últimas décadas, la consolidación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ha supuesto la integración, en mayor o menor medida, de la perspectiva de género en todas las políticas y programas de las administraciones públicas. Por ello, en las organizaciones de Educación Superior, como agentes y referentes sociales de primer orden, el logro de la equidad de género ha pasado a ser uno de sus principales objetivos y áreas de actuación. Así, en algunas de ellas se han diseñado protocolos y acciones específicas y se han creado estructuras y organismos con este mismo fin. Ahora bien, aunque los avances hayan sido considerables e importantes, no es menos cierto que todavía restan algunos desafíos por encarar, en especial en el ámbito de la gobernanza universitaria. Por dicho motivo, con este código se han categorizado todos aquellos fragmentos de texto que

recogen las sugerencias que las participantes hacen a la institución universitaria para favorecer el liderazgo femenino en la academia. El conjunto de la información relativa a esta cuestión se ha estructurado en torno a tres subcódigos, dependiendo del tipo de propuesta que estas plantean a la organización. Los porcentajes de frecuencia absoluta de estos núcleos semánticos se recogen en la siguiente figura.

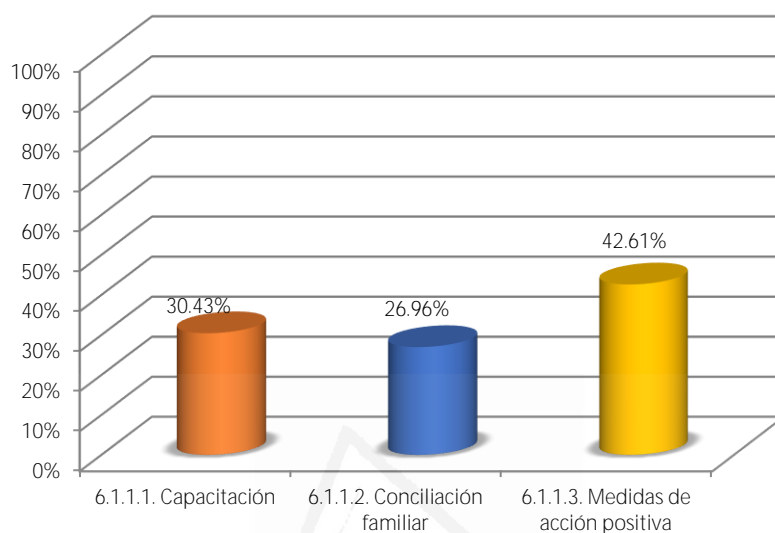


Figura 89. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 6.1.1. A la institución

Del análisis de la Figura 89, se observa que las participantes insisten, sobre todo, en la necesidad de articular políticas y actuaciones dirigidas a corregir los diferenciales de género que existen entre mujeres y hombres, ya que el subcódigo 6.1.1.3. Medidas de acción positiva es el que subrayan más reiteradamente en sus discursos (%FA= 42.61). No obstante, es necesario señalar que también enfatizan la necesidad de diseñar acciones formativas para mejorar la capacitación de quienes se inician en el liderazgo académico (%FA= 30.43) y, en última instancia, fortalecer el abordaje de la conciliación entre la vida personal, familiar y laboral (%FA= 26.96). Por tanto, a la hora de plantear las propuestas a la institución estas parecen, de alguna manera, estar marcadas por las desigualdades existentes en su seno.

#### Subcódigo 6.1.1.1. Capacitación

Este primer subcódigo se encarga de recopilar todas aquellas unidades de significado en las que las participantes reclaman a la organización un plan formativo para capacitar a quienes desempeñan el liderazgo en la institución. En este caso, y como se puede apreciar en la Figura 89, la mejora de la formación parece representar una de las principales sugerencias de las narradoras, ya que llega a alcanzar el 30.43% de frecuencia absoluta. En gran medida, esta petición podría venir motivada por la falta de estrategias formativas en liderazgo que hay en la organización, por lo que *a priori* esta propuesta parece estar alejada del desarrollo de capacidades en igualdad de género. Ahora bien, la riqueza de matices que presenta el conjunto de la información permite detectar dos tendencias claramente diferenciadas, quienes sugieren la formación para el desempeño del cargo y quienes plantean la necesidad de incidir en la transformación de la cultura estereotipada de género.



Así, es posible destacar en principio un conjunto de testimonios que solicitan, de manera enfática y recurrente, el diseño de un programa de formación dirigido específicamente al ámbito de la gestión. La escasa oferta formativa en la institución para el desempeño del liderazgo las lleva a subrayar de forma insistente la necesidad de que esta habilite a todas las personas que se responsabilizan de dicha función.

¿Qué medidas? En primer lugar, formación, pero eso académica y académico (Aca\_16).

Quizá sería interesante algún tipo de formación sobre el tema (Aca\_25).

Una capacitación que algunas entienden debe de ser obligatoria y partir de un ejercicio previo de reflexión respecto al modelo de liderazgo que se desea desarrollar en la institución.

Yo no recuerdo que nadie a nivel de Vicerrectorado de Ordenación Académica, yo qué sé o del propio rectorado, no sé, no sé, que diga, a ver ¿qué tipo de liderazgo queremos? Vamos a ver el liderazgo académico y que nos hagan unos cursos de formación de obligado cumplimiento (Aca\_45).

De hecho, inciden en la idea de que no cualquier tipo de formación sería válida, sino que esta habría de ajustarse a las características y peculiaridades del contexto académico y ser eminentemente práctica.

Quiero decir, que cuando una institución como la universidad plantea una formación en liderazgo, tiene que saber que las personas que contrata para hacer esa formación, los formadores, tienen que saber a qué ámbito vienen. No es lo mismo hacer una formación en liderazgo para personas de 18 años que hacer esa formación con personas que ya hemos estado en cargos académicos. Creo que la metodología tiene que ser diferente, los casos prácticos tienen que ser diferentes (Aca\_44).

Destacan, asimismo, que esta formación habría de cursarse con carácter previo al ejercicio del cargo y podría articularse a través de las propias estructuras existentes ya en la universidad.

Pero sí que pienso que lo que es la formación. Es decir, que quizá la universidad a todas aquellas personas que van a desempeñar cargos de gestión o de dirección, debería ofrecer unos cursos, pues a lo mejor a través del ICE perfectamente (Aca\_43).

Las temáticas que deberían de abordarse en dichos cursos son, en su opinión, múltiples y variadas. Así, se refieren a cuestiones relacionadas con la formación jurídica.

De hecho, había compañeras y compañeros que me decían, la verdad es que unas nociones sobre Derecho deberíamos de tener todos, que no les vendría mal. Claro, para un poco saber lo que hay (Aca\_18).

Yo a servicios jurídicos les dije que debería preparar para ello con cursos de formación (Aca\_24).

Los aspectos vinculados con las tareas de gestión económica.

Luego gestión económica, sí es que somos un área de gestión. ¿Quién entiende los presupuestos? Yo tengo la suerte de estar casada con un gestor y finalmente digo, bueno. Pero ¿sí no? ¿Quién entiende los presupuestos? Hace falta capacitación, hace falta capacitación en gestión económica (Aca\_08).

Y aquellos más conectados con las competencias relacionales y la superación de obstáculos.

Formación en lo que es la dirección, la gestión, las habilidades, el hablar, el escribir ante dificultades, cómo afrontar esas dificultades con estrategias (Aca\_38).

Pero además de este carácter previo al acceso, algunas de las narradoras plantean que la formación se extienda en el tiempo y que se prolongue durante el desempeño del cargo.

Los cursos serían muy importantes, un curso por ejemplo intensivo de dos horas. Tenemos una contratación este año, darnos un curso antes de comenzar de dos horas (Aca\_24).

Incluso llegan a sugerir que esa continuidad en la formación se produzca mediante la existencia de una figura profesional que les pueda asesorar y orientar en determinados momentos clave.

A mí me gustaría que hubiera alguien que, no el vicerrector porque comprendo que tendrá muchas responsabilidades, pero que haya un director de secretariado o alguien de quien yo directamente tenga su móvil o su correo electrónico para decirle, oye necesito mañana o cuando puedas que me veas y me expliques esto y que me digas cómo lo tengo que hacer (Aca\_19).

Por otra parte, y frente a este tipo de formación, también hay algunas voces que plantean la conveniencia de incidir en la capacitación en igualdad de género. Para ello, proponen la existencia de cursos diseñados específicamente para el autoconocimiento y el empoderamiento de la mujer. El objetivo de estas acciones es que las académicas logren derribar muchas de las barreras internas con las que se autolimitan y, sobre todo, que sean conscientes de sus verdaderas competencias para el liderazgo.

Ahora he visto, por ejemplo, que había unos cursos de algo de control emocional o cosas de ese tipo. No sé, de conocerse más la persona, porque si la persona se conoce a sí misma y sabe qué potencial tiene es capaz luego de autoafirmarse y de reafirmarse (Aca\_01).

Porque por todas esas deficiencias que hemos tenido, a lo mejor no nos notamos suficientemente preparadas. Pero una vez estemos formadas sí que yo creo que tendremos autoestima, yo creo. Hombre, habrá gente que no y habrá que ayudar, pero yo creo que está en la formación que nos sintamos seguras (Aca\_15).

En otros casos, si bien los menos, las líderes sugieren una formación no solo dirigida de manera particular a las mujeres, sino a toda la comunidad universitaria. En su opinión, esta debería de ser de carácter claramente feminista y servir, sobre todo, para hacer consciente el aprendizaje de las creencias estereotipadas a través de los procesos de socialización, así como para visibilizar los mecanismos intangibles de exclusión que todavía perviven en la academia.

Creo que mejoraría mucho, no se pondría en cuestión que hubiese más mujeres y demás si se comprendiese realmente cuáles son los mecanismos que producen la desigualdad para tratar de evitarlos, y eso solamente se puede hacer desde la formación feminista. Feminista con mayúsculas y sin que nadie se tire de los pelos (Aca\_28).

#### Subcódigo 6.1.1.2. Conciliación familiar

Frente a la propuesta anterior, con este subcódigo se han categorizado todas aquellas unidades textuales con las que las líderes proponen el fortalecimiento de la política y de las medidas de conciliación familiar que ofrece la institución. En otras palabras, entienden que el impulso del liderazgo femenino en la academia precisa de la mejora de las estrategias que la organización dispone para poder compatibilizar la vida personal, profesional y familiar. En este

sentido, el análisis de sus testimonios permite evidenciar que, si bien las menciones a esta cuestión son frecuentes, desde la visión de las participantes no constituye la principal propuesta para el cambio. De hecho, tal y como se advierte en la Figura 89, la codificación 6.1.1.2. Conciliación familiar es la que obtiene el porcentaje de frecuencia absoluta más bajo del código 6.1.1. A la institución (%FA= 26.96), superada por la conveniencia de la capacitación (%FA= 30.43) y, especialmente, por la implementación de medidas de acción positiva (%FA= 42.61). Pero pese a esta menor incidencia en sus discursos, lo cierto es que la trascendencia que esta cuestión adquiere para incrementar la presencia de las mujeres en los espacios de responsabilidad académica nos anima a indagar en las distintas particularidades que presentan los relatos.

De entrada, es posible apreciar que para quienes insisten en esta postura, la clave del problema pasa por fortalecer las políticas e instrumentos de conciliación que la institución ofrece para armonizar la vida privada y profesional.

No sé cómo dar detalles de esta idea, pero por lo que veo en mis compañeras más que en mi propia experiencia, entiendo que para desempeñar un cargo es muy necesario hacer compatible la vida familiar y laboral, muy necesario (Aca\_04).

Y no sé, no sé qué se podría, qué propuesta hacer. Todo lo que tenga que ver con conciliación, porque yo creo que ese es el problema mayor (Aca\_46).

No obstante, dentro de este ámbito son diversas las propuestas que realizan. En primera instancia, sobresalen una serie de voces que enfatizan la necesidad de hacer más efectivas y reales las medidas que la organización dispone en este ámbito. Entienden que las políticas ya existentes son suficientes, pero que estas se encuentran poco desarrolladas en la práctica.

Yo creo que hacer más efectiva más conciliación. Bueno, luego si hay casos de discriminación y demás pues también, claro. Pero por lo que yo veo aquí dentro, un poco es eso, la conciliación (Aca\_02).

Pero yo creo que debería de apostarse por una conciliación más aplicada (Aca\_13).

Y, en muchos de los casos, vinculadas de manera exclusiva a las mujeres.

Me parece importante que haya medidas de conciliación, pero tanto para hombres como para mujeres, porque yo creo que la conciliación debe ser para ambos porque si no, también nos lo cargamos todo nosotras (Aca\_26).

Pues evidentemente que la conciliación sea clave, porque eso sí que es importante. Pero no solamente porque sean mujeres, porque puede haber hombres que tengan también hijos a su cargo o mayores a su cargo (Aca\_34).

Incluso entre ellas mismas, ya que algunas entienden que la mujer, como principal depositaria de las responsabilidades domésticas y familiares, es la principal beneficiaria de este tipo de estrategias.

Entonces, me parece que eso no está cuidado en absoluto y que deberíamos de tener esa posibilidad de decir, bueno yo tengo una franja horaria porque tengo hijos de tales edades y los niños tienen también el derecho de tener a su madre, de no tenerla hasta las 8 de la noche desde las 8 de la mañana con un horario, sí interrumpido, pero hasta las 8 de la noche, dando clase (Aca\_08).

Y para poder hacerlo, pues una de las claves principales es la conciliación familiar porque claro, ante igualdad de conocimientos, si a uno de los candidatos le ponemos una mochila con piedras y el otro va ligero, pues no hace falta que digamos quién va a llegar y quién no va a llegar (Aca\_43).

Algunas de las fórmulas que sugieren para hacer más efectiva la conciliación es la referida a la asignación de los horarios de clase y al encargo docente. En dichas situaciones, manifiestan la necesidad de tener más en cuenta las necesidades y las circunstancias que cada una de las profesoras y profesores puede estar viviendo.

Es decir, eso realmente una conciliación sería, vamos a ver, si yo necesito, no te estoy pidiendo, te estoy diciendo que en vez de ponerme la clase a las 9, me la pongas a las 10. Yo entiendo que confeccionar los horarios es difícil, pero si estás hablando de conciliación familiar, es necesario, tienes que llevarla a la realidad. No se te puede llenar la boca de grandes palabras y que se te queden en palabras vacías (Aca\_13).

Otra de las medidas que plantean al respecto es la reducción de la carga docente en caso de responsabilidades familiares. Es decir, a la que comporta el desempeño del cargo añadir otra complementaria para poder reducir el volumen de trabajo y ampliar de este modo la flexibilidad de horarios.

La única vía que se me ocurre, bueno la única vía, es reducir la carga docente, que haya una reducción genérica y otra añadida para cuando se tienen cargas familiares (Aca\_04).

Claro, yo no sé qué se le puede decir al rector en el sentido de, para mejorar eso, pues menos horas de dedicación, o sea, de más calidad, pero menos horas. Otra cosa no te sé decir (Aca\_06).

Una política de conciliación familiar que no solo ha de estar centrada en el cuidado de los menores, sino que ha de contemplar todas aquellas necesidades que pueden surgir por el cuidado de las personas dependientes.

Es decir, no estamos hablando de personas que tienen hijos, estamos hablando de todas aquellas personas que tienen a su cargo otro ser, ya sea adulto o ya sea niño, ¿no? Y que también se tienen que hacer cargo (Aca\_34).

En último término, se aprecian algunos relatos, si bien estos muy minoritarios, que insisten en la necesidad de contar con un centro de Educación Infantil en la institución. Desde su perspectiva, y teniendo en cuenta la dedicación que exige la profesión académica, este tipo de medidas favorecería la compatibilidad horaria, el rendimiento y la satisfacción laboral y, en especial, la responsabilidad compartida entre los dos miembros de la pareja del cuidado de los menores. Algunos de los relatos que evidencian dicha postura son los que a continuación se transcriben:

Y entiendo, que es a lo que íbamos, que una guardería y una escuela infantil son fundamentales, básico. Además creo que tendría un doble afecto, para las mujeres y también para los hombres, porque hay muchas personas que trabajan aquí y vendrían con el niño, en lugar de dejarle el niño a su señora para que lo lleve a no sé dónde. Eso me parece básico (Aca\_04).

La incorporación de la mujer debería ser pues eso, pues tener guarderías que te permitiesen conciliar tu trabajo con tus hijos (Aca\_13).

### Subcódigo 6.1.1.3. Medidas de acción positiva

Para finalizar el análisis de las propuestas que las participantes hacen a la institución, emerge el subcódigo 6.1.1.3. Con él se han compilado todos los fragmentos de texto con los que las narradoras sugieren mecanismos dirigidos a corregir los desequilibrios entre mujeres y hombres y a impulsar la igualdad de oportunidades en la institución, es decir, plantean la implementación de medidas de acción positiva. En este caso, según se desprende de la Figura 89, esta constituye la propuesta más enfáticamente subrayada por las participantes, ya que acumula el porcentaje de frecuencia absoluta más elevado del código 6.1.1. A la institución (%FA= 42.61). Por tanto, y a la vista de tales resultados, sería posible afirmar que para las líderes la clave radica en que la organización corrija las situaciones patentes de desigualdad que en ella parecen tener lugar. La relevancia concedida en sus discursos a este tipo de medidas nos lleva ahora a profundizar en las diversas particularidades que presenta el conjunto de la información.

Dentro de estas, las narradoras sugieren con especial insistencia el mantenimiento de las cuotas en las diferentes estructuras existentes en la institución.

Algunas ya están implantadas, como que efectivamente haya que tener un 60/40 como mínimo en todos los cargos de gestión, que me parece importantísimo (Aca\_26).

Pues yo creo que hay que seguir incentivándolo, yo creo que el mantener las cuotas en este momento todavía procede (Aca\_44).

Y especialmente en los niveles más elevados de la estructura académica, donde las voces de las mujeres tienen más dificultades para ser escuchadas.

Y puede ser que también cuotas. El tema de las cuotas viene a corregir una tendencia sobre todo en los ámbitos superiores de decisión, es decir, los equipos paritarios y todo eso es importante (Aca\_16).

Otras de las posibles aplicaciones que proponen para los criterios paritarios es su utilización en la promoción profesional y en la provisión de plazas, ya que entienden que de este modo las mujeres obtienen una mayor representatividad y visibilidad en la academia.

Claro que hay otras acciones para promocionar a mujeres en cargos de responsabilidad, por ejemplo, dentro de la promoción de plazas que hay, en la promoción profesional, primar en la provisión de plazas, en la promoción también. Si hay cincuenta acreditados y veinticinco acreditadas, no sigas el orden de acreditación, sigue un criterio paritario de representación por sexos (Aca\_28).

De hecho, es tal la importancia que le conceden al empleo de las cuotas que en muchos de los casos llegan a afirmar que ha sido gracias a estas como las voces femeninas se han empezado a escuchar con más fuerza en los espacios de liderazgo académico.

A ver claro, es que es complicado por lo que te decía antes. Hemos puesto una vicerrectora de igualdad, pero si no obligamos, no conseguiremos nada. Hay que seguir manteniendo las cuotas, porque es que si no nunca se va a poner el nombre de una mujer encima de la mesa (Aca\_29).

Aunque es verdad que si no exigimos las cuotas, no estaríamos. Todavía no estaríamos ni en los cargos académicos. O sea, que nos venden un poco la historia (Aca\_35).

No obstante, la relación que las líderes parecen mantener con este tipo de medidas resulta cuanto menos compleja, ya que si bien algunas reconocen no sentirse plenamente cómodas con ellas, entienden que en la práctica estas se tornan verdaderamente efectivas.

A mí no me gusta la mujer florero, ni me gusta que tengamos que estar por cuota, pero cuando eso no es posible, pues es una forma de ir rompiendo y también una manera de que las demás tengan referentes. Es que no hay más remedio (Aca\_32).

Incluso hay quienes, con los años y la experiencia, han cambiado su visión respecto a su utilización, pasando de un claro rechazo a la toma de conciencia y a la defensa de su verdadera valía.

Yo en un momento dado dije, no, nunca podemos, esto es casi que poco digno para las mujeres, no tenemos que estar por cuota, yo estoy por competencia personal. Pues no, el tiempo me ha enseñado que rectificar es de sabios, o exigimos la paridad o no estamos (Aca\_35).

Es más, en sus relatos se pueden apreciar cómo han tenido que lidiar en muchas de las ocasiones con la postura meritocrática que adoptan algunas mujeres.

Mira, yo me enfadaba con ellas porque decían, nosotras también valemos. Y yo les decía, pero es que tú no les puedes dar la razón, tú no puedes decir que has llegado aquí porque vales. No, y ellos tampoco han llegado aquí porque valen, no. Aquí lo que se está jugando no es lo que vale cada uno, no (Aca\_20).

Sobre todo, según afirman, con quienes parecen haber llegado más arriba en la estructura académica y, por este motivo, no quieren que se dude de su capacidad o que su éxito pueda ser considerado el resultado de algún tipo de prerrogativa.

El problema es que cuando en el camino te encuentras no solo con muchos hombres, sino con muchísimas mujeres, sobre todo las que han llegado más alto, algunas de ellas que se pasan todo el día diciendo que ellas no han tenido ningún problema y que han podido porque han trabajado. Entonces, eso choca con la realidad más evidente, con lo cotidiano (Aca\_18).

Sin desdeñar el rechazo que este tipo de medidas suele generar entre los sectores masculinos que, en su opinión, ven peligrar su cuota de poder.

Es que cuando tienen que repartir el poder ya no les gusta tanto. En la distribución el que parte y reparte se lleva la mejor parte, dicen. Pues han partido y repartido siempre ellos y lógicamente se llevan el "cuotazo" del 100% (Aca\_28).

Pero pese a su efectividad, lo cierto es que algunas no las consideran la solución definitiva al problema, sino simplemente una medida temporal hasta que el número de mujeres se incremente en los espacios de responsabilidad y se alcance la paridad.

Entonces, yo creo que eso hay que seguir manteniéndolo poco a poco, hasta que se normalice (Aca\_29).

Entonces, tampoco te podría decir bueno, pues para que esto no pase sería bueno esto otro. Supongo que lo de las cuotas si se sigue manteniendo pues algo ayuda, pero eso no deja de ser algo provisional ¿no? (Aca\_41).

También hay quien, rechazando la paridad, apuesta por la proporcionalidad en la composición de los órganos de gestión. En otras palabras, sugieren que la mayor presencia femenina en determinados espacios se logre ver reflejada en los cargos de decisión de dichas áreas.

A otro nivel, entonces yo eso lo aplicaría ya a nivel de departamentos y centros, pero siendo, vamos a ver no paritarios, sino proporcional. Además, estoy pensando en Económicas no sé la paridad que hay, pero Filosofía y Letras también es mayoritaria, así como Enfermería, Educación. Estamos hablando de tres centros, donde mayoritariamente la matrícula es femenina, y quiero pensar que el profesorado también. Entonces, ¿por qué no están arriba? (Aca\_24).

Frente a este tipo de propuestas, algunas líderes plantean la ampliación de las medidas utilizadas para contrarrestar los efectos que la maternidad suele tener en el currículum y en la actividad investigadora de la mujer. Así, una de las vías que proponen para fortalecer el liderazgo académico femenino pasa por que las instituciones de Educación Superior tengan en cuenta este tipo de condicionantes y procuren que las agencias de acreditación hagan lo propio a la hora de evaluar la productividad de la mujer.

Y que nos hagan por cada niño un tramo de investigación, por lo menos un *JCR*, un niño, un *JCR*, una cosa así (Aca\_08).

También el tema de las acreditaciones y del currículum es importante, que cuando una mujer tiene un hijo, tiene un parón concreto, que no se soluciona cuando se reincorpora de la baja, porque se ha establecido una tendencia o una relación con el bebé que continúa después, cuando tú vuelves a trabajar. Se ha establecido una pauta de funcionamiento, y por eso creo que se tendría que tener en cuenta en el tema de las promociones, en el tema de la exigencia de sexenios, en el tema de la investigación, aunque hoy en día ya se tienen en cuenta ciertas cosas. Pero la universidad debería de exigir a las agencias de acreditación, Aneca, Avap, etcétera, una especial sensibilidad hacia este tipo de cosas (Aca\_16).

Junto a ello, también son varias las voces que plantean la conveniencia de visibilizar a las mujeres y tener en cuenta sus aportaciones. Al ser una minoría en los espacios de influencia, proponen que las opiniones femeninas reciban una especial consideración y reconocimiento para que no se diluyan dentro del grupo mayoritario.

Pues que nos visibilicen. Es decir, estamos en los departamentos, pero no se contaba con nosotras para mucho. Tienes que hacer una lucha y tienes que hablar alto y fuerte para que se enteren que estamos aquí. O sea, porque la opinión es de todos y hay muchas mujeres en esta universidad y mujeres a las que no se las toma en cuenta. Entonces, hay que visibilizarlas (Aca\_36).

Además, a la hora de publicitar a las referentes femeninas sugieren que se difundan también las dificultades que estas han tenido que superar, ya que de ese modo se ofrece una imagen más cercana a la realidad que experimentan aquellas mujeres a quienes tienen que inspirar.

Al año siguiente, otra vez mujer y ciencia y otra vez cuatro mujeres, ¿no? Entonces, creo recordar que salvo una, ninguna tenía ningún problema y eso no es cierto, ¿vale? Entonces no te digo que haya que estar siempre quejándose y reivindicando durante todo el día, pero recordarlo de vez en cuando es importante porque ayuda a las que vienen detrás, como a nosotras nos ha ayudado el movimiento feminista, ¿no? Y el de mujeres que han destacado en sus materias, ¿no? (Aca\_18).

Destacan, asimismo, que la institución ha de procurar animar y estimular a las académicas para que decidan iniciarse en la gobernanza académica. Aunque es cierto que quienes plantean esta idea no llegan a concretar el modo específico de hacerlo. Las siguientes narrativas constituyen dos ejemplos de ello:

Pues quizás hacer más visibles a las mujeres, sí, sí y favorecer que ellas den el paso adelante, por supuesto (Aca\_11).

Y de alguna forma, también importantísimo, promover el que haya mujeres. Sí que es cierto todo este tema de los porcentajes, etcétera, pero ya no voy tanto a los números, sino en sí promover el que haya ese voluntarismo, ¿no?, por parte de las mujeres, que se animen a presentarse (Aca\_31).

Para finalizar, se advierten algunos relatos, aunque muy escasos y puntuales, que señalan que la verdadera raíz del problema se encuentra en el reducido número de mujeres que llegan a alcanzar la titularidad y la cátedra, ya que la estabilidad y la seguridad que generan dichos logros podría hacerles plantearse el acceso a la función directiva. Por tanto, sugieren la necesidad de analizar las causas que sostienen el efecto tijera como estrategia para impulsar el liderazgo femenino. Epítome de ello es el siguiente fragmento de texto:

Para corregir ese desequilibrio en las cifras, yo ayer estuve en rectorado y estuve mirando datos como este. Y a mí me preocupa, más que los cargos, el salto que daban las gráficas cuando tú veías número de licenciadas, las mujeres por encima, número de personal de administración, las mujeres por encima y cuando llegaban puestos de titulares y de catedráticos, o en el PAS, y veías un cruce que me resultaba muy llamativo. Ahí es donde yo creo que hay que atacar el problema. Si hubiese más titulares y más catedráticas, posiblemente habría más mujeres presentándose a los cargos. Quizás, mi recomendación sería analizar el problema de ese cruce de gráficas, de ese modelo de tijera (Aca\_23).

#### 4.3.11.1.2. Código 6.1.2. A las noveles

Pero además de las propuestas que las narradoras hacen a la institución (código 6.1.1.), estas también realizan sugerencias específicas a las mujeres que recién acaban de iniciarse en la gobernanza académica para impulsar el liderazgo femenino. Por ello, el código 6.1.2. A las noveles comprende todos aquellos fragmentos de texto que evidencian las recomendaciones que las narradoras, en base a sus experiencias, hacen a las académicas que están iniciándose en la función directiva. En este caso, sus propuestas se han estructurado en torno a tres subcódigos, dada la naturaleza y tipología de estas (Figura 90).



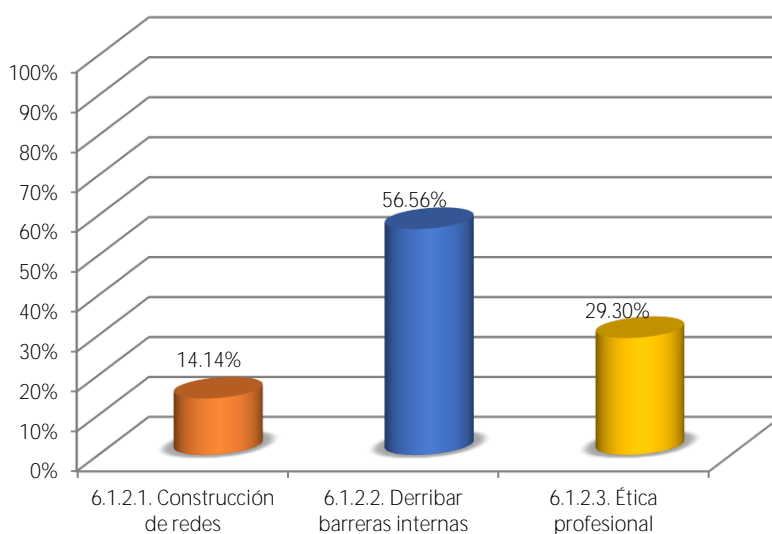


Figura 90. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 6.1.2. A las noveles

A partir de la figura anterior, se puede deducir que la sugerencia sobre la que más han insistido las participantes es la deconstrucción de los obstáculos que las mujeres se autoimponen a sí mismas en el ejercicio del liderazgo. En efecto, el subcódigo 6.1.2.2. Derribar barreras internas es el que ha obtenido el porcentaje de frecuencia absoluta más elevado de la codificación 6.1.2., en concreto el 56.56%. En segunda instancia, pero con un énfasis más reducido, las narradoras se han referido a los principios y valores éticos con los que recomiendan a las noveles desempeñar su labor (%FA= 29.30). Finalmente, y con la tasa de frecuencia absoluta más baja, han reparado en la construcción de redes, que tan solo ha llegado a acumular el 14.14% de frecuencia absoluta. La relevancia que esta cuestión adquiere para fortalecer el liderazgo femenino en la academia nos lleva ahora a indagar en el significado otorgado a cada una de estas unidades semánticas.

#### Subcódigo 6.1.2.1. Construcción de redes

Una de las principales estrategias que se suele recomendar para promover el liderazgo de las mujeres en las instituciones de Educación Superior pasa por la construcción de redes. A través de estas estructuras, se plantea que las mujeres son capaces de encontrar apoyo, orientación e inspiración, además de establecer contactos, intercambiar ideas y ampliar sus horizontes. En otras palabras, en la práctica actúan como plataformas de empoderamiento, donde las líderes pueden descubrir oportunidades de inestimable valor para su avance profesional. Por dicho motivo, el subcódigo 6.1.2.1. Construcción de redes inscribe todas aquellas unidades de significado en las que las narradoras sugieren a quienes recién se inician en la gobernanza académica que se apoyen en el resto y que participen de este tipo de estructuras colaborativas. Ahora bien, pese al reconocimiento y efectividad que suelen presentar estas prácticas para la mejora del liderazgo femenino, lo cierto es que esta ha sido la sugerencia menos subrayada por las participantes. En efecto, tal y como se ponía de manifiesto previamente en la Figura 90, las narradoras solo han incidido en esta recomendación un 14.14% de las ocasiones que han aludido al código 6.1.2. A las noveles, lo que denota que o bien no

consideran efectivos estos grupos o bien no acaban de ser plenamente conscientes de su verdadera potencialidad. Con todo, el análisis del conjunto de la información referida a esta cuestión permite la identificación de una serie de particularidades, en base a las características que deben tener estas redes.

Así, en primera instancia, es posible reconocer una serie de relatos que sugieren a las noveles, de manera insistente, que busquen el apoyo y la ayuda de su entorno profesional.

Pues, pues eso, que se apoyen, o sea, yo es que creo que apoyarse en los demás es muy bueno (Aca\_07).

En realidad, yo creo que con las que he hablado que estamos ahí, somos todas más o menos, que hemos entrado, con lo cual. Es que es muy difícil dar un consejo porque si le das un consejo. No lo sé, que se apoyen en los demás, apoyo (Aca\_13).

Especialmente de quienes cuentan con más experiencia y conocimientos en este ámbito.

Que se dejen aconsejar por personas expertas y generosas (Aca\_38).

Algunas de ellas van incluso un paso más allá y reconocen que la construcción de una carrera exitosa en el liderazgo académico siempre es el resultado de un esfuerzo conjunto y compartido. Por ello, plantean la conveniencia de construir equipo y beneficiarse de todas las ventajas que ello comporta.

Eso es tan difícil que no es aconsejable nunca hacer carreras en solitario, porque individualmente se pueden hacer muy pocas cosas. Si avanzamos, puede parecer una ficción de que se avanza individualmente, pero en el conocimiento siempre operamos con la base de una acumulación del conocimiento de muchas personas, o sea, que individualmente se hacen pocas cosas, casi todo es colectivo y, por lo general, suele ser más fácil en todos los aspectos, menos rápido quizá, pero mucho más fácil, agradable y enriquecedor. Hacer equipo es muy importante (Aca\_28).

Pero frente a esta tendencia, también hay quien alude de forma explícita y manifiesta a la construcción de redes específicamente femeninas. En su opinión, estas deberían estar integradas por aquellas mujeres que se encuentran desempeñando cargos de gestión, ya que de ese modo las noveles podrían comunicarse entre sí y compartir sus desvelos en dichos espacios.

Hombre, un poco lo que comentábamos. Hace poco hubo un curso de liderazgo de la mujer y ahí nos juntábamos las mujeres que tenemos cargo actualmente. Yo he ido a algunas sesiones, pero no a todas, pero sí que es bueno esos puntos de encuentro, de comunicación con mujeres que tienen también un cargo, en este caso, en la universidad. Por tanto, esa cuestión de comunicación (Aca\_31).

Además de disfrutar de los conocimientos de quienes son más expertas y las pueden asesorar para el desarrollo de su función.

¡Uf! Es que no lo sé, pues que se dejen aconsejar, que hablen con las mujeres que saben (Aca\_37).

Ejercicio de solidaridad que con el tiempo las noveles también habrán de realizar en un futuro con quienes recién comienzan.

Que trabajen en equipo y que colaboren con sus iguales cada vez que van a preguntarles algo (Aca\_18).

A través de estas redes, del encuentro y del diálogo que en ellas tendrían lugar, podría emerger a su vez la conciencia de grupo, el reconocimiento de aquellos vínculos que las unen y las hacen miembros de un colectivo y, sobre todo, el sentimiento de sororidad y hermandad que parecen reclamar y que parece diferenciarlas de sus contrapartes masculinas.

Y luego también que entre las mujeres haya esa camaradería que muchas veces hay entre los hombres, que nosotras todavía no hemos sido capaces de, el crear conciencia de grupo (Aca\_21).

Además, estos grupos tendrían un enorme potencial para convertirse en verdaderas palancas de cambio de la universidad, ya que entre sus funciones las participantes también ubican el análisis y la crítica a la organización. Esto es, desde su perspectiva deberían actuar como estructuras de supervisión y control de las prácticas institucionales en materia de igualdad de género en el liderazgo.

Que trabajaran en equipo en esos grupos y que colaboraran, en vez de ponerse siempre de parte de la institución. Bueno siempre, generalmente de parte de la institución, ¿no? O sea, creo que la institución tiene que ser criticada para mejorar (Aca\_18).

#### Subcódigo 6.1.2.2. Derribar barreras internas

Con este segundo subcódigo se han categorizado todos aquellos segmentos de texto en los que las líderes aconsejan a las mujeres, que se inician en la gobernanza académica, que se desprendan de los obstáculos con los que ellas mismas se pueden estar limitando en el desempeño de su función. En este sentido, es preciso indicar, tal y como se recoge en la Figura 90, que esta recomendación constituye la sugerencia más enfatizada por las narradoras, llegando a acumular el 56.56% de frecuencia absoluta de la codificación 6.1.2. A las noveles Por tanto, en base a sus discursos, se podría afirmar que las propias mujeres creen tener un papel trascendental a la hora de impulsar el liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior. Una narrativa que justifica esta idea es la que se transcribe a continuación:

Para que haya más mujeres yo creo que también las mujeres tienen que proponérselo. Sí, porque a veces echamos la culpa a los demás y hacemos poca autorreflexión, ¿no? (Aca\_42).

La notoria insistencia con la que aluden a esta cuestión y, en consecuencia, la relevancia que esta parece presentar para las participantes nos anima a ahondar en los distintos matices que presenta el conjunto de la información.

En primer lugar, se advierte una serie de testimonios que se centran, sobre todo, en las estrategias que las noveles han de emplear para evitar la repercusión y los efectos derivados de las dificultades propias del ejercicio del cargo. Para ello, recomiendan insistentemente no dejarse llevar por el agobio que puede generar el exceso de tareas.

Pues que se lo tome con calma, porque si no se lo toma con calma le va a desbordar, seguro (Aca\_06).

Lo tenemos que asumir y disfrutar con ello y no agobiarnos, porque si nos agobiamos, es que esto es que es así (Aca\_15).

Especialmente durante las primeras etapas, cuando todo resulta novedoso y la falta de conocimientos es más abrumadora y habitual.

Y bueno, que tengan paciencia porque el primer año estás un poco aterrizando, ¿no? Y es lógico que tengas dudas y que eso nos pasa a todos, ¿no? (Aca\_41).

En esos casos, algunas de las líderes destacan fundamentalmente la conveniencia de separar la esfera profesional de la vida privada e intentar, en la medida de las posibilidades, no dejar que el cargo invada lo personal.

Pues le diría, en cuanto a comunicación, en cuanto a llevarse las cosas a su casa a nivel personal, pues que se relajara que lo tomara de otra forma (Aca\_02).

Entonces, es un poco de paciencia, de saber dormir las cosas, lo que está aquí está aquí, y luego no te tiene que influir (Aca\_33).

Con este mismo objetivo, también sugieren a las noveles que se liberen de la imagen estereotipada de heroína que todo lo puede –*superwoman*– y se centren en priorizar las tareas más importantes.

Primero, que a veces la gente no lo tiene claro, distinguir lo importante de lo que no es importante. Dedicarte a lo importante, a lo que no es importante pasar de eso. No hacer una batalla de cosas que no tienen sentido, pero lo importante a por ello (Aca\_30).

Mira, en unas sesiones de estas que te digo que hicieron del curso de liderazgo, bueno era un ejercicio de qué apuntáramos y me encantó una que era priorizar las tareas. Pues eso es importante, no pensar que puedes hacerlo todo y a la vez, sino priorizar (Aca\_31).

Relativizar los problemas y procurar minimizar la repercusión emocional de estos al máximo también suelen ser argüidas como tácticas válidas para reducir la angustia ante las dificultades.

Entonces, es cuestión de decir, pues si esto tampoco tiene más historia, ¿no? Relativizar (Aca\_06).

Situaciones que te van a gustar más, situaciones que te van a gustar menos y que, y que hay que afrontarlas lo mejor posible sin enfadarse, sin que te carcoman luego a ti personalmente (Aca\_07).

Sobre todo, porque de esa manera la responsabilidad desmedida y el sentimiento de culpabilidad que suelen experimentar se diluye y evita con mayor facilidad.

A la que me sustituye, que es compañera y la conozco porque es de aquí de la casa, del departamento, una de las cosas que le dije es, aprende a que no te quite el sueño. Cuando tú haces lo que puedes, trabajas y ya las cosas no dependen de ti, no te sientas mal (Aca\_23).

Por otra parte, también insisten en la necesidad de incrementar la confianza en sí mismas y creer más en sus propias capacidades.

Entonces yo a las mujeres que empiezan les diría, adelante, lo puedes hacer muy bien, cree en ti misma, porque si no es así, los demás no creerán en ti. Entonces, yo creo que eso es muy importante, muy importante (Aca\_34).

Que confíen más en ellas mismas (Aca\_38).

Necesidad esta que se torna exigencia cuando se trata de sus habilidades para liderar. En este sentido, algunas de las participantes aconsejan a aquellas que recién comienzan que sean conscientes de su verdadero potencial y que no coarten su voluntad y sus deseos por liderar.

Y, además, no es posible si ellas no consideran que pueden ser lideresas, ¿vale? (Aca\_18).

Creo que las mujeres tenemos que creernos más que sí podemos liderar (Aca\_35).

Pero además de esta mayor confianza, también les sugieren que es importante liberarse de los miedos, especialmente, del pánico y del inmovilismo que les puede generar la sola idea del error.

Si me preguntas por las mujeres, que se quiten el miedo (Aca\_12).

Que no tengan miedo porque bueno, si tú tratas de hacer las cosas bien, si te asesoras, si te informas, te puedes equivocar, pero menos que si vas a tientas o a ciegas y que tampoco pasa nada si te equivocas, es normal (Aca\_41).

Se trata, según manifiestan algunas de ellas, de que sean valientes y de que no tengan miedo a la hora de levantar la voz o de actuar según su propio criterio.

Y que a veces una admite y piensa, ¡ah pues las cosas son así aquí! Pero yo creo que tú misma puedes ir haciendo el camino ese y puedes cambiar ese camino y decir, bueno pues aunque toda la vida esto se haya decidido de esta manera, pues yo creo que no, que se tiene que hacer de otro modo. No tener miedo a hablar (Aca\_09).

También te lo digo, si está segura en hacer algo, adelante. No aminorarte, no hacerlo a la trágala, no hacerlo con malas maneras, explicándolo bien, pero si tú estás convencida de que lo que estás haciendo, lo estás haciendo bien, vamos a hacerlo (Aca\_15).

Especialmente en aquellos casos en los que puedan ser objeto de algún tipo de trato discriminatorio.

Y por supuesto, si alguien te dice algo, imponerte. Y si alguien te da trato de mujer, que no sabe destacar eso, pues le pegas el corte, plantarte con una actitud reactiva (Aca\_30).

Que no se den nunca por vencidas, superando cualquier obstáculo e impertinencia o discriminación por cuestión de género (Aca\_38).

O se sientan foco de algún intento de manipulación masculina.

Que tengan mucha paciencia y que no se dejen digamos dirigir por gente, sobre todo hombres, que han sido o han tenido esos cargos previamente (Aca\_36).

Es más, sugieren que han de comportarse en base a sus propias convicciones, siendo ellas mismas y libres de posibles influencias.

Bueno, a mí no me gusta dar consejos, pero que no se consideraran nunca subordinadas, más allá de lo que supone el cargo (Aca\_18).

Y que tiren para adelante con su impronta, es decir, que no intenten imitar. Creo que eso es fundamental para que te vaya bien (Aca\_47).

Por otro lado, algunas de las participantes subrayan que es necesario que la confianza se extienda también a su gestión. Es decir, que se sientan seguras y convencidas de la adecuación del trabajo que están llevando a cabo.

Porque claro, lo importante es que tú te sientas convencida de que estás haciendo las cosas bien, de que estás haciendo lo correcto y de que eso no va a poder con tu salud (Aca\_23).

Que hagan valer su trabajo y sus logros (Aca\_39).

Además, algunas de ellas creen que es necesario que se muestren orgullosas de su labor y de su función dentro de la institución.

Las que yo conozco lo hacen bien, lo que les falta es sentirse orgullosas de ser cargo (Aca\_12).

Pero es sugerencia a la universidad y a las mujeres también, para que participen mucho más, porque muchas veces, a que participen y que claramente se sientan importantes (Aca\_21).

Y que se desprendan de la humildad, de la sumisión y de la modestia con la que socioculturalmente se suele identificar a la mujer, ya que deben aprovechar todas las oportunidades que se les puedan presentar.

Y luego los cargos académicos. Hombre, quiero decir, si estás también en lo de la gestión universitaria pues lo mismo, que vayas a por todas, que no digas, yo no, yo me gusta mucho esto, pero me voy a quedar de vicedecana, no me voy a presentar nunca a decano. Pues oye no, si estás en esto, vete a por todas (Aca\_05).

A pesar de que pueda sonar muy pragmático o poco feminista, que aprovechen todas las circunstancias que puedan a su favor, todas las que encuentren (Aca\_16).

En cuanto a la interacción entre la vida privada y la profesional, algunas de las narradoras sostienen que ser una líder exitosa en la academia no implica tener que hacer renuncias. Más bien lo contrario, la clave radica en lograr el equilibrio entre ambas facetas. Por ello, sugieren a las noveles que su máxima en este ámbito debe ser alcanzar el reparto equitativo de las tareas domésticas y de cuidado entre todos los integrantes del núcleo familiar, esto es, la corresponsabilidad familiar.

Es decir, que pueden tener novios, que pueden casarse, que pueden tener hijos, que pueden tener una vida plena y no significa que para que puedan llegar, tengan que ser unas académicas encerradas solo estudiando y que no pueden tener una vida personal plena. Lo pueden tener todo y deben tenerlo todo, porque si no tienes una vida personal satisfactoria, no puedes tener una vida profesional satisfactoria. Lo que tienes que hacer es intentar encontrar el equilibrio entre todos (Aca\_26).

En estrecha relación con ello, algunas de las líderes también se dirigen a aquellas mujeres que aún no han accedido al cargo, pero que son candidatas potenciales a hacerlo. En estos casos, y para quienes dudan de dar el paso, las sugerencias se centran más bien en arengar y estimular su participación, puesto que entienden que la compatibilidad de roles es posible y la tarea no entraña una gran dificultad.

Y hay también mucha gente, porque yo conozco también gente que quizás nos gusta más la comodidad, yo creo. Entonces bueno dicen, yo ya bueno con mis hijos, prefiero estar con mis hijos y demás o no abandonar esa otra parte. Y si cojo este cargo pues me va a suponer el abandonar esta parte, pero no es así, se puede (Aca\_10).

Pues que se animen, que se animen porque si dices en cuestión de gestión, ¿eh? La gestión es simplemente mucho trabajo, pero es trabajo cotidiano, no son cosas imposibles ni difícilísimas (Aca\_11).

En último término, se identifican algunas oratorias que, desde una visión un tanto pesimista, reniegan de posibles recomendaciones a las noveles, dadas las dificultades que creen que tiene el cambio por el peso de la cultura estereotipada en el imaginario colectivo. Lo cierto, sin embargo, es que estos relatos tienen una presencia muy escasa y puntual en el conjunto de la información. Un ejemplo de este posicionamiento es el siguiente segmento de narrativa:

Así que no sé qué consejo les daría porque yo me considero a mí misma que soy tonta y que bueno. Yo creo que hay unos elementos psicosociales que son muy difíciles de remover, son generacionales y yo supongo que eso cambiará, esperemos, pero estamos hechas así. Decía Shakespeare, de la materia de nuestros sueños, estamos hechas de la materia de nuestros sueños de mujer (Aca\_20).

#### Subcódigo 6.1.2.3. Ética profesional

Finalmente, con el código 6.1.2.3. Ética profesional se han inferenciado todas aquellas unidades semánticas con las que las narradoras aconsejan a las nuevas líderes que desempeñen el cargo en base a una serie de valores y principios profesionales. El análisis de sus aportaciones permite evidenciar, tal y como se ponía de manifiesto en la Figura 90, que esta constituye el segundo tipo de recomendación más enfáticamente subrayada por las participantes (%FA= 29.30), lo que denota que para estas el modo en el que la mujer desempeñe el cargo también puede contribuir a la mejora del liderazgo femenino en la academia. Con el objetivo de indagar en dicha cuestión, a continuación se exponen los diferentes matices que presenta el conjunto de la información.

Para empezar, una serie de testimonios sugieren a las noveles que deben conceder un importante protagonismo al diálogo y a la comunicación en el ejercicio del liderazgo, ya que en su opinión la forma en la que se transmiten las ideas y la información puede convertirse en una valiosa estrategia para prevenir problemas y conflictos futuros.

Pues eso, que hay que tener mucho cuidado en cómo se dicen las cosas, que las formas son muy importantes para que la gente no se enfade y no haya malos rollos y conflictos (Aca\_03).

Y a la hora de expresar tus opiniones, medir, medir bien lo que vas a decir y bueno, que te vas a encontrar con gente de todo tipo, con opiniones de todo tipo (Aca\_07).

De hecho, es tal la relevancia concedida al diálogo y a la búsqueda constante de consensos que algunas de las narradoras recomiendan encarecidamente a las noveles que adopten un enfoque colaborativo a la hora de desarrollar su función.

Pero yo creo eso, que tengan un liderazgo democrático, colaborativo, de los tipos de liderazgo pues eso el que tiene en cuenta a los demás. Que no tomen decisiones muy unipersonales, sino que lo consensuen con su equipo, con la gente y que las decisiones que se tomen, aunque sean fuertes y haya que tomarlas, porque hay que tomar decisiones fuertes, sean al menos consensuadas (Aca\_42).

Hay que ser flexible, hay que tener una mente abierta, flexible, tolerante, y de alguna manera al final sí, si hay que imponer el criterio se impone, pero escuchar mucho antes de decidir (Aca\_44).

Además, desde su perspectiva, es necesario que las noveles entiendan que en determinadas ocasiones su labor es meramente representativa y que no deben imponer su criterio al sentir

de los miembros del grupo, ya que en caso contrario el sufrimiento por las posibles disputas es mayor.

Y lo que me dijeron mis compañeros cuando yo acepté el cargo, no te lo tomes como que tú, de ti va a depender, ni te creas que tú vas a ser ahí alguien, sino que tú vas a representar. O sea, que no se lo tome ni como un coto personal ni como ¡ay, mi departamento! Visto así, sí que te vas a llevar disgustos y decepciones porque no todo el mundo está contigo ni opina lo mismo que tú (Aca\_07).

Por otra parte, algunas de las participantes sugieren a quienes recién se inician que no deben descuidar su continua formación, puesto que aunque la oferta formativa institucional pueda ser débil, siempre puede servir para perfeccionar el desempeño del cargo.

La subdirectora y yo siempre estamos mirando los cursos del ICE de capacidad de liderazgo o para solucionar conflictos personales. Siempre intentamos acudir y que nos lo cuente un profesional. A veces, el curso no es lo que te esperabas, pero bueno hemos ido las dos y, aunque solo saques un par de cosas, pues esas cosas aplicarlas (Aca\_24).

Que se sigan formando (Aca\_38).

Tal es así que para algunas de ellas, la capacitación se convierte en la clave para evitar los posibles errores y fracasos que se pueden cometer en el ejercicio del liderazgo.

Yo lo que sí que les digo es que consulten las evidencias, porque hay mucha evidencia de gestión publicada que no tenemos en cuenta y cometemos los mismos errores, que además están publicados en esos estudios y que si los tuviéramos en cuenta a la hora de tomar decisiones, pues igual nos los evitábamos (Aca\_08).

Con respecto a las motivaciones para acercarse a la gobernanza académica, algunas de las líderes parecen tenerlo claro y sugieren a las noveles que lo hagan desde una actitud de servicio y por los deseos de aprender, ya que en caso contrario su labor se puede desvirtuar.

Yo les diría que, si se plantean el ir a eso, que lo hagan por un objetivo, pero un objetivo de un proyecto, para mejorar tanto su actividad profesional y bueno, la personal también. Siempre creo que aprendes algo de lo personal, ¿no? Pero también en lo profesional, para ella y para la institución. Es que si no, ¿por ambición de poder? Me parece tan ridículo, para mí no tiene ningún significado, ninguno (Aca\_14).

Es más, sus principios las llevan a sugerir que no se deben prorrogar en el cargo, sino que deben cumplir con su misión y después cesar.

Pues que lo aprovechen al máximo, aprendiendo, reflexionando, lo máximo posible y luego que se vayan (Aca\_20).

Por eso los cargos deben ser relativamente cortos, porque cada uno le ponemos nuestra impronta y si siempre vas hacia un lado, pues no tiene capacidad de mejorar (Aca\_29).

Sobre todo, porque si se dedican en exceso al liderazgo, las pérdidas que este hecho puede provocar en la carrera investigadora pueden llegar a ser difícilmente recuperables.

Pues que no estén mucho tiempo en el cargo, que estén lo necesario, que lo utilicen simplemente como un servicio a la comunidad y que estén el tiempo justo, que no lo alarguen, que no se aferren y dejen otras actividades que son muy importantes. Porque claro entonces, luego la reincorporación puede ser muy complicada (Aca\_40).



Del mismo modo, también recomiendan a las mujeres que acaban de acceder que sean prudentes y humildes en su función y que intenten buscar espacios para reflexionar y para analizar el contexto específico en el que van a desarrollar su labor. Los siguientes fragmentos de texto constituyen un ejemplo de cada una de estas sugerencias.

Siempre es mejor ser humilde, que tienes más que aprender, que enseñar tú normalmente y ser sobre todo permeable (Aca\_29).

Que tomen aire, que respiren, no sé, esa reflexión. Buscar ese momento cuando tienes que tomar decisiones de cosas, cómo gestiono esto, las prisas no convienen. Todo tiene que ir rápido, pero tienes que intentar también pensar, ¿no? (Aca\_47).

Para finalizar, se advierten algunos relatos que insisten en la necesidad de que las mujeres se preocupen por la imagen profesional que quieren transmitir a los demás, ya que en determinadas esferas, como el liderazgo académico, sus destrezas y habilidades han sido tradicionalmente cuestionadas por no encajar en el modelo masculino. En base a ello, y en un intento por resignificar la desigualdad, sugieren a las noveles que sean conscientes del poder que tiene la apariencia y que elijan las cualidades que quieren potenciar para conseguir sus objetivos.

También les diría que las relaciones personales lo son todo, que la percepción que tienen sobre ti también. Que cuiden su imagen, no me refiero a lo que hemos hablado antes de tacones, escote, etcétera, sino a que vean a una persona seria. Eso forma parte de las relaciones humanas, la percepción que tienen de ti. Una parte es física, y que piensen bien, ¿qué percepción quieren ofrecer? Y la que den será estupenda, pero que no descuiden el poder de eso, porque es un poder muy importante (Aca\_16).

#### 4.3.11.1.3. Código 6.1.3. A otras esferas

El logro de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres depende, en gran medida, de los aprendizajes adquiridos en los procesos de socialización que tienen lugar en las instituciones escolares y en el contexto familiar. A través de estos, las niñas y los niños van aprendiendo los mandatos del género y las conductas que se espera de un hombre y de una mujer. Por ejemplo, mientras que a ellas se les suele educar en los afectos y en los cuidados, en la sumisión y en la pasividad y en la valoración de su autoestima a través de los ojos del resto, las capacidades de ellos y su autoconcepto se desarrollan con la exaltación de cada uno de sus logros. Por tanto, la mejora del liderazgo femenino en la academia puede precisar de la actuación no solo en las instituciones de Educación Superior, sino también en las esferas donde se produce la socialización previa a la universidad. En base a ello, las unidades de significado categorizadas con este código inscriben todas aquellas propuestas en las que las narradoras apelan a la modificación del orden simbólico patriarcal que se construye y reproduce a través de las instituciones escolares.

En este sentido, y tal y como se indicaba previamente en la Tabla 34, alrededor del 19% de las participantes (C= 9), con unos porcentajes de frecuencia absoluta y de presencia de 6.51% y de 6.62% respectivamente, sostiene que para poder impulsar el papel de las mujeres en la gobernanza universitaria es preciso deconstruir las creencias estereotipadas que se transmiten a través de los procesos de socialización. Desde su perspectiva, las instituciones de Educación Superior constituyen un fiel reflejo del sistema patriarcal existente en la sociedad:

No, de todos modos el tema de los micromachismos está ahí continuamente, pero está aquí, está allá, en la calle, por todos lados (Aca\_16).

No considero que estemos en una especie de burbuja respecto a la sociedad y que aquí ocurran cosas que a lo mejor fuera no se dan, no, no, fuera pasa lo mismo que aquí (Aca\_31).

Una sociedad que, en su opinión, se caracteriza por la persistencia de los patrones tradicionales de masculinidad y feminidad y por la ausencia de modelos igualitarios, especialmente entre la población joven y adolescente.

En este momento la sociedad está carente de modelos, en mi opinión. O sea, yo tengo una chiquilla de doce años y la chiquilla los modelos que ella tiene, aparte de sus amigas que no le sirven de modelo, son las series americanas o venezolanas que son encantadoras. O sea, yo me siento con ella y le digo y está muy mentalizada, pero hay quien no. Y aquí en la universidad tampoco tienen grandes modelos, porque yo lo comento con mi alumnado. Entonces, no saben hacia dónde quieren ir (Aca\_18).

En este contexto, manifiestan que gran parte del problema se halla en la educación recibida con anterioridad a la universidad y en las influencias que transmiten los medios de comunicación, que también se convierten en parte importante del engranaje androcéntrico y patriarcal.

Entonces, creo que el liderazgo, tal y como lo planteas, el liderazgo de las mujeres no es posible si la sociedad no cambia algo. Eso forma parte de la educación y en la educación todavía están faltando algunos pilares, ¿vale? (Aca\_18).

En los colegios, en los institutos, en la televisión, es que todavía yo veo un problema educacional en esas edades, ya vienen con esos problemas (Aca\_24).

Por ello, entienden que para lograr el cambio e impulsar el liderazgo femenino es necesario centrar los esfuerzos en los procesos educativos que tienen lugar en los centros escolares. De ese modo, y con el relevo generacional, la transformación irá llegando progresivamente a los órganos de gobierno de las instituciones de Educación Superior.

Entonces es la socialización, es la única forma, es la socialización y yo creo que la Facultad de Educación en eso tiene mucho que decir, mucho que hacer, mucho que hacer (Aca\_14).

Pero pienso realmente que tiene que ser un valor desde abajo, desde lo que es la educación. Y que esos valores se vayan reflejando en los departamentos, en las facultades, en los vicerrectorados (Aca\_43).

De hecho, quienes adoptan esta postura consideran que la solución debe venir de la mano de la escuela coeducativa, aquella que es capaz de desarticular los estereotipos sexistas y androcéntricos presentes en la cultura, de construir una sociedad sin desequilibrios y de garantizar la formación en igualdad del alumnado y del profesorado, verdadero agente del cambio.

Para eso hace falta concienciación en igualdad. Para concienciar es necesario educar y eso es lo que hace la escuela, con lo cual no nos queda más que a enseñar a todo el alumnado y a todo el profesorado formación en temas de igualdad (Aca\_28).

Ahora bien, desde su visión esta enseñanza debe centrarse preferentemente en el empoderamiento de las niñas, con el objetivo de que estas no caigan presas de la brecha de los sueños y de que sus posibilidades de futuro no se vean mermadas por la cultura patriarcal.

Vamos a facilitar desde la base, desde que entran a la escuela, a darles oportunidades a las niñas para que puedan llegar donde quieran y cuando sea el momento, cuando estén preparadas a tener los cargos de gestión. Yo empezaría desde la base, desde la escuela (Aca\_15).

Pues, la mayoría de los hombres han sido educados en valores de independencia y han sido educados en que masculinidad es igual a poder, es igual a agresividad, es igual a ser competitivo. Pero claro, estos valores, que son los que te hacen triunfar, resulta que la mujer no los tiene. Entonces debemos cambiar esos valores para que realmente pues podamos tener esa igualdad de oportunidades (Aca\_43).

En última instancia, y en base a su propia experiencia, sugieren que esta formación debe incidir, además, en el reconocimiento de los logros y de los éxitos de las niñas, ya que de esa forma ellas serán capaces de incrementar la seguridad y la confianza en sus capacidades para liderar.

Por ejemplo, a mí nadie me ha dicho nunca que sabía hacer algo bien, es verdad, es verdad. A nosotras, entre que éramos mujeres y que, además, nunca nos han valorado como generación, pues claro. A mí nunca nadie me ha dicho que valía mucho ni que era capaz de tener liderazgo (Aca\_20).

#### 4.3.11.1.4. Código 6.1.4. Ausencia de propuestas

Frente a quienes hacen algún tipo de sugerencia para favorecer el liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior, también hay quienes optan por no hacerlo cuando se les pide abiertamente que expliciten alguna fórmula para el cambio. En base a ello, el código 6.1.4. Ausencia de propuestas compila todas aquellas unidades semánticas con las que las participantes rechazan plantear posibles ideas para incrementar la presencia de las mujeres en la gobernanza universitaria. En este caso, y tal y como se advierte en la Figura 91, el conjunto de la información se ha reorganizado alrededor de dos subcódigos, dependiendo de las razones que estas arguyen para no expresar ninguna propuesta al respecto.

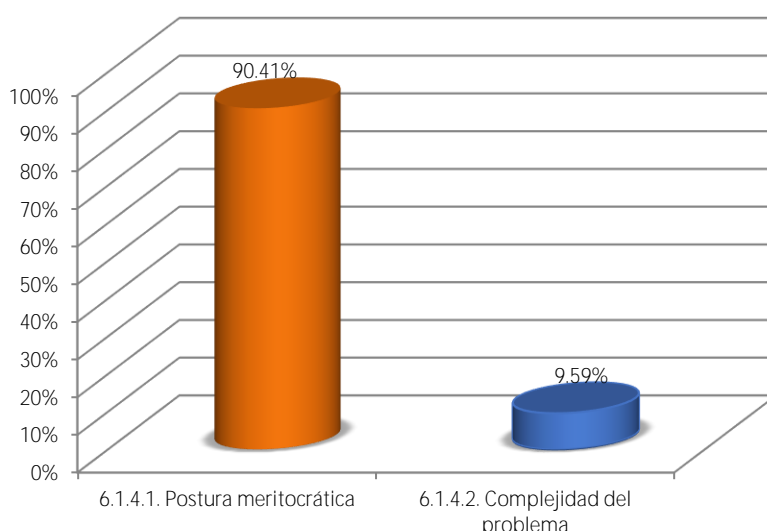


Figura 91. Porcentajes de frecuencias absolutas de los subcódigos pertenecientes al código 6.1.4. Ausencia de propuestas

El análisis de la Figura 91 permite deducir que las narradoras se abstienen de formular posibles propuestas de mejora por entender que mediante la promoción meritocrática ya se ha alcanzado la igualdad en la institución. Tal es así que la codificación 6.1.4.1. Postura meritocrática llega a acumular el 90.41% de frecuencia absoluta del código, mientras que solo el 9.59% de las aportaciones insisten en la complejidad del problema. La relevancia que este asunto presenta para comprender la visión que las líderes tienen sobre las dinámicas de género en la academia nos conduce ahora a analizar, de manera pormenorizada, el significado que adquiere cada una de estas unidades de significado.

#### Subcódigo 6.1.4.1. Postura meritocrática

El hecho de que las mujeres y los hombres gocen de los mismos derechos ante la ley suele provocar en los países occidentalizados el espejismo de que la igualdad es ya una meta conseguida. Desde esta perspectiva y con el influjo del individualismo neoliberal, se entiende que, una vez lograda la igualdad formal, las oportunidades dependen únicamente del esfuerzo personal de la mujer y de su capacidad, negando la necesidad de medidas adicionales para incrementar la presencia femenina en los espacios de responsabilidad. En base a ello, con el subcódigo 6.1.4.1. Postura meritocrática se han inscrito todos los segmentos de texto con los que las participantes se abstienen de sugerir posibles propuestas de mejora por considerar que la meritocracia garantiza *per se* la igualdad de oportunidades en las instituciones de Educación Superior. El análisis de sus testimonios sobre esta cuestión permite evidenciar que esta es, sin lugar a dudas, la postura más insistentemente subrayada por quienes renuncian a formular posibles ideas para el cambio (%FA= 90.41; Figura 91), lo que denota el calado que el discurso meritocrático tiene entre las narradoras. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento de unidad semántica:

Yo creo que las mujeres que se merecen lo que se merezcan son capaces de conseguirlo por ellas solitas y si no son capaces de conseguirlo, pues yo creo que es que no se lo merecen francamente, al menos en la universidad. No sé si en otros sitios, pero yo creo que aquí en la universidad en general, vamos, no creo que haga falta ninguna medida (Aca\_03).

Pero aunque este sea el posicionamiento predominante entre quienes desisten de hacer posibles sugerencias, el conjunto de la información presenta una serie de particularidades que son aprovechadas a continuación para la exposición de los datos.

Inicialmente, se advierte una serie de voces que consideran innecesaria la implementación de algún tipo de medida por creer que la igualdad en la gobernanza universitaria ya ha sido alcanzada en la organización.

¿El liderazgo de las académicas? Es que la universidad yo creo que hoy en día ya ha hecho todo lo que tenía que hacer, pues si hay paridad (Aca\_05).

Yo creo que eso está bastante, bastante controlado y bastante aceptado por toda la comunidad universitaria. Vamos a ver, es que todos tenemos madre, muchas hermanas y muchas hijas. Entonces, yo creo que esto está bastante, bastante superado (Aca\_21).

De hecho, algunas de ellas sostienen que la paridad ya se ha logrado en los niveles más elevados de la estructura académica, aduciendo este hecho como una prueba irrefutable de la igualdad real en la organización.

Vamos a ver, los vicerrectorados más o menos son paritarios y por lo que me han dicho, no los tengo controlados, todos los secretariados también. Así que parece que la cosa está más o menos igualada (Aca\_24).

Otras, en cambio, aluden de manera enfática y recurrente a la capacidad de la mujer para justificar su falta de sugerencias.

Es que yo creo que somos perfectamente capaces las mujeres, igual que los hombres, de estar en cargos de gestión. Entonces, pues no sugeriría nada (Aca\_06).

Así, la filosofía meritocrática pasa a ser una cuestión recurrente y constante en sus discursos para argumentar el logro de la igualdad.

Pero no creo que haya ningún problema. Mañana se presenta una persona que es mujer a rectora y tiene las mismas posibilidades de sacarlo que un rector (Aca\_05).

Pero las posibilidades son las mismas para los hombres y para las mujeres en la universidad. Yo no sé si tú ves otra cosa, pero yo creo que la forma de entrar es igual, son los méritos. Entonces, no es por ser hombre o mujer (Aca\_42).

En su opinión, la cultura organizacional y las prácticas que en ella tienen lugar se hallan libres de posibles sesgos de género, por lo que arguyen que la meritocracia se desarrolla en un contexto absolutamente neutral y objetivo.

O sea, si uno trabaja, si uno trabaja está en las mismas condiciones que otro. Si una trabaja está en las mismas condiciones que otro que trabaja. Si tú trabajas, eres serio, eres responsable y juegas a lo mismo que los otros, es muy difícil que te pongan trabas (Aca\_01).

Tal es así que el mérito y la capacidad se acaba convirtiendo, desde su visión, en el pasaporte más justo y adecuado para garantizar el acceso igualitario a los espacios de liderazgo.

No es preciso, quiero decir, yo creo que la gente que está, como te he dicho, y sobre todo la gente que está en esta facultad, es gente que es muy capaz. Y de hecho, las han puesto en los cargos donde están porque es gente súper trabajadora y súper capaz de llevar a cabo su labor, ¿vale? (Aca\_33).

Estas convicciones llevan a quienes asumen esta posición a mostrarse claramente disconformes con el principio de presencia equilibrada entre mujeres y hombres en los distintos órganos y estructuras de la academia, en otras palabras, con las cuotas.

A mí, por ejemplo, me parece una idiotez esto de los comités que tenga que haber igual número de hombres que de mujeres. O sea, me parece una tontería (Aca\_03).

Yo es que, fíjate, yo eso de, no lo acabo de entender eso de que tenga que haber necesariamente un porcentaje de mujeres o de hombres (Aca\_07)

En su opinión, este tipo de mecanismos no resultan útiles ni efectivos para estimular la presencia de la mujer en los espacios de responsabilidad.

Yo en eso soy muy crítica con eso de que haya tasas femeninas porque realmente no estás favoreciendo la incorporación de la mujer (Aca\_13).

Eso no es realmente un beneficio, porque a mí me condiciona (Aca\_15).

Merman el nivel de calidad y de competencia de los órganos en los que se emplean.

Me parece que yo quiero un tribunal, no sé, competente, competente. Y resulta que tengo un señor estupendo que tiene cuatro sexenios y me tengo que tragar a una señora menos estupenda que tiene dos sexenios o uno porque si no, no cumplo la paridad (Aca\_05).

Y, además, se corre el riesgo de generar rechazo.

Quiero decir, el hacer las normativas está bien, pero yo nunca he querido que me facilite o favorezca. Pero entiendo que por otra parte son políticas, digamos, de discriminación positiva que no deben de ser impositivas, porque todo lo que se impone al final genera rechazo (Aca\_21).

Especialmente entre las propias mujeres que se supone han de favorecer.

Entonces, como no lo entiendo, realmente no, no, no, no le haría ninguna sugerencia. De hecho, es que es forzar una situación que a veces, pues por si no hay ninguna mujer por qué tienes que buscar una mujer que, a lo mejor, a la pobre ni le gusta, ni le apetece, ni tal, pero bueno, como la normativa te dice que tienes que estar ahí, pues tienes que estar ahí (Aca\_07).

Sobre todo, en determinadas áreas masculinizadas, donde las mujeres se encuentran claramente infrarrepresentadas.

Nos sentimos acosadas porque somos muy pocas y nos aplican la misma normativa. En esa área, por ejemplo, hay más mujeres están a un 40-60 y no se nota, pero aquí que somos un 15-20 se nota mucho, pero mucho (Aca\_24).

En efecto, en el caso de las mujeres estos mecanismos de acción suelen ser desestimados por el temor de que las oportunidades sean interpretadas como el resultado de algún tipo de prerrogativa y no por su propia valía y competencia. Es más, la utilización de estas cuotas lleva a algunas de las participantes a dudar de sus propias capacidades, ya que entienden que su participación es motivada en muchos de los casos solo por la necesidad de paridad.

Por ejemplo, yo digo que, entre comillas, soy una sufridora de esas tasas porque, por ejemplo, en mi área de conocimiento hay muy pocas catedráticas, con lo cual con todas las plazas ahora estoy en todos los sorteos, con lo cual. O incluso tesis doctorales también tiene que haber un porcentaje de hombres y de mujeres, con lo cual en muchos no sabes si te llaman si por tu conocimiento o por tu cubrir (Aca\_13).

De hecho, el sentimiento de impostura y de humillación es tal que algunas de las participantes prefieren que no cuenten con ellas si la razón principal de su presencia no son sus méritos, sino cubrir la exigencia de una cuota. Un procedimiento que, en su opinión, dista mucho del que se sigue con los hombres quienes, según afirman, promocionan por su valía y por su capacidad.

Y eso me ha pasado en dos o tres comisiones que he estado y que realmente en algunas he estado allí por la cuota. Y digo pues, yo preferiría no estar aquí. Porque mis compañeros hombres están aquí porque tienen méritos propios y yo, ¿por llegar a la cuota? Pues mira, prefiero no llegar, ya llegaremos poco a poco. Pero no hacer esas cuotas que a mí me parecen denigrantes (Aca\_15).

En último término, se aprecian algunos testimonios, aunque con una presencia casi anecdótica, que reniegan de las cuotas por considerar que este tipo de medidas sobrecarga aún más si cabe de trabajo a la mujer, quien se ve obligada a cumplir con una serie de compromisos añadidos solo por su condición femenina.

La verdad es que es algo que nos fastidia bastante, porque una tesis a lo tonto te quita una semana de trabajo de otras cosas. Si por ejemplo quieren aquí montar un equipo directivo, ya van buscando a la mujer (Aca\_24).

#### Subcódigo 6.1.4.2. Complejidad del problema

Para concluir el estudio de las razones de quienes no aportan ninguna sugerencia, se propone el subcódigo 6.1.4.2. Complejidad del problema, con el que se han inferenciado todas las unidades de significado con las que las participantes rechazan hacer algún tipo de propuesta por el elevado grado de dificultad que arguyen presenta el asunto. A este respecto, se ha de señalar, como se hacía previamente en la Figura 91, que esta constituye la cuestión menos subrayada por las narradoras en sus relatos, ya que solo llega a acumular el 9.59% de frecuencia absoluta de la codificación 6.1.4. Ausencia de propuestas. A la vista de estos resultados se podría inferir, por tanto, que las líderes que no plantean posibles fórmulas de cambio no dejan de hacerlo por considerar que esta sea una problemática compleja, sino más bien por su posicionamiento meritocrático (subcódigo 6.1.4.1.), que es mencionado en un 90.41% de las ocasiones que se retraen de hacer sugerencias.

En este contexto, la mayoría de las voces insisten en subrayar que el impulso del liderazgo femenino en la academia supone tal desafío que se sienten incapaces de proponer alguna idea para intentar paliar esta situación. Dos narrativas que sustentan esta afirmación son las que, por ejemplo, se reproducen a continuación:

Pero sinceramente no lo sé muy bien cómo. Ahora mismo no lo sé, estoy que no lo sé. Pues en este momento no sé qué aconsejaría. Me siento incapaz. No lo sé, no lo sé. A lo mejor, puede haber gente por ahí que te den opiniones. No lo tengo claro, no lo tengo claro (Aca\_14).

No sé, no sabría qué decir tampoco. Pues eso, como si fuera, quiero decir, por género nada. Quizá le podría contar un poco pues cuestiones de mi experiencia ¿no?, y demás, pero nada que tuviera que ver, creo que con cuestiones de género. No, no sabría, es demasiado difícil (Aca\_46).

#### 4.3.12. Resumen de la sexta temática: Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia

En cuanto a las propuestas de mejora que las narradoras plantean para impulsar el liderazgo académico de las mujeres, se puede concluir que estas parecen ser cuanto menos múltiples y variadas. En efecto, de sus voces emerge un amplio abanico de actuaciones dirigidas no solo a las instituciones de Educación Superior o a quienes van a iniciarse en el cargo, sino también a otras esferas allende de la universidad. Pese a ello, lo cierto es que también existe un nutrido conjunto de voces que se abstienen de formular posibles ideas por entender que la igualdad es ya una meta conseguida en la agenda institucional.

En lo concerniente a las sugerencias proferidas a la organización universitaria, las participantes se focalizan de manera particular en tres, en la capacitación, en el fortalecimiento de las políticas de conciliación familiar y en la implementación de medidas de acción positiva. Ahora bien, de entre todas ellas parecen destacar con especial ahínco aquellas que tienen como objetivo corregir los posibles desequilibrios y garantizar la igualdad de oportunidades. En este sentido, se ha de subrayar la particular insistencia con la que abogan por el mantenimiento de las cuotas. De hecho, aunque en algunos casos no llegan a ser plenamente partidarias de su

empleo y reconocen que se trata únicamente de una medida provisional, entienden que ha sido gracias a este tipo de mecanismos como las voces femeninas han logrado escucharse con más intensidad de los espacios de responsabilidad.

Una menor relevancia parecen conceder, en cambio, a la mejora de la formación para el liderazgo y a la conciliación familiar. En el primer caso, plantean la conveniencia de diseñar un plan de capacitación que no solo se implemente con anterioridad al acceso, sino de manera continua para poder hacer frente a las distintas dificultades que lleva aparejada la función directiva. Esta formación ha de ser práctica, partir de un ejercicio previo de reflexión en torno al modelo de liderazgo que se desea adoptar en la institución y adaptarse, necesariamente, a las peculiaridades del contexto académico. Pero aunque en su opinión esta capacitación deba procurar sobre todo la habilitación para el liderazgo, algunas voces también atribuyen un alto valor a la formación en igualdad de género de la comunidad universitaria y, de manera particular, de las mujeres que la componen. Con respecto a la política de conciliación familiar, proponen que esta sea más real y efectiva a la hora de responder a las necesidades que verdaderamente experimentan. Así, plantean que no solo se tenga en cuenta el cuidado de los menores, sino también el de las personas dependientes y que se incentive su uso entre los hombres.

Respecto a las sugerencias que hacen a las noveles, las participantes parecen tenerlo claro e insistentemente les recomiendan que se liberen de las barreras internas con las que pueden autolimitarse en el desempeño del cargo. Por ello, les sugieren que confíen en sí mismas, que se sientan seguras y que sean valientes para dejar atrás sus miedos y aprovechar todas las oportunidades. Asimismo, apuntan a la necesidad de relativizar y de priorizar para liberarse de los sentimientos de culpabilidad y del exceso de responsabilidad. Otro de los aspectos sobre los que han incidido en este ámbito, si bien con una menor tenacidad, es en la necesidad de ejercer el liderazgo en base a una serie de principios éticos. A tal efecto, enfatizan el uso del diálogo y del consenso en la toma de decisiones, el afán por la formación y la mejora continua, la actitud de servicio y el compromiso de no perpetuarse en el cargo, ya que en caso contrario las pérdidas para la carrera investigadora pueden ser difícilmente recuperables. Con una menor insistencia se han referido a la construcción de redes y de grupos en los que encontrar apoyo y orientación.

Pero aunque estas sean las principales instancias a las que las narradoras dirigen sus sugerencias, no es menos cierto que la envergadura y la complejidad del problema llevan a algunas de ellas a hacer propuestas a otras esferas. En concreto, a los agentes responsables de la socialización previa a la universidad. Así, subrayan la necesidad de ofrecer desde las primeras etapas educativas una educación basada en la igualdad, en la deconstrucción de las creencias estereotipadas y, sobre todo, en el empoderamiento de las niñas y adolescentes, para que estas no vean limitadas sus aspiraciones profesionales futuras y sean capaces de liderar.

En última instancia, se han de considerar los discursos de quienes se abstienen de hacer posibles sugerencias para impulsar el liderazgo femenino en la universidad. Las razones que arguyen para ello se concretan en la dificultad que aducen entraña el asunto y, en particular, en la adherencia al mito de la igualdad consumada. Desde el punto de vista de quienes insisten en esta idea, la filosofía meritocrática de la academia garantiza la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la promoción, por lo que no consideran necesaria ninguna



medida adicional para fortalecer el liderazgo de la mujer. De hecho, es tal el convencimiento que muestran respecto al discurso meritocrático que se manifiestan abiertamente en contra del uso de las cuotas en las instituciones de Educación Superior. Afirman que estas no solo merman la competencia y calidad de los órganos de gobierno institucionales, sino que además resultan especialmente humillantes y denigrantes para la mujer.

Con la Figura 92, se aporta una panorámica visual de las sugerencias que las participantes más han enfatizado a la hora de plantear posibles medidas para impulsar el papel de las mujeres en la gobernanza universitaria.

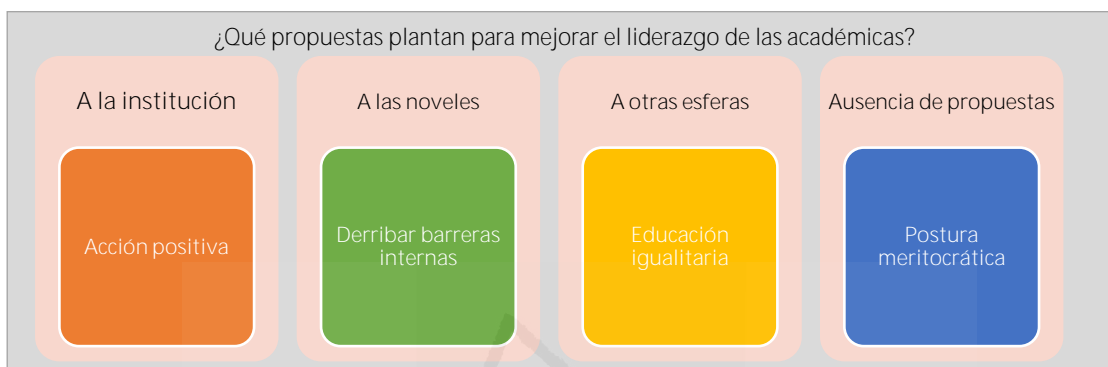


Figura 92. Síntesis visual de la Temática 6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

---

## CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

*Un círculo de mujeres encuentra inspiración  
en nuestro sentimiento  
de belleza formal  
expresado a través de los rituales  
que abren y cierran el círculo.*

Jean Shinoda Bolen.

### 5.1. Introducción

Si se retoma la metáfora del círculo que ha servido de guía a lo largo de este proceso, y se atiende a las palabras de Jean Shinoda Bolen, comprobaremos que las mujeres integrantes de un círculo encuentran la orientación y la motivación en el nacimiento y cierre de este. La ceremonia de apertura y de clausura se convierte en dos momentos sagrados que no solo marcan el inicio y el final, sino también las fronteras entre lo mundano y lo sagrado y, por tanto, su hoja de ruta. En nuestro caso, y puesto que el final de esta experiencia también se encuentra próximo, es momento de echar la vista atrás para retomar y dar respuesta a los interrogantes que han inspirado y guiado el presente estudio. Por ello, el capítulo gira en torno a las seis cuestiones de investigación planteadas en un principio. A partir de estas, los resultados del estudio son situados y discutidos en el contexto de los antecedentes existentes en este ámbito de conocimiento.

### 5.2. ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?

Una de las principales transformaciones que la academia experimentó durante el pasado siglo fue, sin lugar a dudas, la incorporación masiva de la mujer a las instituciones de Educación Superior (Guil & Flecha, 2015; Longman & Lafreniere, 2012). De manera progresiva, y no sin mucho esfuerzo, la presencia femenina fue creciendo no solo entre el alumnado, sino también entre el profesorado hasta poder hablar, hoy en día, de una academia claramente feminizada en determinadas áreas y campos de conocimiento (Berg, 2020; Parvazian et al., 2017). No sucede lo mismo, en cambio, en lo concerniente a la gobernanza universitaria (Crimmins, 2019; Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado, 2017; O'Connor, 2019; Parker et al., 2018; Peterson, 2018). Pese a los constantes esfuerzos de los organismos internacionales y nacionales por incrementar las cifras de las mujeres líderes, lo cierto es que estas siguen siendo notoriamente reducidas, desiguales entre los distintos niveles institucionales y claramente dispares a las que alcanzan los hombres (American Council on Education, 2016; European Commission, 2019; Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2018; Pastor & Pérez-Quintana, 2019), lo que evidencia que, por el momento, esta integración dista mucho de ser plena y uniforme en el ámbito del liderazgo.

De hecho, son numerosas las investigaciones que durante las últimas décadas han venido a subrayar la escasez de mujeres existente en los espacios de responsabilidad académica, así como a indagar en las posibles causas de esta situación (Morley & Crossouard, 2016; Nguyen,

2013; O'Connor, 2019; Thomas et al., 2019). En este sentido, las razones que tradicionalmente se aducen son múltiples y variadas, obedeciendo en la mayoría de los casos a la confluencia de una serie de factores de índole contextual y cultural (O'Connor, 2015; Selzer et al., 2017; Tessens et al., 2011; Tomàs & Guillamón, 2009). Entre otras razones, tradicionalmente se ha argüido la falta de interés de estas por la función directiva y su especial vocación por la docencia (Angervall, 2015; Subbaye & Vithal, 2017; van den Besselaar & Sandström, 2016), la ausencia de modelos y de referentes femeninos (Ragins & Cotton, 1999; Yousaf & Schmiede, 2017), sus inseguridades y la escasa (auto)valoración de sus competencias para el liderazgo (Oti, 2013; Selzer et al., 2017), el temor a perder parte de su vida familiar y personal (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015; Morley, 2014; Oti, 2013; Wang & Cho, 2013), la cultura androcéntrica de la academia (Acker et al., 2016; Morley, 2005; Parsons & Priola, 2013; Peterson, 2014a) o la creencia de que esta constituye una tarea propiamente masculina (O'Connor, 2015; Pritlove et al., 2019; Stempel et al., 2015). La combinación de este tipo de barreras internas y externas provoca que, cuando las mujeres se hallan en disposición de acceder a la gobernanza universitaria, se encuentren con un techo de cristal o con un suelo pegajoso que les dificulta e impide, en gran medida, acceder a los puestos de decisión al más alto nivel (Amery et al., 2015; Simpson & Kumra, 2016; Smith et al., 2012).

En este contexto, los resultados del presente estudio evidencian que el ingreso de la mujer a la gobernanza académica se produce, *a priori*, libre de obstáculos contextuales. En otras palabras, de acuerdo con las participantes no existen elementos externos que parezcan estar dificultando o entorpeciendo de manera decisiva su incorporación a los espacios de responsabilidad, lo que entra en contradicción con parte de la literatura en este ámbito (Morley, 2014; Sala & Bosisio, 2017; Yousaf & Schmiede, 2017). Una de las razones que puede explicar esta situación se halla en la falta de posibles personas candidatas para el cargo, dada la mayor relevancia que la investigación tiene frente a la gestión para el avance en la carrera académica. Tal y como recoge el Real Decreto 1312/2007, modificado por el Real Decreto 415/2015, aunque la gestión constituya hoy en día uno de los méritos a tener en cuenta por las agencias de acreditación nacional y autonómica, el requisito fundamental y más valorado para progresar en el ámbito académico es la actividad investigadora. De hecho, como bien señalan Sánchez-Moreno y Altopiedi (2016), la gestión siempre ha sido la tarea más infravalorada en la universidad por implicar, de alguna manera, una renuncia al núcleo duro de la vida académica, postura de la que también se hacen eco las participantes en el estudio, tal y como refleja el siguiente segmento de narrativa:

Luego ya lo de rector o no, eso ya si te gusta bien y si no te gusta también. Pero la profesión es la carrera universitaria, no la gestión académica. La gestión académica es un añadido que si quieres lo utilizas o no. El liderazgo de ser rector es un liderazgo que sí, que está muy bien, tiene mucha proyección social y todo lo que tú quieras, pero son cuatro años u ocho y se acabó. Lo otro es un liderazgo en tu profesión, que todo el mundo te conoce, que todo el mundo sabe que tienes proyectos, que tienes una proyección (Aca\_05).

Otro de los motivos que puede clarificar esta falta aparente de impedimentos externos se halla en la incomodidad que las mujeres sienten a la hora de identificarse como víctimas y pertenecer a una organización que, en la práctica, no es capaz de garantizar el principio de igualdad de oportunidades, actitudes que las pueden llevar a rechazar la existencia de posibles obstáculos. De hecho, esta tendencia ya ha sido puesta de manifiesto en otras

investigaciones previas como la de Lozano et al. (2014), donde las profesoras universitarias, pese a experimentar múltiples dificultades para participar en los espacios departamentales, rechazaban el rol de víctimas y se abstendían de la crítica institucional. No se puede ignorar tampoco la posibilidad de que las líderes posean un bajo nivel de conciencia crítica de género, lo que puede provocar que estas no sean capaces de reconocer las barreras externas que encuentran a la hora de acceder a la función directiva, posicionamiento que ya ha sido evidenciado en estudios anteriores, como el de Agars y Cazares (2017), Broido et al. (2015) y Carvalho y Diogo (2018). De hecho, esta percepción limitada puede verse agudizada como consecuencia de las nuevas formas de dominación patriarcal presentes en la academia, de carácter mucho más sutil y tácito (Morley & Crossouard, 2016; Parker et al., 2018; Ramohai & Marumo, 2016; Read & Kehm, 2016; Williams et al., 2017).

Esta falta de crítica institucional las lleva incluso a responsabilizarse de los principales escollos con los que se encuentran a la hora de acceder. Es decir, de acuerdo con las participantes, los principales desafíos que las académicas han de enfrentar cuando se encuentran en disposición de ingresar al liderazgo, parecen estar dentro de ellas mismas y en las creencias en las que han sido socializadas. Así, es necesario aludir a la inseguridad que experimentan, la falta de confianza en sus propias habilidades y destrezas, el miedo al fracaso, la infravaloración de los logros alcanzados, sus bajas expectativas y, especialmente, al temor a ser percibidas como pretenciosas o ambiciosas. Con este conjunto de ideas y actitudes las mujeres frenan y autolimitan su acceso a los cargos de responsabilidad (Cáceres et al., 2012; Reche et al., 2015; Tomás & Guillamón, 2009). De hecho, este tipo de barreras culturales ha sido destacado en la literatura científica como uno de los principales elementos que entorpecen la incorporación de las mujeres al liderazgo universitario (Aiston & Fo, 2020; Selzer et al., 2017). Por ejemplo, los estudios de Gandhi y Sen (2020), Nguyen (2013), Sánchez-Moreno et al. (2013) y Sanchez y Lehnert (2019) evidencian la escasa disposición de las profesoras universitarias por ocupar la función directiva ante el temor de no ser capaces de equilibrar la vida profesional, personal y familiar. Un reflejo de ello puede ser el escaso número de líderes con edades comprendidas entre los 31-40 años que han participado en el estudio y que trabajan en la institución. Su reducida presencia puede venir provocada por el deseo de consolidar la carrera académica antes de acceder a la función directiva, pero también suele ser durante esa etapa cuando estas se convierten en madres (Kavya & Kramer, 2020). Por tanto, la confluencia de ambos factores, esto es del periodo vital fértil por una parte y del logro de la estabilidad en la carrera profesional por la otra, puede coadyuvar a explicar la tardía incorporación de la mujer a los espacios de liderazgo universitario (Tomàs et al., 2008; Tower et al., 2019).

Esta manifiesta inquietud e inseguridad que las líderes sienten en su interior a la hora de acceder es superada, en gran parte, por el apoyo de sus compañeros y compañeras, quienes son responsables de que estas decidan finalmente postular. Es más, las académicas no parecen buscar de manera activa y decidida su inserción en los espacios de responsabilidad, sino que se plantean su incorporación por la sugerencia e insistencia de otras personas que son quienes las consideran válidas y capacitadas para el cargo. Estos resultados son coincidentes con los estudios de Acker (2014), Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), Rodríguez et al. (2015), Shepherd (2017) y Wroblewski (2019), quienes constataron que las mujeres no llegan a los puestos de decisión por iniciativa propia, sino más bien por la insinuación de terceras personas. Este patrón de conducta puede responder, en buena medida, a las creencias estereotipadas y a los roles de género en los que las mujeres son tradicionalmente socializadas

y educadas (Verge et al., 2017). De acuerdo con estos, ellas han de comportarse de manera sumisa, complaciente, humilde y no mostrar en ningún caso altas aspiraciones o expectativas elevadas (Roy et al., 2009), lo que les puede llevar en la práctica a constreñir y a coartar sus deseos por liderar. A ello se ha de unir, además, los bajos niveles de autoestima y autoconcepto profesional que estas suelen presentar (Oti, 2013; Zulu, 2003), lo que puede limitar todavía más la capacidad que poseen para proyectarse y visualizarse en el rol de líder.

En cuanto a los motivos de acceso, las participantes sostienen de forma iterativa en sus discursos que sus deseos de contribuir y servir a la comunidad universitaria son los que finalmente les animan a dar el paso y a postular. Es decir, como miembros de una institución en la que han crecido y evolucionado, sienten que ha llegado el momento de ofrecer su aportación y prestar su esfuerzo y trabajo para solventar las problemáticas existentes, así como facilitar su proyección. A través de este ejercicio de entrega y de servicio a los demás, también pretenden satisfacer las necesidades e impulsar el crecimiento profesional de sus compañeros y compañeras. Este tipo de razones, alineado con gran parte de la literatura existente en este ámbito, viene a constatar el carácter comunal y altruista de la decisión femenina de acceso al liderazgo, orientada sobre todo por la preocupación, el cuidado y el apoyo a los demás (Peterson, 2018; Pulido & Perera, 2015; Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008), rasgos que irremediablemente remiten al tradicional rol maternal en el que las mujeres han sido socializadas. No obstante, tampoco se puede ignorar que tras esta postura también se puede encontrar la imagen humilde y modesta que culturalmente la mujer ha de mostrar, sin hacer gala de posibles aspiraciones o deseos de ascenso profesional (Tomàs et al., 2008). Una presencia mucho menor, en cambio, tiene la vocación de liderazgo y la superación de posibles retos como motivaciones para el ingreso, lo que resulta coherente con la escasa decisión personal de acceso que muestran las participantes. La investigación de Proctor (2010) arroja resultados muy similares, al advertir que lo que mueve verdaderamente a las académicas hacia la gobernanza universitaria no es la idea de afrontar un desafío, sino más bien su deseo de servir a la comunidad universitaria y ofrecer la mejor versión de sí mismas.

En lo concerniente a los referentes en el acceso, las narradoras se muestran categóricas y afirman que su incorporación a la función directiva se ha producido sin modelos que las hayan podido guiar. No obstante, se ha de indicar que aquellos testimonios que admiten la existencia de una figura inspiradora, esta ha sido en la mayoría de los casos un hombre, normalmente su antecesor en el cargo o un profesor relevante para su trayectoria académica o profesional. Una posible explicación a este hecho radica en la escasez de mujeres que habitan los espacios de responsabilidad, lo que dificulta que estas puedan convertirse en posibles modelos a emular por las que se encuentran en disposición de postular (Yousaf & Schmiede, 2017). De hecho, y de acuerdo con los estudios de Kalpazidou y Faber (2016), Kamerlin (2016), Longman et al. (2019), Searby et al. (2015), Smith y Slate (2018) y Winchester y Browning (2015), aquellas participantes que reconocen haber sido orientadas y motivadas por una mentora reportan algunos de los beneficios obtenidos, tales como la protección, la confianza y la comprensión mutua.

En suma, los elementos en torno al acceso al cargo de las líderes universitarias permiten sostener que estas ingresan a la función directiva por la sugerencia y motivación de asumir el cargo (%FA= 89.25), no tanto por parte de instancias superiores (%FA= 42.86) como de sus compañeros y compañeras (%FA= 57.14). Esta postura resulta coherente con su percepción

del liderazgo como un servicio comunitario (%FA= 41.51) y con la escasez de barreras externas en el acceso (%FA= 52.12). Su decisión personal, indicada con una muy escasa frecuencia (%FA= 10.75), es consecuente con las también minoritarias respuestas alusivas a la vocación por el liderazgo (%FA= 5.66) y la asunción de retos (%FA= 11.33). Por tanto, el conjunto de los resultados muestra un acceso compartido con el resto de miembros de la comunidad universitaria, un profundo sentido de servicio, la ausencia de obstáculos contextuales relevantes y un cierto temor personal que precede a la decisión, pero que finalmente es superado por el apoyo inducido de sus colegas.

### 5.3. ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas?

#### Limitaciones en el desempeño del cargo

Sin lugar a dudas, el liderazgo académico constituye una función laberíntica, ardua y compleja, sobre todo teniendo en cuenta los desafíos y transformaciones que durante las últimas décadas están experimentando las instituciones de Educación Superior, tales como la masificación del alumnado, la internacionalización, la cultura de la rendición de cuentas o el neo-gerencialismo (Angervall, 2015; Cortes et al., 2017; Santiago & Carvalho, 2012; Stromquist, 2007; Trowler, 2001), procesos que en mayor o menor medida dificultan y entorpecen la labor de las líderes (Acker, 2010; Acker & Millerson, 2018; Steinþórsdóttir et al., 2019; Webber, 2008; White & Machado-Taylor, 2016). En este contexto, y de acuerdo con las narrativas de las participantes, estas son conscientes de las problemáticas que lleva aparejado el cargo, sobre todo en lo referente a la cantidad de tareas que este implica (%FA= 13.17), los conflictos con los compañeros y compañeras (%FA= 12.25) y, de forma particular, la política y las redes de poder (%FA= 15.77).

Respecto a estas últimas, se ha de señalar que son múltiples los estudios que destacan las dificultades que las mujeres experimentan a la hora de participar en este tipo de redes masculinas (Forster, 2001; Morley, 2006; Tessens et al., 2011; Treviño et al., 2017; van den Brink & Benschop, 2012; Verge et al., 2017; Vongalis-Macrow, 2013; Yousaf & Schmiede, 2017). Si bien es cierto que tanto hombres como mujeres disfrutan, *a priori*, de las mismas oportunidades para participar en estos grupos, ellas se ven marginadas y excluidas más frecuentemente. Una posible explicación para ello radica en la tendencia a contactar con individuos de características similares, esto es, en la homofilia (Bevan & Learmonth, 2013; Peterson, 2018; van den Brink, 2011). El hecho de que los hombres estén mejor situados que ellas y que estos las superen en número en determinadas esferas puede provocar que, en la práctica, ellos hagan un mayor uso de estos mecanismos de cooptación, agravando así todavía más la sensación femenina de intrusismo y otredad (Checchi et al., 2019; Morley, 2014; van den Brink, 2011; Verbos & Dykstra, 2014). No es menos cierto, sin embargo, que ellas tampoco se acaban de identificar con los valores y prácticas que son propias de estos *old's boy club* (Ballenger, 2010), puesto que su forma de entender el liderazgo y su deseo de contribuir profesionalmente a la universidad son distintos (Tomàs et al., 2008). En efecto, de acuerdo con las narrativas, las líderes rechazan el carácter político, las alianzas y las transacciones informales que, en su opinión, suelen tener lugar en estos espacios, motivos que les llevan a autoexcluirse y a no querer formar parte de ellos. Resultados similares fueron los hallados por

Tonge (2008), quien constató la opinión negativa que las académicas tienen respecto a este tipo de estructuras por vincularlas con estrategias masculinas de patrocinio.

Pero con independencia de las causas, la escasa presencia femenina en estas redes de capital social provoca que las mujeres se vean privadas de la información, de la asistencia y de los recursos que estas brindan y que, de acuerdo con Sagebiel (2018), Tessens et al. (2011) y van den Brink y Benschop (2012), resultan especialmente útiles para el avance y la progresión en la academia. De hecho, es necesario destacar hasta qué extremo las relaciones sociales y de influencia se convierten en obstáculos potenciales para el ejercicio de la función directiva y la toma de decisiones (2.1.1.3. Conflictos compañeros: %FA 12.25 + 2.1.1.5. Política y redes de poder: %FA 15.77 = 28.02). La persona que ocupa el cargo se queda atrapada entre las jerarquías que conforman la estructura académica, normalmente ajenas a la realidad y a los problemas reales con los que se enfrenta ella y sus colegas. Prueba de ello será el escaso margen de maniobra que las narradoras aducen en sus discursos y que les lleva a sentirse presas de un esquema piramidal que acaba por erosionar las ansias de transformación con las que acceden.

En lo concerniente a los conflictos con los compañeros y compañeras, otra de las problemáticas enfáticamente subrayadas por las participantes, es posible apreciar que sus decisiones no siempre cuentan con el respeto de sus colegas y son frecuentemente cuestionadas. Esta falta de legitimidad también ha sido destacada en otros estudios previos. Por ejemplo, Vial et al. (2016) aluden a las críticas y a la escasa cooperación que pueden mostrar los compañeros y compañeras de la líder por considerar que esta tiene menos legitimidad que los líderes masculinos. López y García-Retamero (2009) y Selzer et al. (2017) también sostienen que estas suelen ser evaluadas de manera mucho más exigente que sus contrapartes masculinas. De hecho, estas deben esforzarse y demostrar más su valía que los hombres líderes, por cuanto se entiende que estos están más capacitados para el desempeño de la función directiva (Powell, 2012; Sánchez Moreno & López-Yañez, 2008; Taylor et al., 2018). Además de ello, las participantes también manifiestan que han de enfrentar algunas actitudes contestatarias cuando se ven en la tesitura de corregir a algún compañero o compañera, lo que ha sido identificado por Smith (2007) como una de las tareas más complejas para quienes se dedican a la gobernanza académica. Sin embargo, en el caso de las líderes esta dificultad puede verse agravada por el hecho de que esta sea una mujer, lo que puede generar un especial rechazo (Vial et al., 2016). Por otra parte, no se puede ignorar la incomodidad que las narradoras experimentan al tener que realizar este tipo de tareas, ya que las mujeres suelen precisar de un mayor grado de aprobación social y temen que las relaciones puedan verse deterioradas por ello (Roy et al., 2009). Otros problemas destacados en este ámbito suelen ser la falta de colaboración y de apoyo, las limitaciones para conformar un equipo de confianza y las dificultades comunicativas, hallazgos concomitantes con el estudio de Sánchez Moreno y López-Yañez (2008).

La sobrecarga de trabajo y el exceso de tareas constituyen, a su vez, otra de las limitaciones resaltadas insistentemente por las participantes. El desarrollo del neo-gerencialismo, y la consecuente hiper-burocratización de las instituciones de Educación Superior derivada de aquel, ha provocado que las personas responsables del liderazgo se vean abocadas a la realización de un número creciente de actividades de carácter administrativo (Santiago &



Carvalho, 2012; Smith-Jackson et al., 2018). Reflejo de ello son las largas jornadas de trabajo que el colectivo académico invierte para poder hacer frente a la cumplimentación de informes, la asistencia a reuniones o la rendición de cuentas y que se ven aumentadas como consecuencia del desarrollo tecnológico, que diluye las fronteras entre la vida privada y laboral (Damaske et al., 2014; Frances, 2018; Kotecha et al., 2014; Rafnsdóttir & Heijstra, 2013). Esta sobrecarga, sin embargo, es más ingente en el caso de las mujeres, dada la convergencia del conflicto de roles que experimentan entre las demandas familiares y profesionales y la gestión de la propia identidad de género (Acker & Armenti, 2004; Misra et al., 2012; Morley, 2000). Es decir, cuando las personas que ocupan el cargo pertenecen a un grupo infrarrepresentado, cabe la posibilidad de que estas pongan un mayor empeño en sus tareas con el objetivo de ser más visibles y demostrar su valía, lo que se acaba traduciendo en una mayor carga de trabajo (Thomas, 2019). De hecho, las largas horas que dedican a las actividades administrativas y burocráticas suelen ser una limitación recurrente entre las líderes académicas (Acker & Millerson, 2018; Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015; Proctor, 2010; Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008; Tessens et al., 2011), una situación que contrasta con los deseos de transformación y mejora que presentan en su acceso.

En menor medida, se refieren a la falta de capacitación y a la escasez de recursos como posibles limitaciones. En cuanto a la primera, el estudio de Pulido y Perera (2015) viene a poner de manifiesto los múltiples desafíos que las personas que ocupan cargos de gestión encuentran por su falta de formación en materia jurídica y normativa, así como por la diversidad de tareas que han de realizar. En la práctica totalidad de los casos, el acceso a la gobernanza universitaria se produce sin una formación específica previa, primándose sobre todo aspectos tales como la predisposición, el talante y el carisma (Rodríguez et al., 2015). Sin embargo, la persona que accede se enfrenta a una función compleja, desconocida y en algunas situaciones extremadamente confusa (Hollywood et al., 2014; Rubino, 2007). En lo concerniente a las líderes, esta falta de capacitación se hace especialmente patente en la obtención de recursos (Sánchez-Moreno et al., 2014), lo que puede estar vinculado con su falta de participación en las redes de poder masculinas. En estrecha relación con ello, se encuentra la escasez de recursos económicos que algunas de las participantes señalan, motivada sobre todo por los recortes presupuestarios que han tenido lugar durante las últimas décadas en las instituciones de Educación Superior (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015; Smith-Jackson et al., 2018). Para finalizar el análisis de las dificultades, se ha de destacar el reducido número de menciones a la ausencia de estas, lo que resulta indicativo de la compleja naturaleza de la función directiva.

Por otra parte, es importante subrayar que las narradoras rechazan la posible influencia del género en las problemáticas que experimentan. En otras palabras, no consideran que su condición de mujer pueda estar condicionando o incidiendo en las limitaciones que encuentran en el desempeño del cargo. Desde su perspectiva, el género constituye una entidad neutra, aséptica y objetiva, al margen de los procesos y las dinámicas organizativas, por lo que creen que la mayoría de los problemas que encuentran son consustanciales al funcionamiento institucional. Es más, en algunas ocasiones, y con el objetivo de negar el posible impacto del género, las entrevistadas prefieren asumir la responsabilidad de sus dificultades o bien atribuir la causa a determinados comportamientos o actitudes de carácter individual y personal, pese a que aquellas puedan estar claramente mediatizadas por el

sistema patriarcal. Por ejemplo, la presión y la carga de trabajo para alcanzar los estándares exigidos resultan especialmente significativas en el caso de ellas, ya que tienen que hacer malabarismos para compatibilizar sus responsabilidades profesionales y familiares (Teelken & Deem, 2013). Su escaso deseo por ser identificadas como víctimas y su bajo nivel de conciencia crítica de género pueden ser algunos de los motivos por los que estas rechacen la incidencia del género en sus problemáticas, tal y como han venido a evidenciar otros estudios previos (Acker, 2014; Longman et al., 2018; Lozano et al., 2014; Sang, 2018). De hecho, son muy escasas las voces que reconocen, desde una mirada crítica de género, los múltiples mecanismos que el sistema patriarcal emplea para condicionar y obstaculizar el avance femenino en los espacios de decisión al más alto nivel.

La forma en la que tales dificultades son vivenciadas por las líderes provoca una importante merma de su salud (%FA= 13.32) y de su actividad investigadora y docente (%FA= 6.43). Con respecto al deterioro físico y emocional, las participantes describen situaciones en las que los sentimientos de frustración, enfado e impotencia suelen ser la tónica dominante. Este tipo de sensaciones se producen habitualmente al constatar las dificultades existentes para lograr los objetivos con los que accedieron al cargo y por los elevados niveles de autoexigencia que se imponen a sí mismas. Como consecuencia de ello, reconocen experimentar problemas de sueño, cambios de humor y síntomas relacionados con el padecimiento de altos niveles de estrés y ansiedad, como cefaleas, problemas digestivos o taquicardias. Esta misma tendencia ha sido confirmada por Acker y Armenti (2004) y Proctor (2006), al evidenciar que la fatiga y el agotamiento provocados por la sobrecarga de tareas y el conflicto de roles genera un notable deterioro de la salud física y emocional de las líderes. Así, se ha identificado la manifestación de episodios depresivos, insomnio y falta de apetito (Elliott, 2003). De hecho, en algunas investigaciones las líderes llegan a afirmar que el desempeño del cargo resulta especialmente perjudicial para la salud, sobre todo cuando este entra en conflicto con las responsabilidades familiares (Acker, 2014; Proctor, 2006).

Por otra parte, las entrevistadas sostienen que, como consecuencia del ejercicio del liderazgo, su capacidad investigadora se ha visto seriamente limitada y dañada, lo que a la larga se traduce en una pérdida considerable de los méritos necesarios para ir progresando en la academia. Esta desaceleración en la productividad también ha sido identificada en otros estudios similares, como el de Morley (2000), Tower y Latimer (2016), van den Besselaar y Sandström (2016) y Williams et al. (2017), que vienen a evidenciar la caída que se produce en la actividad investigadora de las líderes mientras están ejerciendo su labor. No obstante, es importante indicar que gran parte de su freno profesional puede venir motivado por su afán de demostrar(se) su valía. Su acceso inducido y su vocación de servicio, la baja autoestima profesional y la escasa autoconfianza que suelen presentar pueden provocar que estas se entreguen de manera desmedida a la tarea, posponiendo sus propias metas profesionales, tales como la investigación. Las principales áreas que se ven perjudicadas por su dedicación en exclusiva a la gestión son la docencia y, en particular, la actividad investigadora. De hecho, son múltiples los estudios que vienen a mostrar la brecha de género que se produce en el rendimiento entre mujeres y hombres en este ámbito (Abramo et al., 2009; Ledin et al., 2007; Madison & Fahlman, 2020; Schucan, 2011). En línea con ello, las narradoras reconocen haber reducido considerablemente el número de sus publicaciones o la calidad de las revistas en las que han seguido publicando, haber dejado de asistir a eventos de carácter científico o haber

renunciado a la posibilidad de realizar estancias de investigación, limitaciones que también se ponen de relieve en el estudio de Tower y Latimer (2016). Además, es importante resaltar que, según las participantes, la recuperación del nivel de productividad no se produce de manera automática tras cesar en el cargo, sino que se precisa de varios años, lo que acaba suponiendo una importante brecha en su carrera profesional. Respecto a la actividad docente, las entrevistadas reconocen que si bien no disminuye su capacidad, más allá de la descarga correspondiente, la preparación previa de las clases sí que puede verse afectada por la escasez de tiempo del que disponen. Por tanto, del conflicto entre las tres esferas, esto es la gestión, la docencia y la investigación, las participantes admiten que la más afectada siempre es esta última, principal aspecto a tener en cuenta en los procesos de promoción.

Frente a este impacto de carácter negativo, las alusiones a la percepción de las dificultades como una fuente de estímulo o de motivación para la autosuperación personal y profesional son muy escasas, lo que denota que las limitaciones son vividas por las líderes de manera claramente adversa. También son muy minoritarios los testimonios que sostienen que los problemas experimentados no han tenido ningún tipo de repercusión, prueba de que el desempeño del cargo supone, en mayor o menor medida, una tarea ardua y compleja para ellas. De hecho, quienes adoptan esta postura reflejan en sus palabras cierta actitud conformista y de resignación. Otras estrategias que emplean para intentar reducir su impacto son el análisis y comprensión de las causas que provocan las dificultades, así como la separación entre las distintas facetas de su vida, táctica esta última que también fue utilizada por las participantes en el estudio de Kinman (2016) para intentar equilibrar lo familiar y lo profesional. Además, en la presente investigación se puede apreciar una estrecha conexión entre los años de experiencia y la falta de incidencia de los problemas, de lo que se deriva que a medida que las líderes van adquiriendo cierto grado de pericia y se sienten más seguras también van restando importancia a dificultades con las que se encuentran.

A la hora de resolver tales problemas, las narradoras se decantan por las estrategias de tipo individual, como el esfuerzo extra y el empleo de estrategias organizativas (%FA= 7.98), en detrimento de aquellas de índole más social, como el diálogo y la ayuda externa (%FA= 7.04). Una posible explicación para esta predilección puede estar relacionada con las ansias por acreditar la capacidad y la preocupación por la imagen que ofrecen, lo que les puede llevar a afrontar los desafíos en soledad. De hecho, el esfuerzo desmedido por demostrar la eficacia profesional suele ser una cuestión recurrente en el liderazgo académico femenino (Acker & Armenti, 2004; Nikunen, 2012; Tessens et al., 2011; Wallace, 2006; Yu & Wang, 2018). El sentimiento de impostura que experimentan, el agradecimiento por la oportunidad en el acceso y el afán por querer dar lo mejor de sí mismas provocan que se entreguen plenamente a su tarea, sin horarios y sin límites (Salas-Lopez et al., 2011). De manera coherente con ello, las participantes en el estudio invierten todas las horas del día en su trabajo con el objetivo de poder conjugar sus múltiples responsabilidades e identidades. Es más, el mantenimiento de su escasa actividad investigadora se logra gracias al sacrificio de buena parte de su tiempo familiar y personal (Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008). Este sobreesfuerzo se verá acentuado, además, por la necesidad de integrarse en la dinámica de trabajo que impone el neoliberalismo académico y en las culturas de liderazgo tradicionalmente masculinas (Morley & Crossouard, 2016; Steinþórsdóttir et al., 2019; Zhao & Jones, 2017). Para ser más eficaces,

este esfuerzo extra se suele combinar, a su vez, con algunas estrategias organizativas, como la realización de listados con prioridades o la evitación de la multitarea (Wallace, 2006).

Con una menor insistencia se refieren, en cambio, a los procedimientos de resolución de carácter social y, en particular, al diálogo y a la ayuda externa. En este sentido, se ha de subrayar que, pese a que el estilo de liderazgo femenino se suele definir por una marcada orientación social (Cáceres et al., 2012; López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2009; Machado-Taylor & White, 2014; Ovseiko et al., 2016), el diálogo y la búsqueda de asistencia no se encuentran entre los métodos más empleados por las participantes para superar sus limitaciones. La explicación, como se apuntaba más arriba, puede descansar en su deseo por demostrar su valía y en su afán por no querer molestar, rasgos que se corresponden con los tradicionales roles de género vinculados a la mujer (Frances, 2018; Selzer et al., 2017). En este contexto, el diálogo suele ser utilizado, sobre todo, como vía para resolver los posibles conflictos en el órgano, ya sea de manera más humilde y modesta o de forma más directa y frontal, así como fórmula para plantear su desacuerdo y disconformidad ante determinadas instancias. De manera paralela, se apoyan en la ayuda que reciben del resto de miembros del equipo, con quienes suelen fraguar relaciones de auténtica amistad, en las personas que acumulan cierta experiencia en esta área y, sobre todo, en el PAS dados sus conocimientos administrativos. Esta búsqueda de orientación externa también ha sido destacada por Acker (2014), Nguyen (2013), Searby y Collins (2010) y Tessens et al. (2011), en cuyos estudios se evidencia la potencialidad que presenta el apoyo social para facilitar el desempeño del cargo entre las mujeres, en particular del personal técnico administrativo por la falta de capacitación previa al ingreso (Rodríguez et al., 2015; Sánchez-Moreno et al., 2014).

Para finalizar, es interesante resaltar la notable frecuencia con la que las participantes reconocen la no resolución de las dificultades. Es decir, pese a sus esfuerzos y al empeño titánico que procuran, a la capacidad de diálogo que muestran y a la búsqueda de ayuda externa, estas admiten que un gran número de las limitaciones que encuentran se quedan sin resolver, lo que de alguna manera viene a reflejar la complejidad que entraña el liderazgo de la mujer. No es menos cierto, sin embargo, que esta postura también puede ser indicativa de cierta actitud acomodaticia y resignada ante los problemas cuya solución no depende exclusivamente de la voluntad de las narradoras, pero también ante aquellos en los que gozan de un mayor campo de acción, como por ejemplo la tensa relación entre la función directiva y la investigación. Ante tales situaciones, las entrevistadas adoptan ciertas estrategias de carácter adaptativo para poder sobrellevar el problema, como el desahogo con quienes tienen más confianza, la práctica deportiva o la relajación. Aunque ello no evita que sus deseos de abandono sean múltiples y constantes y que, incluso, en determinados casos precisen de ayuda profesional para poder lidiar con sus problemas (Acker, 2014).

### Experiencias discriminatorias

En cuanto a las experiencias de discriminación, es importante resaltar que las entrevistadas presentan serias dificultades en su identificación. De hecho, las narraciones más frecuentes son aquellas que niegan de manera categórica haber sido objeto de exclusión por su condición femenina (%FA= 16.55), pese a que el conjunto de los resultados evidencia claramente que este tipo de prácticas son comunes y frecuentes en la institución (2.2.1.1).

Reconocimiento explícito: %FA 3.07 + 2.2.1.3. Reconocimiento implícito: %FA 7.34 + 2.2.1.4. Conocimiento de discriminación ajena: %FA 7.85). Es más, el análisis en profundidad de sus discursos permite detectar múltiples ejemplos en los que tácitamente se puede constatar que estas han sido relegadas a un espacio de alteridad. Resultados similares han sido hallados en el estudio de Fernández (2013) y Verbos y Dykstra (2014), en los que se pudo apreciar que en raras ocasiones las académicas son capaces de enjuiciar y valorar las prácticas implícitas de exclusión. En el caso de la gobernanza universitaria, Bevan y Learmonth (2013) y Blázquez y Bustos (2013) esbozan un panorama similar, dadas las dificultades que manifiestan las líderes para analizar críticamente sus vivencias de discriminación.

Una posible explicación a esta ceguera de género radica, como se ha mencionado previamente, en el rechazo femenino a la victimización y en su falta de actitud crítica hacia la organización (Lozano et al., 2014; Maher & Tetreault, 2011). Sin embargo, también es necesario considerar que el reconocimiento de los mecanismos de exclusión, especialmente de aquellos menos perceptibles, precisa de un elevado grado de conciencia de género (Blázquez & Bustos, 2013). Desde la visión crítica del feminismo, la comprensión de las desigualdades y de los mecanismos que sostienen a los intereses patriarcales requiere de una sensibilización crítica, profunda y reflexiva de la realidad opresiva que experimentan las mujeres (Bevan & Learmonth, 2013; Kamerlin, 2016; Roy et al., 2009), sobre todo ante los incidentes sutiles e intangibles hacia los que ha evolucionado el sexismo (Glass & Minnotte, 2010; Hatchell & Aveling, 2008; Mingo, 2016; Ross & Gatta, 2009). La presencia femenina en los órganos de decisión, aunque mínima, ha suscitado el desarrollo de nuevas fórmulas de exclusión más simbólicas e implícitas en los hechos cotidianos. Por ello, a las líderes les resulta más complejo apreciar las micro desigualdades que vivencian en los espacios de decisión, como ignorar sus aportaciones o desacreditar sus opiniones en las reuniones (Morley, 2006). Este hecho se ve agravado entre las participantes por las escasas oportunidades que parecen haber tenido para adquirir una mirada crítica de género, lo que explicaría sus dificultades para detectar e identificar los obstáculos informales que les frenan, llegando a negar la existencia de discriminación cuando se les pregunta explícitamente por ello (Broido et al., 2015).

Otra de las razones que puede estar incidiendo en esta falta de reconocimiento es la propuesta por Taylor et al. (2018). De acuerdo con su estudio, las mujeres que trabajan en organizaciones androcéntricas y sienten su identidad social amenazada pueden esforzarse por mejorar la identidad del grupo o bien marcar las distancias con aquellas que creen que perjudican su propia identidad. Este planteamiento permitiría comprender a aquellas participantes que rechazan la discriminación, enfatizando las diferencias con las que han podido denunciarla o mostrar una actitud más reactiva en la institución. Otras autoras, en cambio, como McIntyre (2000), sostienen que tras esta postura puede encontrarse la ignorancia estudiada de quienes ocupan posiciones privilegiadas. La necesidad de redimirse de los beneficios que obtienen del sistema opresivo del que son miembros las lleva a omitir las prácticas discriminatorias de su discurso (Broido et al., 2015). Tampoco se puede obviar que la fuerte masculinización del contexto puede ser determinante a la hora de legitimar y naturalizar las desigualdades, obstaculizando su identificación consciente y reflexiva (Taylor et al., 2019). Así, quienes se hayan habituado a este tipo de prácticas las pueden percibir como algo corriente y no como un acto lesivo. De hecho, quienes adoptan esta postura sostienen que la institución constituye un espacio garante del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, que

en ningún momento han recibido un trato diferencial y que siempre se han sentido en igualdad de condiciones que sus homólogos masculinos.

En este punto resulta interesante subrayar que, si bien las participantes niegan de manera rotunda haber sido discriminadas, con relativa frecuencia admiten conocer a otras mujeres que sí lo han sido en la organización y en otras instituciones de Educación Superior. La causa de este comportamiento podría radicar en la necesidad femenina de proteger el autoconcepto y la identidad personal, que se pueden ver afectados cuando se admiten comportamientos que socialmente son reprobables. El reciente estudio de Napier et al. (2020) con 20.000 mujeres en 23 países redonda en esta idea, cuando evidencia que la negación de la discriminación se asocia con un mayor nivel de bienestar individual, incluso más allá de las posibles experiencias individuales y pese a que ello suponga convertirse en agente reproductor del sistema patriarcal. En base a ello, son múltiples los testimonios en los que se afirma, incluso, haber sido testigo de prácticas discriminatorias respecto a otras compañeras, como campañas de desacreditación o procesos de promoción sesgados, sin reconocer la propia discriminación. A este conocimiento, se ha de añadir, además, el reducido número de voces que admite de manera abierta y explícita haber sido objeto de discriminación, sobre todo tras su irrupción en la gobernanza universitaria y, de manera particular, cuando se relacionan con las instancias más elevadas. Aunque las dinámicas de género sean un elemento transversal en las políticas, las prácticas y en los procesos organizativos, lo cierto es que estas se tornan más evidentes en los niveles superiores, donde la influencia y la capacidad de decisión son más notables y significativas (Acker, 2014; Taylor et al., 2018; Yousaf & Schmiede, 2017). De ahí que las desigualdades sean mayormente manifiestas en la función directiva y, en especial, en los puestos más elevados de la estructura institucional.

En efecto, de acuerdo con las narrativas, las prácticas discriminatorias resultan particularmente frecuentes cuando la mujer trata de habitar los espacios de auténtica responsabilidad. De hecho, son múltiples los estudios que vienen a subrayar la escasa presencia de estas en la gobernanza académica al más alto nivel (Buquet, 2016; Morley, 2005; Morley & David, 2009; Morley & Crossouard, 2016; O'Connor & Goransson, 2015; Oti, 2013; Parker et al., 2018; Pritchard, 2007; Scott, 2018). En estos espacios, las participantes afirman que son especialmente cuestionadas, se les exige más que a sus contrapartes masculinas o que sus opiniones son ignoradas solo por el mero hecho de ser mujer. Incluso en aquellas ocasiones en las que sus voces parecen ser consideradas se les hace ver, de manera tácita y sutil, que su designación ha sido meramente simbólica y que, por tanto, no podrán ser auténticos agentes de cambio (Ramohai & Marumo, 2016). Pero aunque los diferenciales de género se dejen sentir sobre todo en la función directiva, no es menos cierto que los mecanismos patriarcales también están presentes en el ámbito académico, donde la mujer construye su identidad profesional y traza su itinerario hacia los cargos de gestión (Parsons & Priola, 2013). Con ello, se espera ir obstaculizando el avance femenino hacia los puestos de mayor responsabilidad y proteger el *statu quo* en los puestos de decisión al más alto nivel. En este contexto, las entrevistadas indican haber sido discriminadas tanto en la investigación como en la docencia, especialmente en la distribución de la carga docente y en la concesión de proyectos de investigación, donde en ocasiones se ven excluidas. Estos resultados son coincidentes con gran parte de la literatura científica (Checci et al., 2019; Lerback & Hanson, 2017; Pritlove et al., 2019; Ruder et al., 2018; Savigny, 2014; Smith & Gayles, 2018; Taylor et al., 2018; Treviño et al.,

2017; Umbach, 2007). La acumulación de tales desigualdades en el escenario académico puede provocar que, cuando la mujer logra acceder a los espacios de liderazgo, esté habituada a ellas y, por tanto, le resulte más complejo su reconocimiento.

Respecto a los tipos de discriminación que experimentan, las líderes describen una amplia gama de vivencias que oscila desde los incidentes de carácter más sutil y velado, como los micromachismos, hasta aquellos otros de índole más hostil y agresiva, como el acoso. No obstante, es importante subrayar que, como en las investigaciones de Bevan y Learmonth (2013), Morley (2006), Morley y Crossouard (2016), O'Connor y Goransson (2015), Ruder et al. (2018), Sağlamer et al. (2018), Tomàs y Guillamón (2009) y Treviño et al. (2017), las microdesigualdades y las barreras internas acumulan los tipos de discriminación más frecuentemente mencionados por las narradoras (%FA= 23.72), mientras que los casos de acoso y amenazas (%FA= 2.06) apenas suelen ser mencionados porque afectan a la dignidad personal de la mujer y le cuesta reconocerlos (Taylor et al., 2018; Valls et al., 2008). En lo concerniente a las barreras internas con las que se autodiscriminan, las líderes aluden a sus elevados niveles de exigencia, al temor al fracaso y a la falta de confianza en sí mismas, a la necesidad de aprobación social o al bajo autoconcepto y autoestima profesional que presentan, resultados concomitantes con los estudios de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), López-Zafra et al. (2009), Selzer et al. (2017), Shepherd (2017), Stout et al. (2007) y Zulu (2003). Como producto de la socialización, las mujeres han interiorizado una serie de roles de género que les llevan a comportarse de manera sumisa, complaciente, pasiva y dependiente, rasgos opuestos a las habilidades instrumentales que culturalmente se asocian al ejercicio del liderazgo (Eagly & Karau, 2002). De ahí que se sientan intrusas, incapacitadas para dicha función y se autoexcluyan en el desempeño del cargo. De hecho, en algunos de sus relatos se aprecian claros síntomas de sobre adaptación al contexto en aras de agradar, incrementar su credibilidad y finalmente ser aceptadas, como por ejemplo anteponer los intereses ajenos a los propios o adoptar rasgos masculinizados.

El efecto de estas barreras culturales se ve agravado, a su vez, por las microdesigualdades cotidianas que estas experimentan y que acaban minando su confianza profesional (Carr et al., 2000; Morley et al., 2009). En este contexto, destacan con especial insistencia aquellos episodios discriminatorios que tienen lugar a través de comentarios, miradas, bromas, pero también comportamientos caballerosos y condescendientes bajo los que sigue subyaciendo la idea de mujer desvalida e incapaz. Otro ejemplo recurrente en las narraciones es el control patriarcal que experimentan las líderes a través de la imagen y la vestimenta que han de utilizar y que, según afirman, no se juzga de la misma manera en el caso de los hombres (Acker, 2010; Howlett et al., 2015). Estas microagresiones, que se producen de manera cotidiana en las relaciones, tienen serias consecuencias para la mujer (Yang & Wright, 2018). Por ejemplo, el carácter intangible de este tipo de prácticas contribuye, todavía más si cabe, a la naturalización de los diferenciales y a las dificultades en su identificación, incluso por parte de quienes las sufren (Cundiff et al., 2018; Parson, 2016; Santos & Carvalho, 2016; Whelton & Wardman, 2015), lo que merma las posibilidades de actuación para enfrentarlas.

En otras ocasiones, los relatos de las participantes denotan que estas son discriminadas no solo por su condición femenina, sino también por la confluencia de otros factores, como la edad, su pertenencia a un área de conocimiento feminizada o el tipo de órgano que lideran.

Esta interacción simultánea entre las múltiples identidades de la líder todavía acentúa más su sentimiento de impostura y otredad, al sentirse doblemente excluida (Rabe & Rugunanan, 2012; Tower et al., 2019, Verbos & Dykstra, 2014). Por ejemplo, tal y como demostró Søndergaard (2005), la convergencia de la edad y el género se convierte en un elemento diferenciador ampliamente utilizado para excluir y marginar a las académicas, ya sea por su juventud o por su madurez. Además, esta interseccionalidad provoca que el reconocimiento de la discriminación todavía resulte mucho más complejo, puesto que las líderes se sentirán confusas respecto a las causas que verdaderamente motivan la exclusión (Tomàs et al., 2010). De hecho, son frecuentes en la investigación las voces que consideran que su discriminación obedece a otros factores y no a su condición femenina.

La falta de conciencia de grupo y de hermandad entre las mujeres constituye también otra de las formas de exclusión evocada por las entrevistadas, si bien de las menos frecuentes. En este sentido, reconocen no solo el escaso apoyo que le han brindado algunas de sus compañeras, sino también las numerosas críticas que han recibido de estas. Lo cierto es que esta situación les genera una profunda frustración y tristeza, puesto que entienden que la comprensión y la ayuda entre las iguales representa un elemento fundamental para el avance de la mujer, tal y como sucede en el caso de los líderes masculinos (Pasque, 2014; Vaccaro, 2011). La razón que arguyen para intentar explicar este comportamiento radica en la competitividad existente entre las mujeres, dadas las escasas oportunidades que estas encuentran para acceder al liderazgo (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015). Otra posible explicación se basa en la idea de que las académicas tienden a reproducir y a participar de las conductas discriminatorias contra sus semejantes para ser aceptadas en el grupo dominante, tal y como propone Taylor et al. (2018).

En última instancia, y con una presencia anecdótica en sus discursos, las entrevistadas aluden a los casos de acoso, amenazas y humillaciones que sufren. Este tipo de episodios resultan especialmente denigrantes y vejatorios para la mujer, lo que puede explicar que esta no tienda a reconocerlos (Valls et al., 2008). Otra posible razón para su escasa frecuencia en los discursos se encuentra en el desarrollo de las nuevas formas de dominación patriarcal, como consecuencia de la censura y el rechazo social que el hostigamiento sexual genera (Bevan & Learmonth, 2013; Morley, 2006). La suma de ambos factores puede provocar que solo un reducido número de voces refieran este tipo de discriminación. En concreto, relatan una serie de comentarios y hechos absolutamente degradantes y ofensivos para la mujer, como las presiones para mantener relaciones sexuales o los tocamientos sin consentimiento, con los que todavía se intenta ridiculizar y desacreditar más su capacidad profesional. Una situación que también ha sido reportada en otros estudios previos en el ámbito académico en general (Buquet, 2016; Sanchez & Lehnert, 2019; Valls et al., 2008) y, en especial, en aquellas disciplinas donde las mujeres representan una clara minoría, como la práctica de la actividad físico-deportiva (Taylor et al., 2018) y los campos STEM (Ruder et al., 2018; Treviño et al., 2017). Estos incidentes tienen graves implicaciones para la participación de la mujer en la vida universitaria, dado que su verdadero origen no se encuentra en el deseo sexual, sino en la cosificación del cuerpo femenino y en las relaciones de poder patriarcales (Machado-Taylor & White, 2014; Morley, 2011). Además, no se debe ignorar que, más allá de sus efectos a nivel individual, resultan especialmente perjudiciales para la institución cuando pasan a formar parte de la cultura organizativa, ya que reducen de manera significativa la satisfacción laboral,



el nivel de rendimiento y el compromiso profesional de las mujeres (Pasque, 2014; Taylor et al., 2018).

Ante este tipo de situaciones, las entrevistadas parecen mostrar un amplio abanico de reacciones, que abarcan desde la pasividad más absoluta hasta la utilización del hecho en su propio beneficio. Sin embargo, se ha de indicar que el tipo de réplica más enfáticamente subrayada es la de carácter reactivo (%FA= 10.41). Es decir, las líderes manifiestan que frente a un hecho discriminatorio estas han adoptado o adoptarían una postura eminentemente de oposición, lo que coincide con los resultados del estudio de Lozano et al. (2013). De hecho, solo un reducido número de voces reconoce dejar pasar el incidente sin mostrar ningún tipo de reacción (%FA= 1.71). Esta escasa presencia en sus discursos de la respuesta pasiva puede venir motivada por el rechazo constante de las mujeres a la victimización, que se hace particularmente manifiesto en los casos de discriminación hostil por quedar relegada a una posición de especial vulnerabilidad (Cunniff, 2016). Sin embargo, tampoco se debe obviar que esta constituye actualmente la respuesta más cuestionada a nivel social, lo que podría responder a un marcado sesgo de deseabilidad (Dalton & Ortegren, 2011), circunstancia que podría explicar, además, la notable frecuencia con la que las narradoras se adhieren a la reacción reactiva.

En concreto, quienes presentan una respuesta pasiva y sumisa e ignoran el incidente lo hacen por evitar el conflicto y porque, según afirman, no han sido víctimas de prácticas discriminatorias graves. El estudio de Smith y Gayles (2018) también ofrece resultados similares, al evidenciar que las académicas prefieren ignorar las prácticas discriminatorias con el objetivo de seguir manteniendo buenas relaciones con sus compañeros. Otra de las razones que puede motivar este tipo de reacción es la falta de conciencia crítica, ya que se ha constatado que aquellas mujeres con una limitada cultura de género se muestran más tolerantes hacia la exclusión (Herrera et al., 2017). Por el contrario, quienes poseen un vasto conocimiento sobre el funcionamiento del sistema patriarcal son capaces de desplegar y utilizar diferentes mecanismos de afrontamiento, como el apoyo social o la autoprotección (Watson et al., 2018). Además, también se ha de tener en cuenta el contexto profesional en el que se desenvuelve la líder, ya que tal y como sugieren los resultados del estudio de Lozano et al. (2013), las académicas que construyen su carrera en espacios fuertemente masculinizados tienden a mostrar una actitud más pasiva hacia la discriminación por haberse habituado y haberla normalizado como un hecho cotidiano. Se ha de considerar, a su vez, que la respuesta reactiva puede verse reprimida por una serie de condicionantes, como la vergüenza por el enjuiciamiento social, el temor a las represalias y el desprestigio profesional que puede experimentar la mujer, incluso entre sus propias semejantes (Mingo & Moreno, 2015). Un conjunto de factores que, en la práctica, puede acabar provocando que las líderes dejen pasar el incidente sin presentar oposición alguna (Machado-Taylor & White, 2014).

Frente a esta postura, quienes afirman ofrecer una respuesta contundente ante la discriminación muestran una amplia gama de reacciones, dependiendo sobre todo del tipo de acto y de la posibilidad de contar con suficientes evidencias del incidente. Es decir, la reacción reactiva de las líderes se halla en gran medida condicionada por el hecho de que la discriminación sea apreciable y constatable, lo que deja sin respuesta a las microdesigualdades que acontecen en la institución de manera más sutil y velada (Carr et al., 2000; Morley et al., 2009). A partir de estas variables, las réplicas de las narradoras se sitúan a

lo largo de un dilatado continuo. En uno de sus extremos se encontraría la manifestación de la incomodidad a quien comete el acto y en el otro la denuncia colectiva. Ahora bien, es importante tener en cuenta que en ocasiones ante este tipo de cuestiones se hace lo contrario de lo que se dice hacer, tal y como han constatado Brinkman et al. (2011). De acuerdo con los resultados de su estudio, las mujeres afirman más que emplean las respuestas de confrontación ante la exclusión, sobre todo por la preocupación que les genera el enjuiciamiento social posterior. De hecho, esto contribuiría a explicar las razones por las que, pese a ser una institución de carácter eminentemente patriarcal, la discriminación apenas es denunciada en la academia (Patel & Roesch, 2017; Yousaf & Schmiede, 2017). También es importante subrayar que, a diferencia de los resultados de la investigación de Pritchard (2010), las narradoras que muestran una actitud más reactiva ante la discriminación son las líderes que cuentan con un mayor grado de experiencia en la institución, dado su aprendizaje en este tipo de situaciones y por contar con una mayor estabilidad profesional.

Por otra parte, y pese a su escasa incidencia en los discursos, es preciso tener en cuenta la respuesta de tipo variable. Las narradoras que adoptan esta postura manifiestan que su reacción ante la discriminación será pasiva o reactiva dependiendo del nivel de gravedad del incidente, ya que consideran que las microdesigualdades cotidianas constituyen actos sin relevancia ni perjuicio para las mujeres. Sin embargo, es preciso resaltar que, como bien señala Morley et al. (2009), este tipo de agresiones cotidianas resultan especialmente lesivas para la identidad profesional de la académica, dado su efecto acumulativo y su naturaleza sutil y tácita. En última instancia, se han de mencionar aquellas voces que manifiestan resignificar su condición de desigualdad. Lejos de cuestionar el círculo de vulneración y exclusión que experimentan las líderes, estas narraciones son representativas de quienes deciden utilizar las reglas del sistema patriarcal en su propio beneficio. Para ello, se suelen valer de su juventud y de las actitudes paternalistas que suelen despertar entre sus compañeros, pero revirtiendo el significado a su favor. En cuanto al influjo del género en las relaciones, las líderes mantienen una postura más bien ambivalente. Es decir, si bien se aprecian narraciones que reconocen el condicionamiento del género a la hora de relacionarse con el alumnado, los colegas y las instancias superiores, también se advierten en una proporción muy similar relatos que califican el género como un elemento neutro y aséptico. Pese a ello, y con una ligera diferencia, las entrevistadas acaban por rechazar tal incidencia, lo que coincide con el estudio de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), donde las líderes tampoco valoran la condición femenina como un factor que pueda repercutir en el ámbito social.

En conclusión, las dificultades para acceder a las redes de poder (%FA= 15.77), el exceso de tareas (%FA= 13.17) y los conflictos en las relaciones con los compañeros y compañeras (%FA= 12.25) se convierten en las principales limitaciones que han de enfrentar las líderes durante el desempeño del cargo. Sostienen que estas no se encuentran mediatizadas por el género (%FA= 6.12), puesto que son experimentadas por todas las personas que se dedican a la gobernanza universitaria. Pese a ello, la forma en la que vivencian tales problemáticas les genera un importante deterioro de la salud física y mental (%FA= 13.32) y una ralentización de su trayectoria académica (%FA= 6.43). Para superar dichos desafíos optan por realizar un esfuerzo adicional (%FA= 5.52) y buscar ayuda externa en su entorno profesional (%FA= 3.98). En cuanto a las experiencias discriminatorias, las líderes rechazan de manera enérgica ser discriminadas (%FA= 16.55), aunque el análisis de sus relatos permite comprobar que estas presentan serias limitaciones en el reconocimiento de tales hechos (%FA= 7.34), lo que unido

al conocimiento de la discriminación ajena (%FA= 7.85) y a las narrativas de quienes sí lo admiten (%FA= 3.07), es posible afirmar que estas suelen ser objeto de exclusión. De hecho, esta resulta especialmente frecuente cuando las mujeres tratan de habitar los espacios de liderazgo (%FA= 11.77). Las prácticas discriminatorias más habituales pasan por la discriminación que ellas se auto infringen (%FA= 12.80) y las microdesigualdades cotidianas que vivencian (%FA= 10.92). Como respuesta a este tipo de actos, las narradoras suelen mostrar una respuesta de carácter reactivo (%FA= 10.41). Respecto al impacto del género en las relaciones que las líderes mantienen con el alumnado, con sus iguales y con las autoridades, estas no acaban de mostrar una postura clara y determinante, aunque parecen inclinarse ligeramente por la falta de influencia (%FA= 51.14).

#### 5.4. ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución?

La tercera cuestión planteada invita a profundizar en las satisfacciones, oportunidades y contribuciones que las líderes realizan a la institución a través del desempeño de la función directiva, además de analizar la percepción que estas tienen respecto a la influencia del género en este tipo de procesos. A este respecto, cabe indicar que el principal motivo de orgullo de las participantes es de índole profesional, esto es, se sienten satisfechas de las mejoras que han sido capaces de hacer en la institución. De alguna manera, tienen la sensación de haber cumplido con su deber, sobre todo teniendo en cuenta que su principal motivación de acceso es su profundo compromiso y sus deseos de participar en la construcción y el desarrollo institucional. Este tipo de satisfacciones también han sido destacadas en otros estudios similares, como el de Escolano (2006), Sánchez Moreno y López-Yáñez (2008) y Wroblewski (2019), que ponen de manifiesto el agrado que genera a las líderes universitarias el hecho de convertirse en agentes de cambio y en elemento catalizador de la organización. De manera más concreta, estas se sienten especialmente orgullosas por haber sido capaces de mejorar el clima institucional, aumentar la dotación de recursos, haber puesto en marcha cambios estructurales e, incluso, proyectar e impulsar la imagen del órgano que representan, logros que también son resaltados por las participantes en la investigaciones de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), Hannum et al. (2015) y Proctor (2010).

Con una menor frecuencia, en cambio, se refieren a las satisfacciones de carácter personal, como las relaciones que han sido capaces de fraguar o la autosuperación de posibles retos, lo que de acuerdo con Pulido y Perera (2015) y Rodríguez et al. (2015) contrasta con las prácticas masculinas, aparentemente más centradas en este tipo de satisfacciones individuales. En última instancia, y aunque son mayoritarias las valoraciones positivas de la experiencia, también hay quienes reconocen abiertamente su rechazo hacia este tipo de actividades. Los motivos que arguyen para ello radican en su desafecto por la función directiva, la identificación del liderazgo con modelos de carácter más personalista e individualista o su falta de vocación por este tipo de tareas. De hecho, quienes adoptan esta postura señalan de manera insistente que el desempeño del cargo les desagrada y aburre, por cuanto su verdadera motivación es la docencia y la investigación. Los estudios de Escolano (2006) y Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015) ratifican esta tendencia, al subrayar que el carácter administrativo de la función, su supuesta falta de creatividad y el componente político

que puede presentar constituyen algunas de las razones que pueden llevar a las mujeres a mostrar desinterés y disconformidad con este tipo de labores.

Sin embargo, ello no es óbice para que las líderes sean capaces de reconocer las oportunidades que les ha brindado el ejercicio de la función directiva. Es más, cuando se trata de valorar los beneficios que han obtenido, estas reconocen haber disfrutado de múltiples y variadas ventajas, entre las que sobresale especialmente la posibilidad de ampliar el círculo de personas, de información y de recursos con los que han pasado a contar. Sin lugar a dudas, el hecho de ocupar un puesto en la estructura académica permite relacionarse con otras instancias, tanto de dentro como de fuera de la institución, acceder a información de primera mano y conocer más a fondo la organización (Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015). De hecho, podría decirse que el cargo se convierte en un escenario privilegiado desde el que obtener una visión más holística del campus y también desde el que proyectarse y darse a conocer (Pulido & Perera, 2015). Esta posibilidad resulta especialmente positiva y provechosa en el caso de las académicas, quienes suelen tener serias dificultades a la hora de acceder a las redes informales de apoyo e influencia (Morley, 2013b; Peterson, 2018; Sagebiel, 2018; Tessens et al. 2011; Verge et al., 2017) y quienes, en muchos de los casos, cuentan con un círculo de contactos más escaso y reducido que el de sus homólogos masculinos (Palmer et al., 2013). Estas redes sociales se convierten, a su vez, en un recurso fundamental para compartir las obligaciones profesionales y poder avanzar con mayor impulso (Turner et al., 2013; Watton et al., 2019), lo que sin lugar a dudas también acaba beneficiando y favoreciendo la trayectoria profesional de las líderes.

Por otra parte, y con una menor incidencia en sus discursos, también se halla la posibilidad de aprendizaje, el segundo tipo de ganancia más enfatizada por las participantes. A la vista de sus testimonios, el desempeño del cargo les permite adquirir valiosas habilidades y destrezas en un ámbito que resulta prácticamente desconocido y novedoso para ellas, hallazgos concomitantes con los alcanzados por Pulido y Perera (2015) y Rodríguez et al. (2015). En efecto, en su mayoría se trata de mujeres polifacéticas, con múltiples inquietudes y amplias ansias de conocimiento, pero con escasas oportunidades previas de formación en esta área, por lo que el liderazgo se acaba convirtiendo en un espacio apropiado para descubrir un sinfín de nuevos aprendizajes. Tal es así que algunas reconocen que buena parte de su identidad y trayectoria profesional se debe a su experiencia en los espacios de responsabilidad. Por tanto, se podría afirmar que si bien las líderes contribuyen con su esfuerzo y trabajo a la mejora institucional, no es menos cierto que estas también se ven recompensadas de múltiples formas y maneras (Hannum et al., 2015; Proctor, 2010). De ahí la importancia de fortalecer la presencia femenina en las esferas de decisión, ya que tanto ellas como la institución se convierten en agentes receptores y depositarios de un valioso talento y conocimiento.

Ahora bien, frente a este tipo de valoraciones también hay algunas voces, si bien las menos, que admiten no haber encontrado ningún tipo de beneficio en la gobernanza académica. Una posible explicación a esta tendencia radica en el influjo en ellas de la política meritocrática. En otras palabras, el deseo de desvincularse de algún tipo de prerrogativa o privilegio aparejado al cargo podría llevarles a negar, incluso, el disfrute de posibles oportunidades. Como bien señala Peterson (2011), las líderes suelen ser acusadas frecuentemente de haber traicionado los principios de la meritocracia académica por haber accedido supuestamente no a través de su propia valía y capacidad, sino por su condición de mujer. Por tanto, ante este tipo de críticas

podría resultar coherente que las líderes hayan podido adoptar esta respuesta como un mecanismo adaptativo, esto es, con el fin de no ser identificadas como beneficiarias de su condición femenina. Pero pese a este tipo de narraciones, lo cierto es que en conjunto los resultados del estudio permiten sostener que el desempeño del cargo representa una extraordinaria oportunidad de enriquecimiento y crecimiento profesional para las líderes, ya que además de sentirse plenamente satisfechas por contribuir al impulso y mejora de la organización, también son capaces de ampliar su red de contactos y adquirir valiosos y útiles conocimientos para saber manejarse en la institución.

En lo concerniente a las contribuciones que realizan con su labor, se ha de subrayar que una tónica dominante en las narrativas es la humildad y modestia con la que aluden a sus aportaciones, un comportamiento que puede ser reflejo de los roles tradicionales de género en los que han sido socializadas, así como de la exigencia y el perfeccionismo exacerbado que se suelen auto infringir las mujeres (Frances, 2018). De hecho, en el estudio de Sánchez Moreno y López-Yáñez (2008) con 136 líderes universitarias, se pudo comprobar que más de la mitad de estas reconocían que su función era susceptible de múltiples y diversas mejoras. Pero con independencia de ello, lo cierto es que cuando se trata de valorar sus aportes a la institución, las participantes acentúan ante todo sus cualidades y valores personales. Entre otros aspectos, destacan aquellas habilidades relacionadas con la mejora del clima de convivencia en la organización, tales como la capacidad de empatía, de escucha y diálogo, sus habilidades para la negociación, la mediación y la resolución de conflictos o sus competencias para la gestión emocional. De manera paralela, también hacen hincapié en los principios y valores con los que revisten su función, como la ética profesional, su profundo sentido de la responsabilidad, su entrega y dedicación al trabajo, la lealtad a la institución o la justicia e imparcialidad, rasgos que algunas investigaciones vinculan estrechamente con el estilo de liderazgo femenino (Bagilhole & White, 2011; Cáceres et al., 2012; Ovseiko et al., 2016; White & Özkanlı, 2010; Williams et al., 2017), pero que otros estudios como el de Paustian-Underdahl et al. (2014) y Sánchez-Moreno et al. (2015) evidencian que son comunes tanto a hombres como a mujeres.

Otras contribuciones referidas por las entrevistadas, pero con un menor grado de insistencia, son la construcción de redes, tanto dentro del propio órgano como más allá de la institución, así como su experiencia y conocimiento en gestión, resultados consistentes con el estudio de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015). No obstante, resulta interesante destacar la escasa frecuencia con la que aluden al impulso del personal, sobre todo porque este suele ser uno de los rasgos enfatizados por aquellos estudios que evidencian la existencia de estilos de liderazgo diferenciados entre hombres y mujeres (Proctor, 2010; Werhane, 2007). Una de las principales características que tradicionalmente se vincula a las líderes femeninas es su preocupación por las personas y su orientación comunal, por lo que o bien las participantes no acaban de ser plenamente conscientes de sus aportaciones en este ámbito o, en efecto, las habilidades relacionadas con el liderazgo eficaz no son propiedad de ninguno de los dos sexos, sino que obedecen a factores de índole contextual y contingente (Appelbaum et al., 2003).

Respecto a la percepción del impacto del género en las satisfacciones, oportunidades y aportaciones que hacen a la institución, las líderes no muestran una postura clara ni determinante. Más bien al contrario, tanto la visión neutra como la percepción positiva del

género presentan el mismo grado de iteración en sus discursos. Así, mientras que hay testimonios que rechazan que su condición femenina haya podido afectar de alguna manera a sus vivencias positivas, el mismo número de narraciones la consideran como un elemento determinante. De hecho, quienes adoptan este posicionamiento tienden a revestir el estilo de liderazgo femenino de una serie de rasgos distintivos y contrapuestos a las formas de hacer masculinas (Alwazzan & Rees, 2016; Machado-Taylor & White, 2014; Proctor, 2010). Entre otras características, destacan un uso más eficaz del tiempo, una mayor orientación hacia la tarea, un escaso interés por las redes de poder e influencia, un dominio más notorio de la multitarea o una capacidad superior de empatía y de trabajo en equipo, cualidades que en algunos estudios se han querido asociar con el liderazgo femenino (Eagly et al., 2003; Young, 2011). Ahora bien, no se puede ignorar que este tipo de creencias pueden ser resultado de la socialización en los roles tradicionales de género, que llevan a atribuir una serie de rasgos diferenciados a los hombres y a las mujeres (Berbel, 2014; Frances, 2018; Stempel et al., 2015). Por ello, el género no debe ser entendido como una característica de la persona, sino más bien como una construcción sociocultural y un elemento básico en la estructura y cultura organizativa (Lester et al., 2017).

En suma, los resultados del estudio en esta temática evidencian que la principal fuente de satisfacción de las líderes radica en sus logros de carácter profesional (%FA= 22.73), lo que se encuentra íntimamente relacionado con su vocación de servicio en el acceso. Este ejercicio de entrega y dedicación a la institución lo realizan mediante el aporte de sus cualidades y valores personales (%FA= 14.14), la construcción de redes (%FA= 4.80), el ofrecimiento de su experiencia y conocimiento (%FA= 4.04) y, en menor medida, la proyección del personal (%FA= 2.27). Por el contrario, este servicio a la comunidad universitaria les permite gozar de valiosas y significativas oportunidades para su trayectoria profesional, tales como la ampliación de redes (%FA= 11.61) y la adquisición de aprendizajes (%FA= 7.32), lo que convierte el desempeño del cargo en una vivencia muy provechosa y gratificante para las líderes. De hecho, son muy escasas las menciones al no disfrute de oportunidades (%FA= 2.52) y a la ausencia de satisfacciones (%FA= 3.80). En cuanto a su grado de percepción del impacto del género en las vivencias positivas, los hallazgos del estudio denotan la necesidad de investigación adicional, ya que las líderes no muestran una postura clara ni unívoca al respecto.

## 5.5 ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?

### Aprendizaje profesional derivado del ejercicio del cargo

Si bien el desarrollo del liderazgo en las instituciones de Educación Superior constituye hoy en día una de las áreas más prolíficas y productivas entre la comunidad científica, no sucede lo mismo en el caso del liderazgo femenino, que todavía representa una incipiente línea de investigación (Dopson et al., 2016). Pese a ello, lo cierto es que son varios los programas y actuaciones que se han diseñado y propuesto para la formación y aprendizaje de las líderes, como el ideado por Selzer et al. (2017), *Aurora y Leadership Matters* en el Reino Unido (Shepherd, 2017), *The Women in Leadership Programme* (NZWIL) en Nueva Zelanda (Harris & Leberman, 2012) o *Identity, Development, Advancement, Support* (IDAS) que se implementó en Suecia durante el periodo comprendido entre 1999 y 2007 (Peterson, 2019). En el caso de España, en cambio, son escasas las iniciativas existentes en este ámbito (Rodríguez et al., 2015),

por lo que las líderes se ven abocadas a adquirir los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para el desempeño del rol de manera informal y una vez ya han accedido a la función directiva (Sánchez-Moreno & Altopiedi, 2016).

De manera coherente con ello, las participantes en el estudio reconocen haber ido aprendiendo durante el ejercicio del cargo dada la falta de formación previa, un rasgo que es compartido por la mayoría de las personas que se dedican a la gobernanza académica en el continente europeo y, de manera particular, en nuestro país (Maassen & Paussits, 2013; Preston & Floyd, 2016; Sánchez-Moreno et al., 2014). Esta falta de capacitación les lleva, inevitablemente, a emplear diversas fórmulas de aprendizaje para poder afrontar el ingente desafío que supone el desempeño de una serie de tareas y responsabilidades que desconocen por completo. Entre las más insistentemente enfatizadas por las líderes se encuentra el aprendizaje social, que se desarrolla a través de la relación, del contacto y de la observación de las personas que forman parte de su entorno profesional. En este contexto, suelen recurrir a la ayuda del PAS, a las personas que les antecedieron en el cargo, a posibles instancias superiores o a algún compañero o compañera de otra área con cierto grado de experiencia, resultados coincidentes con los estudios de Acker (2014), Blackmore y Blackwell (2006), Rodríguez et al. (2015) y Sánchez-Moreno y Altopiedi (2016).

Este modelo de aprendizaje social y situado ha sido previamente utilizado en otras acciones formativas que han tenido como objetivo no solo el aumento del número de mujeres líderes en los espacios de responsabilidad, sino también su aprendizaje y desarrollo profesional al más alto nivel. Peterson (2019), por ejemplo, describe la potencialidad que tuvo la creación de redes a nivel local, regional y nacional entre las mujeres que tomaron parte en las actividades planteadas dentro del IDAS. A través de estas estructuras informales, las integrantes de estas comunidades fueron capaces de intercambiar y compartir no solo información, conocimientos y competencias, sino también vivencias de especial valor y utilidad para el desempeño del cargo. El carácter social de estas experiencias genera un sólido compromiso entre las practicantes, lo que repercute positivamente en la eficacia del conocimiento adquirido y en la solidez de las relaciones (Burkinshaw & White, 2019; Wilson-Mah & Walinga, 2017). De hecho, son tales las posibilidades y la trascendencia que estas comunidades presentan para las mujeres que Selzer et al. (2017) no solo las considera como el enfoque adecuado para su capacitación, sino también como uno de los contenidos prioritarios que se han de abordar en las propuestas formativas para el liderazgo femenino.

Frente a este tipo de aprendizaje, las narradoras también se refieren a aquel que se lleva a cabo de manera tentativa, mediante los aciertos y errores que pueden cometer en su práctica diaria, y la consulta de literatura específica sobre liderazgo, fórmulas que también son empleadas en otros contextos y realidades ante la falta de oportunidades formales de capacitación (Unin, 2014). Sin embargo, es necesario señalar que este tipo de estrategias de carácter más individual suelen ser empleadas de forma menos habitual que el aprendizaje social, dada la falta de tiempo que refieren para la lectura, la necesidad de múltiples ensayos hasta que adquieren cierto grado de conocimiento y la frustración que les suelen generar los errores, sobre todo teniendo en cuenta el alto nivel de exigencia y perfeccionismo que ellas mismas se autoimponen por los roles tradicionales de género en los que se han socializado (Carvalho & Diogo, 2018; Selzer et al., 2017). No resulta menos cierto tampoco que las mujeres suelen preferir actividades formativas de carácter colaborativo (Williams et al., 2017), lo que puede

repercutir en la preferencia de estas por el aprendizaje social y en comunidad y el menor uso de las estrategias individuales.

En lo concerniente a los aprendizajes que adquieren como consecuencia del ejercicio del cargo, las entrevistadas aluden con especial ahínco a las competencias de índole socioemocional. Es decir, pese a que la gobernanza académica supone un territorio desconocido e inexplorado para ellas, el hecho de que esta sea una función eminentemente social y la relevancia que estas parecen conceder a las relaciones provocan que, en la práctica, valoren muy especialmente la adquisición de habilidades socio-afectivas. Entre otras, las participantes subrayan la capacidad de diálogo y la empatía, el respeto o la tolerancia, pero también el autoconocimiento personal, la regulación de las expectativas y la superación de los miedos e inseguridades iniciales, lo que permite afirmar que el desempeño del rol se acaba convirtiendo para la mujer en una experiencia de empoderamiento y de autosuperación personal de gran envergadura; este panorama resulta ciertamente similar con los resultados del estudio de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015). De acuerdo con los hallazgos de estas autoras, si bien el acceso suele generar una manifiesta sensación de temor e incertidumbre, esta acaba siendo superada al tomar conciencia de que se es válida para el ejercicio del liderazgo y de que se poseen sobradas competencias para ello. Es más, algunas llegan a descubrir un talento y una habilidad desconocida hasta el momento, lo que les lleva a plantearse puestos incluso de mayor responsabilidad (Sánchez-Moreno & Altopiedi, 2016). De ahí que el desempeño de la función directiva ofrezca a la mujer una excelente oportunidad también para redescubrirse, ante sí misma y ante los demás, y para liberarse de parte de sus barreras internas.

Junto a ello no se puede ignorar que el ejercicio del cargo les proporciona conocimientos privilegiados para comprender la lógica institucional y para desenvolverse con mayor soltura en la organización y, en concreto, en las redes masculinas de influencia (Burkinshaw, 2015). En efecto, pese a que las competencias socioemocionales representan el aprendizaje más enfáticamente subrayado por las participantes, el área de la gestión institucional también adquiere una relevancia notable en sus discursos, sobre todo porque esta representa una labor en la que en raras ocasiones han tenido oportunidad de participar. Prueba de ello, son los diferenciales de género que se producen en los espacios de decisión académica de la UA, tales como las direcciones departamentales y de instituto de investigación o los decanatos (Universidad de Alicante, 2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c). De ahí que su labor les permita también descubrir una esfera de la institución que les resulta prácticamente ajena y desconocida. La utilidad e importancia de este tipo de aprendizajes, unida a su profundo sentido de la responsabilidad y de servicio comunitario, les lleva a recomendar activamente que todos los miembros de la institución asuman a lo largo de su carrera alguna responsabilidad en este ámbito (Pulido & Perera, 2015). Ahora bien, el descubrimiento de la organización desde otra perspectiva también puede generar cierto desengaño y decepción entre algunas de las líderes, quienes no acaban de sentirse cómodas ni identificadas con ciertas prácticas institucionales, como las redes informales de poder masculino (Escolano, 2006).

### Práctica del liderazgo

En lo concerniente a su visión sobre el liderazgo, las participantes admiten que dejan aparcada esta faceta de su rol y se centran preferentemente en las tareas cotidianas de gestión que lleva



aparejado el cargo. Es más, pese a realizar labores propias de esta función, sus discursos dejan entrever una clara intención de desligarse de la imagen de líder, una voluntad que también se evidencia en los resultados del estudio de Zhao y Jones (2017). Las razones que arguyen para ello son múltiples y variadas, pero de entre todas ellas sobresale la falta de tiempo y de interés por este tipo de prácticas. Esta escasa motivación por el liderazgo podría venir provocada por una imagen distorsionada del rol que les lleva a relacionarlo con los modelos más clásicos de liderazgo, donde la persona que ostenta el cargo lo hace con absoluto protagonismo y notoriedad (Bellón, 2017; Binns & Kerfoot, 2011; Tomàs et al., 2008). Desde esta perspectiva, el liderazgo implicaría un conjunto de prácticas, como la política de pasillo, la satisfacción de los propios intereses y la relevancia social, con las que no se identifican ni se sienten cómodas porque no se alinean con las razones que les llevaron al cargo y con su imagen de feminidad (Escolano, 2006). Por ello, en su agenda diaria priorizan las tareas burocráticas y administrativas y postergan u omiten las ocupaciones de carácter social.

Esto no evita, sin embargo, que de sus discursos se pueda apreciar una clara tendencia hacia el liderazgo colaborativo, merced del carácter colegiado de sus decisiones, la búsqueda constante de consenso, su estilo de aprendizaje social y situado y la importancia que conceden a los aprendizajes socioemocionales. De hecho, son minoritarias las narrativas alusivas a las decisiones personalistas y unilaterales y a las estrategias de aprendizaje individual. Esta inclinación femenina hacia lo social, lo democrático y lo horizontal ya ha sido puesta de manifiesto en múltiples y diversos estudios, tales como Berbel (2014), Machado-Taylor y White (2014), Ovseiko et al. (2016), Peterson (2018), Read y Kehm (2016), Spanò (2017), Tilbrook (2009) y White y Özkanlı (2010), entre otros. Desde este enfoque, las mujeres son proclives a desarrollar un estilo de liderazgo compartido, basado en la idea de equipo y en el despliegue de un amplio conjunto de habilidades socioemocionales, como por ejemplo la capacidad de escucha y empatía, la consideración de las emociones o la autenticidad y la cercanía en las relaciones (Binns, 2008; Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008). Sin embargo, es importante matizar que esta inclinación no permite hablar en ningún caso de estilos diferenciados entre hombres y mujeres (Binns & Kerfoot, 2011; Sánchez Moreno et al., 2014). Como bien señalan Tomàs et al. (2008), en este caso el género puede ser indicativo de una tendencia, pero no de una relación causal. De hecho, esta orientación social puede estar inducida, en gran medida, por el mejor ajuste y congruencia del estilo de liderazgo colaborativo con los roles de género en los que tradicionalmente han sido socializadas (Alwazzan & Rees, 2016; Stempel et al., 2015).

Para finalizar el análisis de la práctica del liderazgo, es necesario aludir a una constante que se refleja en algunos de los testimonios. Se trata en concreto de las influencias que las entrevistadas han podido recibir en el proceso de construcción de su identidad de líder. En este sentido, el influjo más relevante que han tenido han sido algunas figuras femeninas de su familia de origen, en especial sus progenitoras y abuelas, incidencia que también ha sido destacada por Ahmed et al. (2014), Armstrong (2017), Madsen (2007a) y Ricks (2018). De acuerdo con sus discursos, estas fueron mujeres que, pese a ser fuertes, seguras y vanguardistas para su época, abandonaron el espacio público tras el matrimonio o la maternidad, pérdida por la que siempre les han instado a formarse en aras de lograr su plena independencia personal y profesional. Junto a estas, también existen algunas alusiones a hermanas que, por determinadas circunstancias vitales, han tenido que asumir el rol maternal, haciendo gala de una especial preocupación y cuidado por todos los miembros de la familia. Estas se han

acabado convirtiendo en modelos que pueden contribuir a explicar el desvelo que las líderes muestran por la unidad del grupo y el buen clima de convivencia.

De manera conjunta, los resultados referidos a esta cuestión de investigación denotan cierta tendencia femenina hacia el liderazgo colaborativo y social (%FA= 14.28), teniendo en cuenta, además, la insistencia con la que evocan al aprendizaje relacional (%FA= 23.40), la adquisición de nuevas competencias socioemocionales (%FA= 31.57), así como la adopción de decisiones de carácter colegiado y mixto (%FA= 33.34). De hecho, son muy escasas las alusiones que hacen a los modelos de aprendizaje individualista (%FA= 17.37) y a las decisiones de carácter personalista (%FA= 2.72). Por otra parte, resulta destacable que, pese a desarrollar labores propias del liderazgo, las participantes rehúyen identificarse con dicho rol y sostienen de manera insistente dedicarse a las tareas burocráticas y administrativas (%FA= 24.49), como consecuencia, tal vez, de su identificación del liderazgo con los modelos más tradicionales, heroicos y masculinos. En última instancia se ha de subrayar el efecto que las mujeres pertenecientes a su familia de origen han tenido en su identidad profesional (%FA= 6.12), en detrimento de otras experiencias laborales previas (%FA= 5.44).

#### 5.6. ¿Qué percepción y vivencias tienen las líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución?

Uno de los elementos que resulta clave para el avance de las mujeres en la gobernanza universitaria es el apoyo que le proporciona la familia y la institución o, más concretamente, el sostén con el que cuentan para afrontar las tensiones que se producen entre la faceta profesional, personal y familiar (Aiston et al., 2020; Moodly & Toni, 2017). A este respecto, cabe indicar que en un principio las narradoras se niegan a calificar a la familia como una fuente de obstáculos. Es decir, cuando se les pregunta de manera directa por el rol que esta ha desempeñado en su trayectoria profesional, las participantes afirman de forma insistente e iterativa que la familia ha supuesto, ante todo, un apoyo incondicional para el logro de sus metas. Ahora bien, el análisis en profundidad de sus discursos permite comprobar que, en esencia, esta se acaba convirtiendo en un importante elemento desestabilizador. En efecto, si se aúnan las menciones al subcódigo 5.1.1.2. Carga (%FA= 12.61) y 5.1.1.3. Presiones (%FA= 6.41) y se equipara con 5.1.1.1. Apoyo (%FA= 17.26), se puede constatar que, en la práctica, la familia ralentiza y dificulta en gran medida la carrera profesional de las líderes. Esta negativa a calificar a la familia como un impedimento resulta claramente indicativa de las complejas relaciones que se establecen en las dinámicas familiares, donde los vínculos y los lazos afectivos tienen un rol fundamental (Pillay, 2009).

De hecho, las participantes consideran que el sostén de la familia constituye un factor decisivo para el impulso y la progresión de la mujer en la academia. En este sentido, destacan sobre todo la necesidad de contar con el apoyo de la pareja, ya que es con esta con quien se construye el proyecto de vida familiar y con quien se puede lograr la corresponsabilidad en el hogar (Schiebinger & Gilmartin, 2010; Välimäki et al., 2009; Vohlídalová, 2017). Es más, tal y como sucede en los estudios de McCullough (2020) y Tomàs y Guillamón (2009), algunas voces sostienen que si no hubiera sido por este respaldo no hubieran podido acceder a los espacios de responsabilidad. Este apoyo resulta especialmente significativo cuando ambos se dedican al ámbito académico. En estos casos, las líderes disfrutan, además, de la comprensión, del asesoramiento y de la motivación de sus parejas, que también son conocedoras de las

exigencias que implica la carrera universitaria (Amelink & Creamer, 2007; Tzanakou, 2017). Incluso algunas narrativas denotan que ha sido gracias a este apoyo cómo han sido capaces de superar las dudas iniciales que sentían a la hora de postular, lo que evidencia la trascendencia que tiene esta figura para animar a las mujeres a dar el paso y progresar a nivel profesional (Oti, 2013). Unido al respaldo de la pareja, las líderes también subrayan el estímulo que han recibido de su familia de origen y la comprensión que sus hijos e hijas han mostrado hacia su labor, aspecto este último que han logrado por haberles concienciado sobre la importancia de su profesión. Sin lugar a dudas, la educación de los menores en el respeto a los retos y perspectivas laborales es imprescindible para el avance profesional de los progenitores, pero también lo es para el propio crecimiento vital de los hijos/as, ya que no aprenderán a ser pacientes ni generosos si nunca lo han sido con respecto a sus familiares (Angell, 2014). El apoyo de la familia inicial resulta esencial, además, para que las líderes sean capaces de incrementar sus expectativas de éxito y la confianza en sí mismas. De hecho, la inversión familiar en la capacitación de las niñas provoca que cuando estas sean adultas se comprometan más decididamente con su formación y gocen de una mayor conciencia de sus habilidades y destrezas (Abalkhail, 2017; Skjortnes & Zachariassen, 2010).

Ahora bien, pese a la valoración positiva que las narradoras hacen de su familia, no se puede obviar que el análisis de sus discursos revela que esta acaba suponiendo un importante obstáculo para su trayectoria profesional, tal y como se ha mencionado previamente. Prueba de ello es que, según la literatura, las líderes tienen menos probabilidades de tener pareja e hijos/as y un mayor riesgo de que su carrera se pueda ver afectada por las tareas de cuidado familiar (American Council on Education, 2016). En efecto, la distribución de los roles tradicionales de género provoca que, mientras que las mujeres se debaten entre el cumplimiento de las responsabilidades del espacio público y privado, los hombres pueden centrarse plenamente en su trabajo (Stromquist, 2015). Este hecho genera que las mujeres se vean de, alguna manera, abocadas a una doble o triple jornada de trabajo, es decir, a desempeñar su rol laboral sin renunciar a las responsabilidades familiares en una institución, además, insensible a las cuestiones de género (Checchi et al., 2019; Frances, 2018; Gaiao & Cabral-Cardoso, 2008; Pillay, 2009).

Indudablemente, los esfuerzos por intentar mantener el equilibrio entre estas dos vidas tendrán graves repercusiones en su carrera profesional, como por ejemplo la merma de su actividad investigadora, su exclusión de los procesos de promoción o sus dificultades para poder viajar (Armenti, 2004; Kamerlin, 2016; Nikunen, 2012; Rafnsdóttir & Heijstra, 2013; Schiebinger & Gilmartin, 2010; Tower & Latimer, 2016; van den Besselaar & Sandström, 2016), lo que provoca que su progresión sea mucho más lenta y ralentizada (White & Machado-Taylor, 2016). Pero este sobreesfuerzo también se dejará sentir en su esfera personal, llegando incluso a planificar y a programar los embarazos para que estos desequilibren lo menos posible la carrera profesional (Acker, 2014; Kamerlin, 2016). Esta sobrecarga de rol se verá agudizada, además, por las presiones que según las participantes reciben de su familia, dada la falta de comprensión que en ocasiones esta puede llegar a mostrar y que se traduce en críticas, reproches y recriminaciones por las ausencias y las largas jornadas de trabajo. Aunque estos comentarios pueden provenir tanto de la pareja, de los hijos/as, como de la familia de origen, resultan especialmente lesivos para las mujeres cuando les hacen cuestionarse su identidad maternal (Alghofaily, 2019).

Pero pese a que la familia entorpezca y ralentice el avance profesional de las líderes, no es menos cierto que esto sucede, en gran parte, con la complicidad de estas. Es decir, como consecuencia de los roles tradicionales de género, en algunos casos ellas asumen de manera consciente y voluntaria un papel más activo en las tareas domésticas y de cuidado. Tal es así que algunas voces llegan a justificar la dedicación exclusiva a la crianza de los hijos e hijas, a supeditar el desarrollo de sus carreras a las de sus parejas o a comprender la falta de corresponsabilidad en el hogar (Acker et al., 2016; Contrera, 2018; Hall et al., 2004; Misra et al., 2012; Prozesky, 2008; Sallee & Lester, 2017; Uhly et al., 2017; Vohlídalová, 2017; Yousaf & Schmiede, 2017). Sin lugar a dudas, este tipo de creencias motivan que en muchos de los casos sean ellas quienes, deliberadamente, decidan sacrificar y posponer su avance profesional por querer responder a las expectativas de su rol de género, sobre todo en lo concerniente a la maternidad y al cuidado de los hijos/as, donde creen que su labor es absolutamente irremplazable (Chowdhury & Gibson, 2019; Tomàs et al., 2008).

En efecto, cuando las líderes se hallan en la tesitura de tener que escoger entre sus responsabilidades profesionales y familiares, no dudan en primar su rol como madres y en posponer su carrera profesional, resultados que contrastan con el estudio de Solomon (2011). La maternidad y las tareas de cuidado representan dos de los ejes principales de la identidad femenina, por lo que en caso de conflicto entre la esfera laboral y familiar acaban escogiendo esta última (Takahashi et al., 2014; Wolfinger et al., 2009; Yousaf & Schmiede, 2017). De hecho, son muy escasas las voces que reconocen anteponer el trabajo a las tareas domésticas y quienes optan por ello lo hacen en buena medida por no tener ninguna responsabilidad familiar. Otro factor determinante para ello es la educación recibida durante su infancia. Tal y como pusieron de manifiesto Skjortnes y Zachariassen (2010), pertenecer a una familia que se ha esforzado y ha realizado importantes sacrificios por la educación de sus hijas, hace que estas cuando sean adultas valoren y se centren prioritariamente en su carrera profesional. La edad de los hijos/as y el grado de corresponsabilidad en el hogar también son variables que influyen de manera decisiva en la elección. Por ejemplo, se ha constatado que cuando los hijos/as crecen, las mujeres construyen más libremente su carrera académica (Shaw & Cassell, 2007; Tomàs & Guillamón, 2009). También el hecho de contar en el hogar con un reparto equitativo de las tareas domésticas y familiares facilita que la mujer pueda concentrarse en su trabajo sin conflictos ni tensiones (Vohlídalová, 2017).

Por ello, las narradoras que optan por lo profesional en detrimento de la familia experimentan una profunda sensación de culpabilidad y remordimiento. Estos mismos resultados fueron hallados en el estudio de Strong et al. (2013), al constatar que las mujeres se sienten frustradas por centrarse en lo laboral y no pasar suficiente tiempo con sus familias. En efecto, estos sentimientos negativos surgen como consecuencia de la supuesta desatención de la función maternal o, en otras palabras, porque creen descuidar las obligaciones que, de acuerdo con los dictados de los roles tradicionales de género, les corresponden (Ergeneli et al., 2010; Hirkata & Daniluk, 2009; Tomàs et al., 2008; Ward & Wolf-Wendel, 2004). La vulneración de su identidad de género les lleva a creer que son malas madres, a no sentirse satisfechas con su rol en ninguna de las dos facetas y a lidiar con la amargura y culpabilidad de haber estado ausentes en acontecimientos importantes para la familia (Escolano, 2006). Ante esta tesitura, las líderes optan por hacer un esfuerzo adicional con el fin de equilibrar y compatibilizar las dos vidas, lo que les genera además un importante desgaste físico y emocional que acaba por debilitar su capacidad laboral (Acker et al., 2016; Tower & Latimer, 2016; Wang & Cho, 2013).

Esta sensación de frustración se verá, a su vez, agudizada por no poder cumplir con sus altas exigencias y con la imagen de *super woman* que les corresponde por imposición cultural de la sociedad.

Frente a este patrón de comportamiento, quienes se centran en lo laboral y se sienten libres de culpa por ello lo hacen, en buena medida, porque cuentan con una red de apoyo que les permite satisfacer las responsabilidades familiares (Lendák-Kabók, 2020). Gracias a esta, son capaces de centrarse y dedicarse plenamente a su faceta profesional sin cuestionamientos ni conflictos internos, de modo que el trabajo pasa a ser considerado como un espacio para el crecimiento y la realización profesional. Además, las narraciones que son representativas de esta postura denotan la ausencia de barreras internas, ya que en ellas se advierte la capacidad para delegar, un menor grado de autoexigencia personal, el conocimiento de las propias limitaciones o una mayor valoración individual. Otra de las razones que les lleva a desprenderse del sentimiento de culpabilidad es el deseo de proporcionar con su ejemplo un referente a sus hijos y, especialmente, a sus hijas, resultados coincidentes con el estudio de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015). El hecho de pensar que se está contribuyendo a la educación de los hijos/as y que se actúa como modelo o mentora de las aspiraciones profesionales de las hijas ayuda a deconstruir el sentimiento de culpabilidad que experimentan muchas mujeres trabajadoras (Armstrong, 2017).

No obstante, es preciso señalar que la indecisión y el conflicto entre lo profesional y lo familiar también se ven agravados por la ineficacia e insuficiencia de las medidas de conciliación que ofrece la institución. De hecho, de acuerdo con las entrevistadas, la política organizativa en este ámbito se podría calificar como inexistente, ya que las dinámicas de trabajo siguen respondiendo a un conjunto de principios androcéntricos, patriarcales e insensibles a las necesidades de todos los miembros de la comunidad universitaria (Arenas, 2017; Contrera, 2018). Es más, algunas de las medidas de conciliación, como la pretendida flexibilidad o los permisos de maternidad, acaban convirtiéndose en mecanismos y prácticas especialmente perjudiciales y dañinas para las mujeres (Powell, 2018). En el primer caso, se corre el riesgo de deslizar lo profesional a la vida personal, sobrecargando esta esfera todavía mucho más (Rafnsdóttir & Heijstra, 2013). Del mismo modo, cuando la mujer se reincorpora de los permisos de maternidad suele enfrentar serios problemas para poder reajustar su proyecto vital a las demandas del contexto, dando lugar en algunos casos a un coste difícilmente recuperable (Berbel, 2014; Cabrera, 2007; Hardy et al., 2018). Por tanto, se puede afirmar que un número considerable de mujeres, con una trayectoria académica prometedora, competentes y esperanzadas en armonizar sus aspiraciones profesionales, personales y familiares se ven frenadas por un conjunto de medidas que siguen reproduciendo el reparto tradicional de los roles de género (White & Machado-Taylor, 2016).

Como consecuencia de ello, es muy escaso el número de mujeres que hacen uso de este tipo de mecanismos institucionales, sobre todo teniendo en cuenta las críticas y miradas suspicaces que pueden despertar entre sus iguales (Kamerlin, 2016; Lester, 2013). Los deseos femeninos por encajar en un contexto claramente patriarcal y androcéntrico las lleva, en algunos casos, a abstenerse de su empleo y a mostrarse libres de responsabilidades familiares o, como indican algunas narradoras, a guardar silencio y a ocultar su faceta maternal en aras de no ser estigmatizadas (Acker & Armenti, 2004; Proctor, 2006). Ante esta falta de respuesta organizativa, las líderes tienden a emplear una serie de prácticas alternativas que abarcan

desde aquellas de carácter más social, como hacer uso de la red de apoyo familiar a otras de índole más individual, como el sobreesfuerzo o la programación de los embarazos (Acker & Armenti, 2004; Fernández-Carvajal & Sequeira-Rovira, 2015; Kamerlin, 2016). En el primer caso, suelen ser los abuelos y abuelas quienes asumen con mayor frecuencia las tareas de cuidado de los menores, por lo que parece que el deseo de ayudar e impulsar la carrera profesional de las hijas, una constante en la trayectoria de estas, se extiende también durante su adultez. Este tipo de prácticas también se han identificado en otros estudios similares, como el de Tsouroufli (2020) en Grecia y Lendák-Kabók (2020) en Serbia, donde se constató que los abuelos y abuelas facilitan de manera sustancial el avance profesional de sus hijas académicas mediante la asunción de las responsabilidades de crianza.

Otra de las estrategias empleadas es la coordinación y alternancia en el avance profesional con la pareja, especialmente cuando esta también trabaja en la academia. Este tipo de prácticas suele ser propio de aquellos hogares donde se ha logrado la corresponsabilidad y donde los dos miembros de la pareja poseen una ideología de género caracterizada por la igualdad y la horizontalidad entre mujeres y hombres (Välimäki et al., 2009). En otros casos, las líderes optan por integrar a la familia en la carrera profesional, esto es, hacerla partícipe de los logros y éxitos, de la asistencia a congresos y de las estancias. También suele ser habitual el apoyo de los colegas quienes, en un intento por hacer frente a la insuficiencia institucional en materia de conciliación, se coordinan con la líder para la distribución de las diferentes tareas aparejadas al cargo (Hardy et al., 2018). Para finalizar las prácticas de tipo social, se ha aludir necesariamente a la contratación de ayuda externa, ya que en muchos de los casos se recurre a este tipo de servicios para las tareas domésticas y de cuidado (Schiebinger & Gilmartin, 2010). No obstante, es importante subrayar que, de acuerdo con las narradoras, este tipo de mecanismos todavía inciden más en sus sentimientos de frustración y culpabilidad por permitir que el cuidado de los menores se lleve a cabo fuera del círculo familiar, lo que contraviene los dictados de su rol maternal.

Frente a este tipo de estrategias de carácter más social, las líderes también reconocen utilizar otras de índole individual, entre las que se distingue el sobreesfuerzo adicional. Los deseos por cumplir con su identidad de género y, a su vez, hacerlo de manera satisfactoria, esto es, ser buenas madres, hijas, hermanas y esposas y, además, profesionales competentes, las lleva a realizar un esfuerzo desmedido por intentar llegar a todas las que ellas entienden son sus obligaciones. Ahora bien, es importante subrayar que esta entrega desproporcionada tiene importantes costes para la salud física y emocional de las líderes, ya que la presión a la que se ven sometidas les genera altos niveles de estrés y ansiedad (Acker, 2014; Acker & Armenti, 2004; Acker et al., 2016; Proctor, 2006; Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008; Valentova et al., 2017; Wang & Cho, 2013). Además, este malestar también repercutirá en su capacidad laboral, impidiéndole centrarse plenamente en su carrera y avance profesional.

En resumen, los resultados hallados en esta temática permiten afirmar que si bien, a primera vista, la familia es calificada por las participantes como una fuente de comprensión, consuelo y apoyo (%FA= 17.26), en la práctica esta acaba representando un importante escollo para su avance profesional (5.1.1.2. Carga: %FA 12.61 + 5.1.1.3. Presiones: %FA 6.41). No obstante, es importante destacar que este desequilibrio se produce en buena medida con la connivencia y el beneplácito de las líderes, ya que influenciadas por los roles tradicionales de género estas asumen, de manera voluntaria y consciente, una carga desproporcionada de tareas vinculadas

con la crianza y el cuidado (%FA= 7.7.4). De hecho, cuando las narradoras han de elegir entre lo laboral y lo familiar, estas acaban posponiendo su avance profesional (%FA= 8.18%) y quienes se centran en el trabajo lo hacen con un profundo sentimiento de culpabilidad (%FA= 7.52). Este conflicto de roles entre ambas esferas se ve, además, exacerbado por la ineficacia de la política institucional en materia de conciliación (%FA= 11.72), lo que en la práctica les lleva a poner en marcha y a activar un conjunto de estrategias alternativas (%FA= 14.40), como el apoyo de la red social y el sobreesfuerzo personal.

### 5.7. ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de las académicas?

En estrecha relación con las dificultades y problemáticas experimentadas, se encuentran las sugerencias y propuestas que las narradoras plantean para mejorar e impulsar el liderazgo de la mujer en las instituciones de Educación Superior. En este sentido, cabe señalar que la mayoría de las voces se abstienen de formular posibles ideas por considerar que la igualdad de género es ya una meta plenamente consumada en la academia, inclusive en los espacios de decisión al más alto nivel. Su deseo de no ser identificadas como víctimas y la ceguera de género que presentan las lleva a abstenerse de hacer sugerencias, pese a haber sido objeto y conocedoras de prácticas discriminatorias en la institución, tal y como se desprende de la suma de los subcódigos 2.2.1.1. Reconocimiento explícito (%FA= 3.07), 2.2.1.3. Reconocimiento implícito (%FA= 7.34) y 2.2.1.4. Conocimiento discriminación ajena (%FA= 7.85). Desde la perspectiva de quienes adoptan esta postura, la igualdad de género se ha logrado conquistar mediante la neutralidad y objetividad que garantiza la política meritocrática. En otras palabras, creen que los procesos de selección y promoción académicos se encuentran libres de posibles sesgos de género por basarse única y exclusivamente en la valoración de la actividad investigadora y docente de las personas candidatas. Es más, algunas llegan a sostener que las mujeres que realmente quieren y lo merecen, acaban rompiendo el techo de cristal, dando por sentado que la infrarrepresentación femenina en los espacios de responsabilidad obedece a una falta de interés o bien de valía.

Sin embargo, como bien indican Sala y Bosisio (2017), la realidad parece ser lamentablemente muy distinta, ya que el avance hacia los puestos de decisión está determinado por prácticas y mecanismos que poco se pueden relacionar con el mérito y el esfuerzo individual de las personas aspirantes y que, además, en la práctica acaban favoreciendo a los hombres. Como bien reflejan las cifras, en la institución existe una clara distinción entre el volumen de talento y de competencias disponible y la composición real de la estructura académica (Universidad de Alicante, 2016, 2017c, 2018c, 2019f, 2020c). De hecho, si bien la promoción parece ser una senda natural para ir ascendiendo en la carrera universitaria, en el caso de las mujeres esta parece estar plagada de obstáculos, como las dificultades para manejarse con las redes de influencia o la discriminación tácita y sutil que padecen (Ballarín, 2015; Checchi et al., 2019; Morley, 2014; Proctor, 2010; van den Brink & Benschop, 2012; Verge et al., 2017). Además, el sistema meritocrático no tiene en cuenta los sesgos implícitos que pueden existir como la homofobia y la consideración en exclusiva de la percepción masculina del éxito y que, en la práctica, sirven para mantener el *statu quo* y la reproducción del sistema patriarcal (Morley & Crossouard, 2016; Pastor & Pérez-Quintana, 2019; Peterson, 2018; Powell, 2018; Shepherd, 2017; Tomàs et al., 2008; White & Machado-Taylor, 2016; Yousaf & Schmiede, 2017).

Esta postura, motivada en gran medida por la influencia del individualismo neoliberal, la pretendida opacidad del género, la falta de sororidad femenina y la confusión entre la igualdad formal y real (Moncayo & Zuluaga, 2015; O'Connor, 2019), lleva a algunas voces a manifestarse totalmente en contra de algunas medidas de acción positiva, como las cuotas. Es más, desde su visión este tipo de acciones no solo no son precisas ni necesarias, sino que en la práctica acaban atentando contra la dignidad y la capacidad de la mujer y reducen la calidad institucional, actitudes que también mostraron las académicas participantes en el estudio de Williams et al. (2017). Pero aunque la implementación de este tipo de medidas pueda generar ciertas reacciones contrarias, incluso entre las propias mujeres, con el tiempo se ha demostrado sobradamente su efectividad y la falta de validez de las críticas (O'Connor & Goransson, 2015; Peterson, 2014a; Soklaridis & López, 2014; Winchester & Browning, 2015). También evitan hacer algún tipo de sugerencia, si bien en este caso con un menor grado de iteración, quienes por la complejidad que entraña el problema no son capaces de idear posibles propuestas.

Frente a ello, quienes logran concretar algunas estrategias de acción entienden que la solución ha de venir de la mano de la institución y de las propias mujeres, ya que arguyen que ambos agentes son responsables de la mejora del liderazgo femenino. Con respecto a las propuestas organizativas, la sugerencia más enfáticamente subrayada por las participantes es la implementación de medidas de acción positiva, como por ejemplo las cuotas. De nuevo resulta llamativo que, pese a rechazar abiertamente la existencia de prácticas discriminatorias (subcódigo 2.2.1.2. No discriminación %FA= 16.55), entre las sugerencias de las narradoras se encuentran aquellas que van dirigidas al desmantelamiento del sistema patriarcal. Una posible explicación para ello radica en su resistencia a ser identificadas como víctimas y a su falta de crítica institucional, tal y como fue evidenciado en la investigación de Lozano et al. (2014), lo que les podría llevarlas a negar explícitamente la discriminación. Pero aunque haya voces que se muestren partidarias de las cuotas, al menos de manera temporal, y reconozcan su eficacia, lo cierto es que estas no acaban de sentirse plenamente cómodas con ellas, ya que su aplicación suele despertar miradas recelosas, sobre todo entre los hombres que ven amenazados sus privilegios. Ahora bien, no se debe ignorar que si bien las mujeres disfrutan de este tipo de medidas, los hombres también reciben a lo largo de su carrera el sostén y el impulso que proporcionan las redes informales, sus mentores y patrocinadores (Peterson, 2019).

En contraste con la indicada ausencia de formación en las dificultades, las entrevistadas también proponen la necesidad de diseñar e implementar un plan de formación para todas las personas que se vayan a iniciar en el liderazgo académico. Desde su perspectiva este debería abordar contenidos tan vitales como los aspectos jurídicos y normativos, el manejo económico y las habilidades relacionales. Además, debería ser de carácter eminentemente práctico, ajustado al contexto y extenderse a lo largo del tiempo, con el fin de garantizar la actualización permanente y satisfacer las verdaderas necesidades del colectivo destinatario (Aasen & Stensaker, 2007; Acker, 2014; Smith, 2007). Algunas voces plantean, incluso, la conveniencia de ir más allá y emplear estrategias de asesoramiento o acompañamiento continuo. Una propuesta que en, líneas generales, coincide con los hallazgos del estudio de Sánchez-Moreno y Altopiedi (2016), lo que resulta indicativo de las necesidades comunes que presenta este colectivo y de la urgente necesidad de solventar la ausencia de formación específica (Pulido & Perera, 2015).



Pero además de esta capacitación en liderazgo, las narradoras también recomiendan programas dirigidos explícitamente al empoderamiento de la mujer. En la literatura científica esta medida suele generar ciertas críticas por su escaso potencial para deconstruir la cultura de género institucional y por tender, aunque sea muy sutilmente, a identificar la desigualdad como un problema que afecta únicamente a las mujeres (Burkinshaw, 2015; Peterson, 2019; Perrakis & Martínez, 2012; Pritlove et al., 2019). Pese a ello, lo cierto es que se trata de una de las actuaciones más frecuentemente utilizadas en la academia (Selzer et al., 2017; Timmers et al., 2010). Haciéndose eco de dichas limitaciones, algunas voces con mirada crítica de género van más allá y plantean la necesidad de que la formación en igualdad se extienda a toda la comunidad universitaria. De este modo, todos sus miembros podrían tener conciencia de lo invisible, de lo tácito y de lo sutil y cuestionar los imaginarios sexistas.

Otra de las medidas que sugieren a nivel institucional, si bien la menos frecuente, es el fortalecimiento de las políticas de conciliación que ofrece la organización. Aunque inicialmente las líderes se refieren a la familia como una fuente de apoyo fundamental, lo cierto es que el análisis en profundidad de sus relatos permite constatar que esta acaba suponiendo un elemento distorsionador. Si se unen los subcódigos 5.1.1.2. Carga (%FA= 12.61) y 5.1.1.3. Presiones (%FA= 6.41) y se contrasta con la representatividad que obtiene el subcódigo 5.1.1.1. Apoyo (%FA= 17.26), se puede constatar que, aunque de entrada las líderes se resistan a calificar a la familia como un obstáculo por las implicaciones emocionales que ello conlleva, en la práctica esta ralentiza y dificulta su avance profesional. De ahí que entre sus propuestas se encuentre la mejora de las medidas institucionales de conciliación familiar. En concreto se refieren a la aplicación real y efectiva de su política, ya que entienden que esta se encuentra escasamente desarrollada y, en la mayoría de los casos, vinculada en exclusiva a las mujeres.

En efecto, la falta de institucionalización real de estas iniciativas unida a su escasa utilización por parte de los hombres hacen que su aplicación no tenga los efectos deseados y que un gran número de mujeres, socializadas en los roles tradicionales de género, sigan aplazando su carrera para responder a las responsabilidades domésticas y familiares (Aiston et al., 2020; Gaio & Cabral-Cardoso, 2008; Powell, 2018; Strike & Taylor, 2009). En otros casos, el fracaso viene motivado porque en verdad no se reduce la carga laboral femenina, sino que se asume que esta se completará fuera del horario de trabajo (Rafnsdóttir & Heijstra, 2013). Además, el hecho de que las mujeres soliciten permisos de maternidad puede reducir en gran medida sus posibilidades para ser consideradas en las promociones (Yousaf & Schmiede, 2017). Por ello, la implementación de medidas de conciliación al uso no garantiza el ajuste entre la esfera profesional, familiar y personal y para garantizar el principio de igualdad de oportunidades sea preciso hablar de auténtica corresponsabilidad (Afrianty et al., 2015; Arenas, 2017; Baeza et al., 2017; Noble & Moore, 2006; Sánchez Moreno & López-Yañez, 2008). Con dicho objetivo, las líderes sugieren una mejor distribución de los horarios docentes, la creación de escuelas infantiles dentro del campus y la integración del cuidado de las personas dependientes dentro de las medidas de conciliación que oferta la organización, actuaciones que ya se están implementando en otras universidades con excelentes resultados (Lester, 2013; Sallee, 2013; Tower & Latimer, 2016; Williams et al., 2017). Según las participantes, se trata de que las medidas no se queden en simples recomendaciones, sino que se les otorgue carácter

normativo, ya que de ese modo la conciliación y la corresponsabilidad pasarán verdaderamente a formar parte del funcionamiento y de la cultura institucional (Morley, 2005).

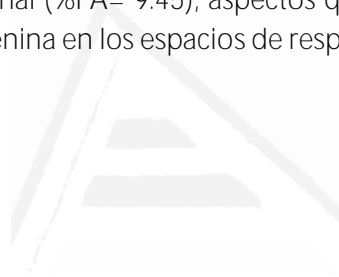
Con respecto a las sugerencias que plantean a las noveles, la propuesta más enfáticamente subrayada por las narradoras es la deconstrucción de las barreras internas con las que las mujeres se suelen frenar a sí mismas. Es decir, conscientes del influjo negativo que estas han tenido en su vida profesional, familiar y personal, las líderes sugieren a quienes recién se inician en la gobernanza universitaria que intenten desprenderse de las creencias con las que las académicas se autoexcluyen y marginan de las esferas de responsabilidad. En concreto, estas les plantean que se liberen de la inseguridad en sus propios méritos, la infravaloración de los logros alcanzados, el temor a ser percibidas como pretenciosas o ambiciosas, la deliberación excesiva, los sentimientos de culpabilidad y el sentido extremo de responsabilidad, constructos socioculturales que las mujeres han interiorizado y que las llevan a sacrificar su carrera profesional o, en el mejor de los casos, a vivirla con un sufrimiento extremo (Moncayo & Zuluaga, 2015; Nguyen, 2013; Sánchez Moreno & López-Yáñez, 2008; Selzer et al., 2017; Shepherd, 2017; Stout et al., 2007; Tomàs, & Guillamón, 2009; Whelton & Wardman, 2015; Zulu, 2003). De hecho afirman que, si el cargo se afronta con seguridad, serenidad y orgullo de sí mismas y de su labor, la experiencia se convierte en una extraordinaria oportunidad para el crecimiento personal y profesional, tal y como evidencian los aprendizajes que afirman haber adquirido.

La consideración de la ética en el desempeño del cargo representa otra de las recomendaciones que las líderes hacen a las noveles. Frente a quienes se esfuerzan por profesionalizar su labor y alejarse de la vida académica, ellas son partidarias de cumplir con su vocación de servicio y, posteriormente, regresar a su tarea habitual. En otras palabras, aferrarse y perpetuarse en el cargo u obtener beneficios personales no se encuentran entre sus prioridades. Más bien todo lo contrario, su forma de entender y de practicar el liderazgo se basa en la idea de servicio, de entrega, de alternancia y de renovación, por cuanto creen que esta resulta beneficiosa para la institución (Escolano, 2006). De hecho, esta concepción resulta coherente con el tipo de aportación que ellas hacen a la institución, esto es, con los valores y cualidades personales con los que intentan contribuir a la mejora organizativa, tales como la responsabilidad y la dedicación al trabajo.

En última instancia, las líderes también recomiendan a las noveles que procuren la construcción de redes femeninas de colaboración, ya que entienden que el apoyo de quienes tienen experiencia y conocimiento resulta fundamental para superar los desafíos que plantea la función directiva. El hecho de haber superado alguna de sus dificultades mediante el diálogo (2.1.4.1. Diálogo %FA= 3.06) y la asistencia de otras personas (2.1.4.2. Ayuda externa %FA= 3.98) les ha permitido vivenciar la potencialidad que presenta el soporte social, motivo que les lleva a aconsejar a las noveles que busquen dicho acompañamiento. Numerosas investigaciones también insisten en esta idea al subrayar las posibilidades que ofrece este tipo de estructuras para intercambiar experiencias, obtener información y mentoría y desarrollar recursos estratégicos (Al-Ahmadi, 2011; BlackChen, 2015; Morley, 2005; Searby et al., 2015; Smith & Slate, 2018; Turner et al., 2013; Vongalis-Macrow, 2013). Por ejemplo, mediante el diálogo compartido es posible deconstruir la percepción que las líderes tienen sobre sí mismas y **coadyuarse para desprenderse de las creencias estereotipadas (O'Connor & Goransson,**

2015; Vaccaro, 2011). A través de estas redes también se puede rentabilizar la inversión institucional en capacitación y proporcionar a las académicas herramientas para alinear sus estilos de liderazgo con sus propósitos (Perriton, 2006). En otros casos, estas pueden convertirse en respuesta alternativa a la exclusión que suelen experimentar de las redes masculinas (Burkinshaw, 2015), principal dificultad argüida por las participantes en el estudio. Es más, a través de estos espacios participativos las mujeres toman conciencia de su exclusión, de su necesidad de mentoría y de aprendizaje en red, requisitos básicos para llegar a alcanzar un nivel adecuado de conciencia crítica de género según Sagebiel (2018).

En suma, los hallazgos referidos a esta cuestión de investigación nos llevan a señalar que las propuestas de mejora de las líderes son múltiples y variadas. Esta diversidad de ideas se extiende a lo largo de un continuo que abarca desde quienes se abstienen de posibles sugerencias, por entender que las prácticas discriminatorias ya han sido superadas (%FA= 21.50), hasta quienes no las hacen por la complejidad del problema (%FA= 2.28). Entre ambos extremos se localizan las que plantean a la institución y a las noveles. Respecto a las primeras, destacan sobre todo las medidas de acción positiva (%FA= 15.96) y la formación (%FA= 11.40), mientras que en el caso de las noveles enfatizan la deconstrucción de las barreras internas (%FA= 18.24) y la ética profesional (%FA= 9.45), aspectos que en su opinión resultan claves para favorecer la presencia femenina en los espacios de responsabilidad académica.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES,  
IMPLICACIONES Y LÍNEAS PROSPECTIVAS

---

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y LÍNEAS PROSPECTIVAS

*Como todo poema,  
que es a lo que un círculo se asemeja,  
tiene un principio y un final.  
Un poema de verso libre, por supuesto,  
pero delimitado por la apertura y por el cierre,  
por el tiempo reservado  
para este especial encuentro  
que adquiere un carácter  
de reconfortante familiaridad.*

Jean Shinoda Bolen

### 6.1. Introducción

Uno de los principales objetivos de la investigación científica radica en proporcionar una serie de evidencias y hallazgos, a partir de los cuales poder mejorar la realidad y abrir nuevos nichos epistemológicos. En base a ello, en el presente epígrafe se sintetizan las principales conclusiones derivadas de los resultados del estudio. Además, se indican las limitaciones y dificultades más notables que han ido surgiendo a lo largo de todo el proceso. Seguidamente, se formulan las implicaciones y propuestas con las que se pretende contribuir al avance de la mujer en la gobernanza universitaria. Para finalizar, y desde una mirada prospectiva, se recogen las futuras líneas de investigación que surgen a partir del estudio realizado.

### 6.2. Conclusiones generales

El propósito de este estudio fue conocer, comprender e interpretar la visión que las líderes universitarias tienen sobre sus vivencias y experiencias en la gobernanza académica. A partir de este, y en base al análisis de los hallazgos del estudio, se ha podido establecer y definir un conjunto de conclusiones. Para la exposición y presentación de estas, se hará uso de las cuestiones en torno a las cuales ha girado la investigación.

#### 6.2.1. ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?

A juzgar por los resultados del estudio, es posible afirmar que la decisión de las líderes de acceder a los espacios de responsabilidad y toma de decisiones no parte directamente de ellas mismas, sino que esta es incitada por otras personas, tal y como muestran los hallazgos del código 1.1.2. Decisión inducida. En concreto, son los compañeros y compañeras de la líder quienes, al considerarla válida y capacitada para el cargo, la invitan a dar el paso y a postular (subcódigo 1.1.2.1. Colegas). Pero a pesar de que precisan de estímulo externo y de que sean otros agentes quienes las induzcan y alienten, lo cierto es que no reconocen la existencia de impedimentos o de barreras externas para el ingreso (código 1.4.1. Ausencia de obstáculos). Del mismo modo, admiten carecer de modelos en el momento de acceder, puesto que no se sienten identificadas claramente con ningún referente, con independencia de que sea hombre o mujer (código 1.3.1. Ausencia de referentes). La principal razón que les lleva a interesarse por el liderazgo y a ocuparse de las tareas propiamente de gestión se halla relacionada,

íntimamente, con su deseo de servicio a la comunidad universitaria (código 1.2.1. Servicio comunitario). Creen que ha llegado el momento de asumir su compromiso y responsabilidad con la academia y aportar su trabajo y esfuerzo para la mejora y el avance institucional.

6.2.2. ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas?

En cuanto a los obstáculos que estas encuentran en el desempeño del cargo, se reitera con elevada frecuencia que las redes de poder, tejidas de manera informal en el campus, se acaban convirtiendo en guetos inexpugnables para las líderes (subcódigo 2.1.1.5. Política y redes de poder). Este tipo de situaciones genera un importante deterioro en su salud físico-mental, reduciendo considerablemente su calidad de vida y su bienestar personal (subcódigo 2.1.3.1. Merma de la salud). No obstante, es de destacar que en su opinión el género no se halla en el origen de tales problemáticas, tal y como muestran los hallazgos del subcódigo 2.1.2.1. Percepción neutra del impacto condicionante del género. Creen, más bien, que estas son debidas a razones de carácter individual, sin ser capaces de establecer posibles vínculos entre su condición de mujer y las dificultades que encuentran para participar en estos feudos informales de poder masculino. Para hacer frente a tales dificultades, las líderes despliegan un amplio abanico de estrategias de resolución, aunque de entre todas ellas subrayan el empeño extra que ponen y el esfuerzo adicional que realizan (subcódigo 2.1.4.3. Esfuerzo extra).

Esta falta de concienciación crítica sobre los procesos de género les lleva a rechazar, de manera reiterada, la existencia de prácticas discriminatorias en la academia, a la que conciben como un espacio de auténtica igualdad (subcódigo 2.2.1.2. No discriminación). En su opinión, son más frecuentes las barreras internas que la mujer se suele autoimponer, a la hora de afrontar su avance profesional, que las prácticas discriminatorias infligidas por otros (subcódigo 2.2.3.5. Autodiscriminación). Ahora bien, cuando este tipo de comportamientos tienen lugar se producen en el ejercicio de liderazgo (subcódigo 2.2.2.1. En la función directiva). Otro comportamiento sexista al que aluden con insistencia son las microdesigualdades cotidianas que han de encarar en el desempeño del cargo, tanto por parte de sus compañeros como de instancias superiores (subcódigo 2.2.3.1. Micromachismos). No obstante, minimizan el impacto que generan en su identidad y progreso profesional, al referirse a este tipo de hechos como incidentes triviales y sin importancia. A pesar de ello, señalan de manera redundante que, ante los episodios discriminatorios vividos o posibles, no adoptarían un rol pasivo y sumiso, sino más bien optarían por una respuesta de carácter decididamente reactivo y de denuncia (subcódigo 2.2.4.3. Reactiva). El escaso influjo que las líderes suelen otorgar al factor género, como elemento mediador en el desempeño de sus tareas, parece extenderse a las relaciones profesionales, ya que aquellas parecen entender que estas no se hallan afectadas por su condición de mujer (código 2.3.2. Relaciones no influenciadas).

6.2.3. ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución?

Al margen de las problemáticas del género en la gestión, y aunque en general estas no se sientan cómodas en el papel de líder, las participantes también se refieren a los logros y a los aspectos positivos que encuentran en la función directiva. A este respecto destacan que, más allá de las satisfacciones de carácter personal que pueden encontrar, la principal recompensa

derivada del desempeño del cargo radica en las mejoras que han logrado para la institución, gracias a su esfuerzo, trabajo y dedicación (subcódigo 3.1.1.2. Profesionales). El acceso a los espacios de responsabilidad les ha permitido, ante todo, salir de su habitáculo y ganar visibilidad, construyendo nuevas redes o expandiendo las ya existentes tanto dentro como fuera del campus (subcódigo 3.1.2.2. Ampliación de redes). Asimismo, indican que su principal aporte a la organización se ubica en el plano axiológico, ya que son capaces de proveer a la institución de una serie de valores y atributos encaminados a mejorar el nivel de calidad institucional (subcódigo 3.1.3.4. Cualidades y valores personales), como la entrega y la dedicación plena al trabajo, la ética profesional o el profundo sentido de la responsabilidad. A diferencia de lo sucedido en el ámbito de las dificultades, donde las líderes no creen que el género constituya un elemento determinante, en el caso de los aspectos positivos estas no acaban de tener claro si aquel constituye una rémora o más bien un punto a favor (código 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género).

#### 6.2.4. ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?

En su desempeño del rol, se puede apreciar un conjunto de factores que permiten identificar sus patrones de liderazgo. Con respecto al proceso de toma de decisiones, de las voces de las participantes se puede deducir que estas optan de manera predominante por aquellas de carácter colegiado, aunque ello pueda suponer una merma de tiempo y de energía por la búsqueda constante de diálogo, escucha y consenso (subcódigo 4.2.2.2. Colegiadas). De acuerdo con sus prácticas cotidianas, la importancia que otorgan al trabajo colaborativo, el valor que conceden a la opinión del resto, el empeño que evidencian en la resolución pacífica de los conflictos, su manifiesto carácter conciliador, las muestras de horizontalidad en las relaciones y la apuesta por el compromiso con el equipo parecen denotar, a todas luces, que estas asumen un estilo de liderazgo de carácter social y humanista (subcódigo 4.2.3.2 Colaborativo). Este último aspecto se ve reforzado, además, por las influencias que sus referentes han tenido a la hora de trazar su perfil profesional y vital. En la mayoría de los casos, se trata de modelos femeninos que han formado parte de su entorno más cercano, con principios férreos y valores muy marcados y siempre preocupados por su formación y trayectoria profesional (subcódigo 4.2.4.2. Experiencias personales). Pese a todo ello, se ha de destacar que la visión del liderazgo de las participantes se focaliza especialmente en el desempeño de las tareas diarias de gestión, rechazando de manera iterativa su identificación con la función de líder (subcódigo 4.2.1.1. Hincapié en la gestión).

En otro orden de ideas, puede sostenerse que, pese al arraigo del rol de gestoras y las vivencias negativas que algunas reconocen les ha supuesto su posición, las participantes subrayan que el desempeño del cargo les ha permitido la mejora de sus habilidades y destrezas. Realmente, las líderes, aun distinguiendo la delgada línea que separa las competencias socioemocionales de las profesionales y la aplicabilidad de ambas en las dos facetas, destacan que sus aprendizajes se han producido sobre todo en el ámbito personal (subcódigo 4.1.2.2. Competencias socioemocionales). Este conjunto de aprendizajes se ha llevado a cabo sobre todo de manera social, a través del diálogo que se establece con los compañeros y compañeras con más experiencia (subcódigo 4.1.1.1. Social).

#### 6.2.5. ¿Qué percepción y vivencias tienen las líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución?

A la hora de valorar la incidencia de la familia en su avance profesional, las líderes resaltan, de manera reiterada, que esta constituye ante todo un obstáculo y una carga, especialmente en lo relativo al cuidado de los menores, de las personas mayores y de las responsabilidades domésticas, un conjunto de tareas que siguen asumiendo, por defecto o por convicción, como propias (subcódigo 5.1.1.2. Carga). Parece, por tanto, que el conflicto entre la vida personal y familiar y la esfera profesional se resuelve a favor de la primera, ratificando así el mantenimiento de la tradicional división entre el espacio público y el privado, así como la asunción de lo doméstico por parte de la mujer (subcódigo 5.1.3.1. Familiar). De hecho, aquellas ocasiones puntuales en las que se han visto obligadas a anteponer su trabajo a la vida familiar les han generado profundos sentimientos de culpa, angustia y frustración por no ajustarse con suficiente adecuación al rol de madre ideal (subcódigo 5.1.4.1. Culpabilidad). Dado el descontento con la política institucional de conciliación familiar (subcódigo 5.1.2.1. Visión de las medidas), para hacer frente a la tensión entre ambas facetas suelen recurrir a un conjunto de medidas alternativas, entre las que suelen destacar el apoyo de la familia de origen para el cuidado de los hijos e hijas (subcódigo 5.1.2.2. Estrategias alternativas). Ante esta coyuntura, y con el propósito de obtener una lectura positiva a su situación, manifiestan que el empeño y esfuerzo que ponen en su vida profesional puede convertirse en un modelo educativo para el futuro profesional de sus hijos e hijas.

#### 6.2.6. ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de las académicas?

En lo concerniente a la política de género de la UA, las líderes se refieren a la institución como un espacio caracterizado por la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Lejos de apreciar los efectos derivados de la trampa de la meritocracia para las mujeres, consideran que este sistema es justo y ecuánime, puesto que garantiza que solo las personas más capacitadas sobresalgan en los procesos de selección, contratación y promoción en la academia (subcódigo 6.1.4.1. Postura meritocrática). De hecho, este argumento les lleva, en algunos casos, a mostrarse reacias ante algunas de las medidas de acción positiva vigentes en la academia, como las cuotas, con las que sí se sienten profundamente perjudicadas y discriminadas. A pesar de ello, es preciso destacar que cuando plantean a la institución posibles propuestas para la mejora del liderazgo de las académicas destacan, sobre todo, aquellas referidas a las acciones afirmativas (subcódigo 6.1.1.3. Medidas de acción positiva). En el caso de las líderes nóveles, sus sugerencias se centran sobre todo en la superación de las barreras internas, escollos que, según sus propias vivencias, pueden lastrar en gran medida el avance de la mujer en los espacios de responsabilidad académica (subcódigo 6.1.2.2. Derribar barreras internas).

### 6.3. Limitaciones y dificultades

Los escenarios organizacionales, y en concreto, las instituciones de Educación Superior, constituyen una realidad compleja, dinámica y cambiante dado el carácter social y político que estas presentan (Scaglione, et al. 2019). Como consecuencia de ello, cada vez son más frecuentes las investigaciones de carácter cualitativo que se llevan a cabo para intentar identificar y comprender la visión de quienes las habitan (Esen et al., 2020; Pasque & Lechuga,



2016), especialmente cuando el objeto de interés son las vivencias de las mujeres líderes (Mackay, 2020; Ramachandaran et al., 2017). Mediante este tipo de enfoque se vuelve más plausible entender, desde una perspectiva naturalista, interpretativa y holística, los significados que estas le otorgan a los fenómenos que experimentan en su realidad, tales como sus aspiraciones, sus limitaciones o sus satisfacciones (Arnsperger & Robles, 2019; Gandhi & Sen, 2020; Zhao & Jones, 2017). Ahora bien, pese a las múltiples potencialidades que la tradición cualitativa puede ofrecer para indagar en el liderazgo académico femenino, lo cierto es que esta también presenta algunas carencias. De manera coherente con ello, y aunque el estudio cumpla con los criterios de confiabilidad y rigurosidad propios de la investigación cualitativa (Guba, 1981), se ha de reconocer que este también está sujeto a una serie de limitaciones. Por ello, haciendo un ejercicio reflexivo de valoración crítica del proceso, cabe destacar las siguientes debilidades:

1. La investigación solo se ha ocupado del estudio de las experiencias de aquellas mujeres que habían desempeñado la función directiva en el periodo comprendido entre 2006-2016, lo que deja fuera del análisis a quienes se habían dedicado con anterioridad y con posterioridad a la gobernanza universitaria. Este hecho reduce considerablemente la posibilidad de tener una visión longitudinal más amplia respecto a los posibles cambios experimentados en el liderazgo femenino en la institución.
2. Se ha optado por entrevistar únicamente a las mujeres que desempeñaban algunos cargos específicos en la estructura institucional. En concreto, la información se ha recopilado de quienes habían ocupado, o lo hacían en ese momento, un vicerrectorado, un decanato, una dirección de departamento, una dirección de instituto de investigación o de algún otro de los centros propios y adscritos a la UA. Esta selección puede, de alguna manera, haber mermado la posibilidad de obtener una perspectiva más holística de las experiencias de las mujeres que integran todos los niveles del organigrama institucional.
3. Si bien se ha empleado un enfoque cualitativo que no persigue la generalización de los resultados, el hecho de que el estudio se haya limitado a una única institución de Educación Superior dificulta que los resultados puedan extrapolarse a otros contextos cuyas características no sean coincidentes con las de la UA.
4. Aunque en la investigación se hayan aplicado varias técnicas e instrumentos para la recogida de los datos, tales como la entrevista, la observación parcialmente participante y el diario de campo, hubiera sido aconsejable la utilización de otras estrategias adicionales. En este sentido, se podría haber recurrido a otras de carácter cuantitativo, como el cuestionario diseñado por Sánchez Moreno (2008), o haber complementado el repertorio de técnicas cualitativas con un grupo de discusión. Este último podría haber resultado especialmente valioso para enriquecer los datos recopilados con el discurso emergente mediante la dinámica generada en el grupo.
5. Se ha optado por entrevistar únicamente a las mujeres que han estado desempeñando la función directiva en la organización, lo que dificulta la triangulación de los datos procedentes de otros agentes institucionales, como los miembros de sus equipos y/o de las unidades y centros que lideraban.
6. Pese a garantizar el anonimato y la confidencialidad durante las entrevistas, el carácter controvertido de la temática de estudio y el hecho de que todas las informantes

pertencieran a un contexto muy específico pudo, de alguna manera, condicionar e influir en sus relatos.

7. Si bien el elevado número de preguntas de la entrevista permitió recopilar información sobre diversas y variadas temáticas, este pudo provocar que aquella fuera quizás algo extensa, sobre todo teniendo en cuenta la sobrecarga de trabajo que las líderes universitarias han de enfrentar. Este exceso de tareas pudo, a su vez, provocar que algunas de las entrevistadas no se exhibieran en sus respuestas tanto orales como escritas.
8. La selección de las cuestiones que integraron la entrevista provocó que otros posibles tópicos de interés quedaran fuera.
9. La diversidad de cuestiones de investigación abordadas en el estudio ha limitado la posibilidad de profundizar en algunas de ellas con la amplitud y extensión que hubiera sido necesaria.
10. La conformación de la muestra, especialmente en el caso de las directoras de departamento que, con anterioridad al proceso de recogida de los datos, ya habían cesado en el cargo.
11. El hecho de desempeñar cargos de diferente naturaleza en centros, además, con características propias y singulares dificultó la definición de un marco de categorías y códigos que fuera válido para el análisis de todos los relatos.

#### 6.4. Propuestas e implicaciones

En líneas generales, el fin de toda investigación pasa porque el conocimiento generado permita, en mayor o menor medida, responder a las necesidades de la realidad donde este emerge y tiene lugar. En este sentido, y aunque se es plenamente consciente de la complejidad que entraña el problema, son varias las propuestas e implicaciones que se derivan de los resultados y conclusiones del presente estudio. Con su definición se aspira, ante todo, a asumir el compromiso social que debe acompañar a la persona investigadora y a contribuir, de forma activa y decidida, a la mejora del liderazgo femenino en la academia.

##### 6.4.1. Sensibilización y concienciación en materia de igualdad de género

Las instituciones de Educación Superior desempeñan un papel fundamental no solo en la capacitación y en la generación de conocimiento al más alto nivel, sino también a la hora de eliminar cualquier forma de discriminación contra la mujer, especialmente cuando estas tienen lugar en su propio seno. Este hecho plantea la urgente necesidad de integrar el enfoque de género, de manera auténtica, efectiva y transversal, en todas sus funciones constitutivas, esto es, en la docencia, en la investigación y particularmente en la gestión, por ser este uno de los ámbitos donde los diferenciales son más evidentes y porque en esta ardua misión se precisa del apoyo y del compromiso activo de las autoridades institucionales. En este marco, las acciones de sensibilización y concienciación, entendidas como palanca de cambio, deben facilitar que todos los miembros de la comunidad universitaria asuman y se identifiquen con el significado y alcance del principio de igualdad de oportunidades, promoviendo relaciones más justas, democráticas y equilibradas. Además, esta toma de conciencia debe garantizar el conocimiento efectivo de los diferenciales de género que, todavía hoy en día, persisten en la academia, así como visibilizar las políticas y los nuevos mecanismos mediante los que opera

el sistema patriarcal. De este modo, las desigualdades cotidianas y el discurso meritocrático podrán ser cuestionados desde una perspectiva crítica y de género, lo que favorecerá, a su vez, la deconstrucción de la cultura estereotipada de quienes conforman la academia. Asimismo, es importante tener en cuenta que los hombres han de tener un papel clave en estas actividades, ya que hasta que ellos no sean plenamente conscientes y conocedores del modo en el que también les afecta la desigualdad hay escasas probabilidades de poner solución al problema. Es más, si no se aplican este tipo de actuaciones, la academia seguirá desaprovechando el talento femenino para la función directiva, al tiempo que las mujeres seguirán privadas de las oportunidades y satisfacciones que brinda el ejercicio del liderazgo.

#### 6.4.2. Redes de apoyo y mentoría para el liderazgo académico y la igualdad de género

Parte de las dificultades que las mujeres experimentan en la gobernanza académica vienen provocadas, en la práctica, por su falta de capacitación en liderazgo universitario. Para corregir esta situación, se precisa de procesos de formación que faciliten la adquisición de las destrezas y habilidades necesarias para el ejercicio exitoso de la función directiva. Estos habrán de implementarse con carácter previo al ingreso al cargo, pero también de manera continuada para poder garantizar la formación permanente y actualizada en este ámbito. Dado el modelo de aprendizaje social y situado que adoptan mayoritariamente las líderes, una estrategia potencialmente eficaz para ello puede ser la construcción de redes de apoyo y mentoría. Este tipo de estructuras deberán estar integradas principalmente por líderes expertas, quienes se responsabilizarán de asesorar y orientar a las noveles y a aquellas que carecen de algún tipo de experiencia. El conocimiento adquirido en estos escenarios resultará especialmente útil a las mujeres para construir sus identidades como líderes y para enfrentar las dificultades que estas suelen encontrar en la práctica del liderazgo, tales como el manejo de la política y las redes de poder, el exceso de tareas y la resolución de conflictos interpersonales, evitando así las graves consecuencias que estos problemas suelen generar en su vida personal y profesional. Estas comunidades de líderes femeninas se convertirán, a su vez, en espacios seguros de reflexión, de diálogo y de escucha donde poder compartir e intercambiar experiencias e inquietudes y donde aprender, además, a descifrar los códigos de género que imperan en la academia.

#### 6.4.3. Deconstrucción de las barreras internas por parte de las líderes

Junto a estas acciones, inevitablemente, se precisa que las líderes adopten nuevas formas de entender su carrera y avance profesional, deshaciéndose de las barreras y obstáculos internos con los que se frenan y autolimitan. Para ello, habrán de ser conscientes de sus creencias estereotipadas y aprender a desvincularse de los roles tradicionales de género en los que han sido socializadas. De este modo, podrán aceptar sus aspiraciones, gestionar sus inseguridades y valorar de manera más realista sus potencialidades para el liderazgo. Además, resulta imprescindible que las líderes abandonen posibles actitudes acomodaticias, resignadas o pasivas y se muestren críticas hacia la institución, ya que aunque no se sientan cómodas en el rol de víctimas, su resistencia activa es un requisito indispensable para el logro de la igualdad en los espacios de responsabilidad universitaria.

#### 6.4.4. Fortalecimiento de las políticas institucionales de corresponsabilidad

Sin lugar a dudas, la academia ha de ser la primera institución social en salvaguardar la equidad y el principio de igualdad de oportunidades, por lo que debe poner en marcha políticas efectivas para garantizar la conciliación real entre la vida personal, familiar y profesional de sus integrantes. Ahora bien, resulta fundamental que se estimule el disfrute de este tipo de medidas entre los hombres, de forma que se fomente la verdadera corresponsabilidad y que el cuidado de los menores y de las personas dependientes no recaiga en exclusiva sobre las líderes. De manera paralela a este tipo de actuaciones, la familia de la líder ha de entender y apoyar sus expectativas profesionales, ya que si los dos miembros de la pareja desarrollan al máximo su carrera y trabajan por la igualdad, los beneficios para todos sus integrantes serán notablemente mayores. Para ello, el núcleo familiar debe funcionar como un equipo coordinado y comprometido con las responsabilidades domésticas, convirtiéndose en una comunidad en la que todos sus miembros se impliquen en el cuidado y preocupación del resto. Por otra parte, y para que ello sea posible, resulta necesario que las líderes se liberen de los sentimientos de culpabilidad y agobio que pueden derivarse de la confluencia entre el espacio familiar y profesional, que asuman su derecho a mantener altas expectativas laborales y que se esfuercen por alcanzarlas con pasión y constancia.

#### 6.5. Futuras líneas de investigación

En la mayoría de los casos, la misión de la persona investigadora no finaliza con la realización del informe de investigación, ya que en ese punto suele ser habitual la aparición y el surgimiento de nuevos interrogantes e inquietudes que, en la práctica, acabarán dando pie a estudios prospectivos. De manera coherente con ello, este ejercicio de indagación sobre las experiencias de las líderes en la UA también ha originado cuestiones adicionales de interés sobre las que se espera continuar profundizando en investigaciones ulteriores. Así, se estima conveniente ampliar el análisis realizado a todos aquellos cargos que han quedado fuera del estudio. Nos referimos, en concreto, a los órganos de gobierno de carácter unipersonal, como las secretarías y vicesecretarías generales, las direcciones de secretariado, las subdirecciones de escuela, los vicedecanatos, las subdirecciones y las secretarías de facultad, escuela, departamento e instituto de investigación. Pero también resultaría conveniente contar con aquellas otras mujeres que forman parte de las estructuras colegiadas de la institución, como por ejemplo el Consejo Social, ya que de ese modo se obtendría una panorámica más completa e integral de las vivencias de las mujeres que forman parte de toda la estructura organizativa.

Por otra parte, y con el objetivo de identificar los posibles cambios que han acontecido en las dinámicas de género de la institución, sería recomendable extender la horquilla temporal analizada con posterioridad y anterioridad a los años seleccionados. De ese modo, se podría valorar, desde una perspectiva longitudinal más amplia, el impacto real que las medidas y actuaciones implementadas tienen en la cultura de género de la organización y en quienes la habitan. Este ejercicio sería, además, sumamente interesante ahora que la UA cuenta con su primera mujer rectora, ya que permitiría examinar la repercusión de este acontecimiento en las prácticas de género institucionales y, sobre todo, en aquellas mujeres que están en disposición de postular y que ya tienen un referente en el puesto de máxima responsabilidad

universitaria. Unida a esta nueva cuestión se halla también la necesidad de indagar en el rol que las líderes desempeñan a la hora de inspirar y de orientar a otras mujeres que se encuentran en su entorno más cercano. Nos referimos, en concreto, a los procesos de mentoría que se pueden estar desarrollando en la institución de manera informal y que, indudablemente, pueden servir para impulsar a aquellas que dudan de sus capacidades para el liderazgo.

En línea con lo anterior, se ha de contemplar también la relevancia de las opiniones de quienes forman parte de los equipos de trabajo de las líderes, ya que a través de su visión se puede contrastar la información referida a los estilos de liderazgo y a la cultura de trabajo que estas parecen generar. Entre otros aspectos, su percepción resultaría especialmente útil para valorar, desde otra perspectiva, las características que son destacables de su labor, el impacto que su presencia suscita en la dinámica institucional, la respuesta que muestran ante las críticas, el conflicto en las relaciones o ante la incorporación de nuevos miembros al equipo. Estas nuevas investigaciones deberán ser aprovechadas, además, para emplear otras técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como para ahondar con la suficiente profundidad en algunas de las temáticas identificadas y que se estiman de gran significatividad, como por ejemplo, la construcción de la identidad de líder a lo largo de la trayectoria vital de la mujer.

Para finalizar, se sugiere ampliar el estudio a otras realidades y contextos con el objetivo de identificar posibles similitudes y discrepancias entre las dinámicas de género de la UA y las que se producen en otras instituciones de Educación Superior. Esta mirada transcultural no solo permitirá obtener una imagen más comprehensiva e integral de las vivencias de las mujeres en la gobernanza universitaria, sino también diseñar actuaciones más precisas y ajustadas a las necesidades específicas de cada escenario. Con todo ello, unido a los resultados del presente estudio, se espera contribuir a la transformación social en materia de igualdad para lograr, en última instancia, el empoderamiento individual y colectivo de las líderes universitarias y de todas aquellas personas que se sientan parte de este círculo.

Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## REFERENCIAS

---

- Aasen, P., & Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy? Leadership training in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 371-383. <https://doi.org/10.1108/09513540710760165>
- Abadi, M., Dirani, K., & Rezaei, F. D. (2020). Women in leadership: A systematic literature review of Middle Eastern women managers' careers from NHRD and institutional theory perspectives. *Human Resource Development International*. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1840847>
- Abalkhail, J. M. (2017). Women and leadership: Challenges and opportunities in Saudi higher education. *Career Development International*, 22(2), 165-183. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2016-0029>
- Abdalla, M. M., Oliveira, L. G. L., Azevedo, C. E. F., & Gonzalez, R. K. (2017). Quality in qualitative organizational research: Types of triangulation as a methodological alternative. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(1), 66-98. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.578>
- Abramo, G., D'Angelo, C. A., & Caprasecca, A. (2009).** Gender differences in research productivity: A bibliometric analysis of the Italian academic system. *Scientometrics*, 79(3), 517–539. <https://doi.org/10.1007/s11192-007-2046-8>
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177%2F089124390004002002>
- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177%2F0891243206289499>
- Acker, S. (2005). Gender, leadership and change in faculties of education in three countries. En J. Collard, & C. Reynolds (Eds.), *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives* (pp. 103-117). Open University Press.
- Acker, S. (2010). Gendered games in academic leadership. *International Studies in Sociology of Education*, 20(2), 129-152. <https://doi.org/10.1080/09620214.2010.503062>
- Acker, S. (2012). Chairing and caring: Gendered dimensions of leadership in academe. *Gender and Education*, 24(4), 411-428. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.628927>
- Acker, S. (2014). A foot in the revolving door? Women academics in lower-middle management. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 73-85. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864615>
- Acker, S., & Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/0954025032000170309>
- Acker, S., & Millerson, D. (2018). Leading the academic department: A mother–daughter story. *Education Sciences*, 8(2), 64. <https://doi.org/10.3390/educsci8020064>
- Acker, S., & Wagner, A. (2019). Feminist scholars working around the neoliberal university. *Gender and Education*, 31(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1296117>
- Acker, S., Webber, M., & Smyth, E. (2016). Continuity or change? Gender, family, and academic work for junior faculty in Ontario universities. *NASPA Journal about Women in Higher Education*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19407882.2015.1114954>
- Afrianty, T. W., Burgess, J., & Issa, T. (2015). Family-friendly support programs and work family conflict among Indonesian higher education employees. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 34, 726-741. <https://doi.org/10.1108/EDI-04-2015-0026>

- Agars, M. D., & Cazares, E. J. (2017). A cycle or a ceiling? The cumulative effects of subtle discrimination through the lens of performance management. *Industrial and Organizational Psychology, 1*(1), 97-100. <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2016.108>
- Ahad, L. R., & Gunter, H. (2017). Women in leader roles within higher education in Bangladesh. *Management in Education, 31*(3), 135-140. <https://doi.org/10.1177/0892020617721147>
- Ahmad, S. (2017). Family or future in the academy? *Review of Educational Research, 87*(1), 204-239. <https://doi.org/10.3102/0034654316631626>
- Ahmed, Z., Mai, C. L., Elder, B., Rodríguez, S., & Yaster, M. (2014). Breaking the glass ceiling: An interview with Dr. Shirley Graves, a pioneering woman in medicine. *History of Pediatric Anesthesia Timeline, 24*(4), 440-445. <http://dx.doi.org/10.1111/pan.12363>
- Airini, Collings, S., Conner, L., McPherson, K., Midson, B., & Wilson, C. (2011). Learning to be leaders in higher education: What helps or hinders women's advancement as leaders in universities. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(1), 44-62. <https://doi.org/10.1177/1741143210383896>
- Aiston, S. J., & Fo, C. K. (2020). The silence/ing of academic women. *Gender and Education. https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1716955*
- Aiston, S. J., Fo, C. K., & Law, W. W. (2020). Interrogating strategies and policies to advance women in academic leadership: The case of Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management, 42*(3), 347-364. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1753393>
- Al-Ahmadi, H. (2011). Challenges facing women leaders in Saudi Arabia. *Human Resource Development International, 14*(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.558311>
- Alasutari, P. (2010). The rise and relevance of qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology, 13*(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/13645570902966056>
- Albert, J. J., & Soto-Arteaga, A. (2018). The laws of gender equality in Spain. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social, 2*, 83-98. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.7934>
- Albors-Garrigós, J., Haddaji, M., & García-Segovia, (2020). Gender discrimination in haute cuisine: A systematic literature and media analysis. *International Journal of Hospitality Management, 89*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102569>
- Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production, 172*(20), 1664-1673. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010>
- Alexander, T. (2010). Roots of leadership: Analysis of the narratives from African American women leaders in higher education. *International Journal of Learning, 17*(4), 193-204. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i04/46973>
- Alghofaily, L. (2019). Women leadership in higher education in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences, 8*(2), 14-32. <https://doi.org/10.20472/SS.2019.8.2.002>
- Alimo-Metcalfe, B. (2010). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Gender in Management: An international Journal, 25*(8), 640-648. <https://doi.org/10.1108/09649429510146901>
- Altius, A., & Raveloharimisy, J. (2016). Women's access to political leadership in Madagascar: The value of history and social political activism. *Journal of International Women's Studies, 17*(4), 132-142.



- Alvarez, A. R., & Lazzari, M. M. (2016). Feminist mentoring and relational cultural theory: A case example and implications. *Affilia, 31*(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/0886109915612512>
- Álvarez-Herrero, J. F., & Fernández, J. (2020). Aprendizaje online versus presencial. Percepción del alumnado del Grado de Magisterio en Educación Infantil. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 5-12). Octaedro.
- Alwazzan, L., & Rees, C. E. (2016). Women in medical education: Views and experiences from the Kingdom of Saudi Arabia. *Medical Education, 50*(8), 852–865. <https://doi.org/10.1111/medu.12988>
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management, 5*(1), 6-14. <https://doi.org/10.5923/j.mm.20150501.02>
- Amelink, C. T., & Creamer, E. G. (2007). Work-Life spillover and job satisfaction of married/partnered faculty members. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 13*, 317-332.
- American Council on Education. (2016). *Pipelines, pathways, and institutional leadership*. American Council on Education.
- Amery, F., Bates, S., Jenkins, L., & Savigny, H. (2015). Metaphors on women in academia: A review of the literature, 2004-2013. En V. Demos, & M. Segal (Eds.), *At the center: Feminism, social science and knowledge* (pp. 247-267). Bingley.
- Amon, M. J. (2017). Looking through the glass ceiling: A qualitative study of STEM women's career narratives. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00236>
- Amsler, S., & Motta, S. C. (2019). The marketised university and the politics of motherhood. *Gender and Education, 31*(1), 82-99. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1296116>
- Andersen, E. (2003). *Feminist epistemology and philosophy of science*. <https://stanford.io/3kVvk4kw>
- Angawi, G. T. (2012). Neo-charismatic leadership: A new theory for effective leadership in higher education. *Educate, 12*(2), 34-47.
- Angell, M. (2014). The woman on the top. *The New York Review of Books, 61*(5), 18.
- Angervall, P. (2015). The excellent researcher. *Policy Futures in Education, 14*(2), 225–237. <https://doi.org/10.1177/1478210315614747>
- Angervall, P., Beach, D., & Gustafsson, J. (2015). The unacknowledged value of female academic labour power for male research careers. *Higher Education Research & Development, 34*(5), 815-827. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011092>
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE.
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. Continuities and challenges. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 467-478). SAGE.
- Antón, S. (2005). *Informe: académicas en la Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante.
- Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. En J. Antonakis, & D. V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (p. 3–26). SAGE.

- Appelbaum, S. H., Audet, L., & Miller, J. C. (2003). Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 43–51. <https://doi.org/10.1108/01437730310457320>
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Educational Policy*, 23(3), 265-285. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Ardichvili, A., & Manderscheid, S. V. (2008). Emerging practices in leadership development: An introduction. *Advances in Developing Human Resources*, 10(5), 619-631. <https://doi.org/10.1177/1523422308321718>
- Arenas, M. (2017). Equal opportunities in the university career: Balance and corresponsability as a means to achieve it. *Feminismo/s*, 29, 17-43. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.01>
- Argüello, F. J., & Delgadillo, L. G. (2018). La perspectiva de género en la UAEMEX: avances y retos. *Cotidiano*, 212, 29-33.
- Armenti, C. (2004). Women faculty seeking tenure and parenthood: Lessons from previous generations. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 65-83. <https://doi.org/10.1080/0305764042000183133>
- Armstrong, J. (2017). *Like mother, like daughter? How career women influence their daughters' ambition*. Policy Press.
- Arnsperger, R., & Robles, R. (2019). Every woman has a story to tell: Experiential reflections on leadership in higher education. *Journal of Women and Gender in Higher Education*, 12(1), 106-124. <https://doi.org/10.1080/19407882.2018.1534246>
- Arntzen, E. (2016). The changing role of deans in higher education – from leader to manager. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2068-2075. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040918>
- Atewologun, D., & Doldor, E. (2013). Women on the top: Where now, what next? Reflections on the British Psychological Society's Division of Occupational Psychology 2012 conference. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(2), 223-229. <https://doi.org/10.1108/02610151311324442>
- Australian Government. (2018). *Higher education staff numbers for 2018*. <https://bit.ly/34L7JdF>
- Avolio, B. (1999). *Full leadership development*. SAGE.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Aziz, S., Mullins, M. E., Balzer, W. K., Grauer, E., Burnfield, J. L., Lodato, M. A., & Cohen-Powless, M. A. (2005). Understanding the training needs of department chairs. *Studies in Higher Education*, 30(5), 571-593. <https://doi.org/10.1080/03075070500249260>
- Aznar, P., Calero, M<sup>a</sup>, Martínez-Agut, M<sup>a</sup>. P., Mayoral, O., Ull, A., Vázquez-Verdera, V., & Vilches, A. (2020). Training secondary education teachers through the prism of sustainability: The case of the Universitat de València. *Sustainability*, 10(11), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su10114170>
- Baber, K. M. (2004). Building bridges: Feminist research, theory, and practice. *Journal of Family Issues*, 25(7), 978-983. <https://doi.org/10.1177/0192513X04267100>

- Baeza, S. A., Robles, V., & Pech, S. J. (2017). Conciliation between work, family and personal life. A pending issue for female faculty? *International Journal for Innovation Education and Research*, 5(11), 1-16.
- Bagilhole, B., & White, K. (2011). Building a feminist research network. En B. Bagilhole, & K. White (Eds.), *Gender, power and management: A cross cultural analysis of higher education* (pp. 1-19). Palgrave Macmillan.
- Balkundi, P., & Harrison, D. A. (2006). Ties, leaders, and time in teams: Strong inference about network structure's effects on team viability and performance. *The Academy of Management Journal*, 49(1), 49-68. <https://doi.org/10.2307/20159745>
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38.
- Ballenger, J. (2010). **Women's access to higher education leadership: Cultural and structural barriers.** *Forum on Public Policy Online*, 5, 1-20.
- Baltodano, J. C., Carlson, S., Jackson, L. W., & Mitchell, W. (2012). Networking to leadership in higher education: National and state-based programs and networks for developing women. *Advances in Developing Human Resources*, 14(1), 62-78. <https://doi.org/10.1177/1523422311428926>
- Barberá, E., Lafuente, M<sup>a</sup>. J., & Sarrió, M. (1998). *La promoción profesional de las mujeres en la universidad*. Promolibro.
- Barker, M., Webster-Wright, A., Gannaway, D., & Green, W. (2018). You're not alone: Discovering the power of sharing life narratives as academic women. En A. L. Black, & S. Garvis (Eds.), *Women activating agency in academia. Metaphors, manifestos and memoir* (pp. 29-40). Routledge.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161. <https://doi.org/10.1108/01437730010325040>
- Barnham, C. (2015). Quantitative and qualitative research. Perceptual foundations. *International Journal of Market Research*, 57(6), 837-854. <https://doi.org/10.2501/IJMR-2015-070>
- Barroso, J., Gutiérrez, J. J., Llorente-Cejudo, M<sup>a</sup>. C., & Valencia, R. (2019). Difficulties in the incorporation of augmented reality in university education: Visions from the experts. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 126-141. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.409>
- Baruch, G. K., Biener, L., & Barnett, R. C. (1987). Women and gender in research on work and family stress. *American Psychologist*, 42(2), 130-136. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.42.2.130>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40. <https://doi.org/10.1177%2F107179190000700302>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

- Baur, N. (2009). Measurement and selection bias in longitudinal data: A framework for re-opening the discussion on data quality and generalizability of social bookkeeping data. *Historical Social Research, 34*(3), 9-50. <https://doi.org/10.12759/hsr.34.2009.3.9-50>
- Baur, N. (2019). Linearity vs. circularity? On some common misconceptions on the differences in the research process in qualitative and quantitative research. *Frontiers in Education, 4*, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00053>
- Beckman, L. J. (2014). Training in feminist research methodology: Doing research on the margins. *Women & Therapy, 37*(2), 164-177. <https://doi.org/10.1080/02703149.2014.850347>
- Beddoes, K. (2013). Feminist methodologies and engineering education research. *European Journal of Engineering Education, 38*(1), 107-118. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.748015>
- Beer, J. (2015). Diversity in leadership. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 19*(2), 40-42. <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1021402>
- Bellón, E. (2017). Female leaderships: Transitions towards the ethics of care in gender relations. *Debate Feminista, 54*, 84-100. <https://doi.org/10.1016/j.df.2017.03.002>
- Ben-Galim, D., & Silim, A. (2014). *Can public policy break the glass ceiling?* Center for American Progress.
- Benschop, Y., & Brouns, M. (2003). Crumbling ivory towers: Academic organizing and its gender effects. *Gender, Work & Organization, 10*(2), 194-212. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.t01-1-00011>
- Berbel, S. (2014). Liderazgo y género: análisis de las divergencias conceptuales y sus efectos en la teoría y práctica feminista. *Quaderns de Psicologia, 16*(1), 73-84. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1204>
- Berg, G. A. (2020). *The rise of women in higher education. How, why, and what's next.* Rowman & Littlefield.
- Bergman, M. M. (2008). Combining different types of data for quantitative analysis. En P. Alassutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE handbook of social research methods* (pp. 585-601). SAGE.
- Berheide, C. W., & Anderson-Hanley, C. (2012). Doing it all: The effects of gender, rank, and department climate on work-family conflict for faculty at liberal arts colleges. *Advances in Gender Research, 16*, 165-188. [http://dx.doi.org/10.1108/S1529-2126\(2012\)0000016011](http://dx.doi.org/10.1108/S1529-2126(2012)0000016011)
- Berner-Rodoreda, A., Bärnighausen, T., Kennedy, C., Brinkmann, S., Sarker, M., Wikler, D., Eyal, N., & McMahon, A. (2020). From doxastic to epistemic: A typology and critique of qualitative interview styles. *Qualitative Inquiry, 26*(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/1077800418810724>
- Bevan, V., & Learmonth, M. (2013). 'I wouldn't say it's sexism, except that... It's all these little subtle things': Healthcare scientists' accounts of gender in healthcare science laboratories. *Social Studies of Science, 43*(1), 136-158. <https://doi.org/10.1177/0306312712460606>
- Bignold, W., & Su, F. (2013). The role of the narrator in narrative inquiry in education: Construction and co-construction in two case studies. *International Journal of Research & Method in Education, 36*(4), 400-414. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.773508>
- Billsberry, J., & Meisel, S. (2009). Leadership is in the eye of the beholder. *Organization Management Journal, 6*(2), 67-68. <http://dx.doi.org/10.1057/omj.2009.17>

- Binns, J. (2008). The ethics of relational leading: Gender matters. *Gender, Work & Organization*, 15(6), 600-620. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00418.x>
- Binns, J., & Kerfoot, D. (2011). Editorial: engendering leadership. Dedicated to the spirit and the scholarship of the late Joan Eveline. *Gender, Work & Organization*, 18(3), 257-262. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00555.x>
- Bissessar, A. M. (2014). **Challenges to women's leadership in ex-colonial societies.** *International Journal of Gender and Women's Studies*, 2(3), 13-35. <https://doi.org/10.15640/ijgws.v2n3a2>
- Black, S. A. (2015). Qualities of effective leadership in higher education. *Open Journal of Leadership*, 4, 54-66. <https://doi.org/10.4236/ojl.2015.42006>
- BlackChen, M. (2015). To lead or not to lead: Women achieving leadership status in higher education. *Advancing Women in Leadership*, 35, 153-159.
- Blackmore, J. (2014). 'Wasting talent'? Gender and the problematics of academic disenchantment and disengagement with leadership.** *Higher Education Research & Development*, 33(1), 86-99. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864616>
- Blackmore, P., & Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education*, 31(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/03075070600680893>
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). Situational leadership® after 25 years: A retrospective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177%2F107179199300100104>
- Blázquez, N., & Bustos, O. (2013). *Saber y poder. Las directoras de la UNAM.* UNAM.
- Bochner, A. P., & Riggs, N. A. (2014). Practicing narrative inquiry. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 195-222). Oxford University Press.
- Botero-Rodríguez, F., & Pantoja, C. (2018). La brecha de género en Acta Neurológica Colombiana. *Acta Neurológica Colombiana*, 34(4), 257-258.
- Bowles, G. (1983). Is women's studies an academic discipline? En G. Bowles, & D. Klein (Eds.), *Theories of women's studies* (pp. 32-45). Routledge.
- Brady, I. (2017). Other places and the anthropology of ourselves: Early fieldwork in Tuvalu. *Qualitative Inquiry*, 23(3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1077800416669691>
- Brinkman, B. G., Garcia, K., & Rickard, K. M. (2011). "What I wanted to do was..." Discrepancies between college women's desired and reported responses to gender prejudice.** *Sex Roles*, 65(5-6), 344-355. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0020-7>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews.* SAGE.
- Broadbridge, A. (2008). Contemporary views in gender and management. *Gender in Management: An International Journal*, 23(7), 465-468. <https://doi.org/10.1108/17542410810908820>
- Brodsky, J. K., & Olin, F. (2018). *Junctures in women's leadership: The arts.* Rutgers University Press.
- Broido, E. M., Brown, K. R., Stygles, K. N., & Bronkema, R. H. (2015). Responding to gendered dynamics: Experiences of women working over 25 years at one university. *The Journal of Higher Education*, 86(4), 595-627. <https://doi.org/10.1080/00221546.2015.11777376>
- Browning, L. (2009). *Home grown: An evaluation of ATN WEXDEV Leadership programs for senior women 2003 to 2008.* University of South Australia.

- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buquet, A. G. (2016). El orden de género en la Educación Superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, 44, 27-43.
- Burki, T. (2020). The indirect impact of COVID-19 on women. *The Lancet Infectious Diseases*, 20, 904-905. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30568-5](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30568-5)
- Burkinshaw, P. (2015). *Higher education, leadership and women vice chancellors. Fitting in to communities of practice of masculinities*. Palgrave Studies.
- Burkinshaw, P., & White, K. (2017). Fixing the women or fixing universities: Women in HE leadership. *Administrative Sciences*, 7(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/admsci7030030>
- Burkinshaw, P., & White, K. (2019). Networking and gender equality in academic leadership. En A. S. Antoniou, C. Cooper, & C. Gatrell (Eds.), *Women, business and leadership. Gender and organisations* (pp. 159-173). Edward Elgar Publishing.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Cabero, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-3.
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M<sup>a</sup>. C. (2019). La realidad aumentada en la docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 105-118. <https://doi.org/10.4995/redu.2019>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Cabrera, E. F. (2007). Opting out and opting in: Understanding the complexities of women's career transitions. *Career Development International*, 12, 218-237.**
- Cáceres, M. P., Trujillo, J. M., Hinojo, F. J., Aznar, I., & García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educar*, 48(1), 69-89.
- Calás, M., & Smircich, L. (2014). Engendering the organizational: Organization studies and feminist theorizing. En P. S. Adler, P. du Gay, G. Morgan, & M. Reed (Eds.), *The Oxford handbook of sociology, social theory and organization studies: Contemporary currents* (pp. 605-659). Oxford University Press.
- Caldwell, K., & Atwal, A. (2005). Non-participant observation: Using video tapes to collect data in nursing research. *Nurse Researcher*, 13(2), 42-54. <https://doi.org/10.7748/nr.13.2.42.s6>
- Campos, J. L. A., da Silva T. C., & Albuquerque U. P. (2019). Participant observation and field journal: When to use and how to analyze. En U. Albuquerque, R. de Lucena, L. Cruz da Cunha, & R. Alves (Eds.), *Methods and techniques in ethnobiology and ethnoecology* (pp. 25-34). Springer.
- Cannella, G. S. (2015). Qualitative research as living within/transforming complex power relations. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 1-5. <https://doi.org/10.1177/1077800414554907>
- Cannella, G. S., & Koro-Ljungberg, M. (2017). Neoliberalism in higher education: Can we understand? Can we resist and survive? Can we become without neoliberalism? *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 17(3), 155-162. <https://doi.org/10.1177%2F1532708617706117>
- Cannizzo, F., Mauri, C., & Osbaldiston, N. (2019). Moral barriers between work/life balance policy and practice in academia. *Journal of Cultural Economy*, 12(4), 251-264. <https://doi.org/10.1080/17530350.2019.1605400>

- Caplan, P. J., & Caplan, J. B. (2016). *Thinking critically about research on sex and gender*. Routledge.
- Carantoña, E. (2008). *Mujeres en la alta dirección. La carrera profesional de las mujeres en la empresa, la administración y la universidad*. Instituto de la Mujer.
- Carli, L. L., & Eagly, A. H. (2016). Women face a labyrinth: An examination of metaphors for women leaders. *Gender in Management: An International Journal*, 31(8), 514-527. <http://dx.doi.org/10.1108/GM-02-2015-0007>
- Carr, P. L., Ash, A. S., Friedman, R. H., Szalacha, L., Barnett, R. C., Palepu, A., & Moskowitz, M. M. (2000). Faculty perceptions of gender discrimination and sexual harassment in academic medicine. *Annals of Internal Medicine*, 132(11), 889-896. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-132-11-200006060-00007>
- Carreño, A., Fabra, M<sup>a</sup>. L., Lloret, C., Pallejà, M., Pastor, C., & Pérez, N. (1998). **La carrera de les professores universitàries. Institut de Ciències de l'Educació de l'Universitat Autònoma de Barcelona.**
- Carvalho, T., & Diogo, S. (2018). Women rectors and leadership narratives: The same male norms? *Education Sciences*, 8(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci8020075>
- Carvalho, T., & Machado, M. D. L. (2011). Senior management in higher education. En B. Bagilhole, & K. White (Eds.), *Gender, power and management: A cross-cultural analysis of higher education* (pp. 90-109). Palgrave Macmillan.
- Carvalho, T., White, K., & Machado-Taylor, M. D. L. (2013). Top university managers and affirmative action. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(4), 394-409. <https://doi.org/10.1108/EDI-03-2011-0014>
- Castillo, R. (2018). Diferenciales visibles e invisibles de las mujeres en la ciencia. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú, 2017. *Revista Ciencias Sociales*, 40(1), 79-97.
- Ceballos, R., & Otálvaro, B. (2018). La participación de las mujeres en la dirección universitaria: el caso de la Universidad del Valle, Colombia. *Revista Ciencias Sociales*, 40(1), 157-175.
- Cendon, E. (2018). Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 81-87. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.320>
- Centeno-Leguía, D., Morales-Concha, L., Lopez, C. E., & Mejía, C. R. (2020). Scientific women: Characteristics and factors associated with being first author and author for correspondence in Peruvian journals indexed to SciELO, 2010-2015. *Educación Médica*, 21(1), 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.010>
- Centro de Apoyo al Estudiante de la Universidad de Alicante. (2020). *Carta de Servicios*. <https://bit.ly/3mezz8G>
- Chafetz, J. (2004). Bridging feminist theory and research methodology. *Journal of Family Issues*, 25(7), 963-977. <https://doi.org/10.1177/0192513X04267098>
- Chambers, P. (2004). Self-indulgence or an essential tool? The use of a field diary in biographical research and narrative analysis. En D. Robinson, C. Horrocks, N. Kelly, & B. Roberts (Eds.), *Narrative, memory and identity: Theoretical and methodological issues* (pp. 37-47). University of Huddersfield.
- Chase, E., & Martin, J. L. (2019). I can't believe I'm still protesting: Choppy waters for women in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623917>

- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 421-434). SAGE.
- Checchi, D., Cicognani, S., & Kulic, N. (2019). Gender quotas or girls' networks? Evidence from an Italian research selection. *Work, Employment and Society*, 33(3), 462-482. <https://doi.org/10.1177/0950017018813071>
- Chen, C., Sonnert, G., & Sadler, P. M. (2020). The effect of first high school science teacher's gender and gender matching on students' science identity in college. *Science Education*, 104(1), 75-99. <https://doi.org/10.1002/sce.21551>
- Chowdhury, N., & Gibson, K. (2019). This is (still) a man's world: Young professional women's identity struggles in gendered workplaces. *Feminism & Psychology*, 29(4), 475-493. <https://doi.org/10.1177/0959353519850851>
- Ciesielska, M., Bostorm, K. W., & Ohlander, M. (2018). Observation methods. En M. Ciesielska, & D. Jemielniak (Eds.), *Qualitative methodologies in organization studies: Methods and possibilities* (pp. 33-52). Palgrave Macmillan.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. SAGE.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J., & Rosieck, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). SAGE.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Caine, V., Estefan, A., Huber, J., Murphy, M. S., & Steeves, P. (2015). Places of practice: Learning to think narratively. *Narrative Works. Issues, Investigations, & Interventions*, 5(1), 22-39.
- Clandinin, J., Pushor, D., & Orr, A. N. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Clayton, A., Robinson, A. L., Johnson, M. C., & Muriaas, R. (2020). (How) do voters discriminate against women candidates? Experimental and qualitative evidence from Malawi. *Comparative Political Studies*, 53(3), 601-630. <https://doi.org/10.1177/0010414019858960>
- Coetzee, M., & Moosa, M. (2020). Leadership contingencies in the retention of women in higher education. *SA Journal of Human Resource Management*, 18. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1326>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante.
- Cohen, R. L., Hughes, C., & Lampard, R. (2011). The methodological impact of feminism: A troubling issue for sociology? *Sociology*, 45(4), 570-586. <https://doi.org/10.1177/0038038511406599>
- CohenMiller, A. S., & Lewis, J. L. (2019). Gender audit as research method for organizational learning and change in higher education. En V. Demos, M. T. Segal, & K. Kelly (Eds.), *Gender and practice: Insights from the field* (pp. 39-55). Emerald Publishing Limited.



- Cole, B. (2009). Gender, narratives and intersectionality: Can personal experience approaches to research contribute to “undoing gender”? *International Review of Education*, 55, 561-578. <https://doi.org/10.1007/s11159-009-9140-5>
- Comisión Europea. (2013). *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Conesa, E., & González, A. M. (2018). Neo-gerencialismo y austeridad en el contexto académico español y europeo. ¿Dos caras de la misma moneda? *Política y Sociedad*, 55(1), 257-282. <http://dx.doi.org/10.5209/POSO.55883>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Connelly, K., & Heesacker, M. (2012). Why is benevolent sexism appealing? Associations with system justification and life satisfaction. *Psychology of Women Quarterly*, 36(4), 432-443. <https://doi.org/10.1177/0361684312456369>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, 311, 29313-29424. <https://bit.ly/3lhlo1x>
- Contrera, M. (2018). Las mujeres en los órganos de gobierno de la Universidad Nacional de Asunción. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 110-116. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.3>
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Cortes, I., Karimi, N., & Arvelo, Z. R. (2017). Neoliberalism and higher education: A collective autoethnography of brown women teaching assistants. *Gender and Education*, 29(1), 48-65. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2016.1197383>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Crimmins, G. (2019). A structural account of inequality in the international academy: Why resistance to sexism remains urgent and necessary. En G. Crimmins (Ed.), *Strategies for resisting sexism in the academy* (pp. 3-16). Palgrave Macmillan.
- Cuadrado, I., Navas, M., & Molero, F. (2006). *Mujeres y liderazgo. Claves psicosociales del techo de cristal*. Sanz y Torres.
- Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: International differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291. <https://doi.org/10.1108/09578230310474421>
- Cukier, W., Jackson, S., Elmi, M. A., Roach, E., & Cyr, D. (2016). Representing women? Leadership roles and women in Canadian broadcast news. *Gender in Management*, 31(5), 374-395. <https://doi.org/10.1108/GM-04-2015-0035>
- Cundiff, J. L., Danube, C. L., Zawadzki, M. J., & Shields, S. A. (2018). Testing an intervention for recognizing and reporting subtle gender bias in promotion and tenure decisions. *The Journal of Higher Education*, 89(5), 611-636. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1437665>

- Cunniff, E. (2016). Vulnerability and victimization: Rethinking key concepts in feminist discourses on sexual violence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 42(1), 71-98. <https://doi.org/10.1086/686753>
- Cypress, B. S. (2017). Rigor or reliability and validity in qualitative research: Perspectives, strategies, reconceptualization, and recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4), 253-263. <https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000253>
- Dahlberg, L., & McCaig, C. (2010). Practitioner research and the research process. En L. Dahlberg, & C. McCaig (Eds.), *Practical research and evaluation: A start-to-finish for practitioners* (pp. 1-12). SAGE.
- Dahlvig, J. E. (2013). A narrative study of women leading within the council for Christian colleges & universities. *Christian Higher Education*, 12(1-2), 93-109. <https://doi.org/10.1080/15363759.2013.739435>
- Dahlving, J. E., & Longman, K. A. (2021). Women's leadership in higher education: Addressing glass ceiling and sticky floors. En N. S. Niemi, & Weaver-Hightower (Eds.), *The Wiley handbook of gender equity in higher education* (pp. 29-52). John Wiley & Sons.
- Dalton, D., & Ortegren, M. (2011). Gender differences in ethics research: The importance of controlling for the social desirability response bias. *Journal of Business Ethics*, 103, 73-93. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0843-8>
- Damaske, S., Ecklund, E. H., Lincoln, A. E., & White, V. J. (2014). Male scientists' competing devotions to work and family: Changing norms in a male-dominated profession. *Work and Occupations*, 41(4), 477-507. <https://doi.org/10.1177/0730888414539171>
- David, M. (2003). *Personal and political: Feminisms, sociology and family lives*. Trentham Books.
- Davies, C., & Healey, R. (2019). Hacking through the gordian knot: Can facilitating operational mentoring untangle the gender research productivity puzzle in higher education? *Studies in Higher Education*, 44(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1333494>
- Davies, D., & Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12, 279-289. <https://doi.org/10.1177/104973230201200211>
- Davies, H., & O'Callaghan, C. (2014). All in this together? Feminisms, academia, austerity. *Journal of Gender Studies*, 23(3), 227-232. <https://doi.org/10.1080/09589236.2014.913824>
- De Cremer, D. (2006). Affective and motivational consequences of leader self-sacrifice: The moderating effect of autocratic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(1), 79-93. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.10.005>
- Dean, J., & Aune, K. (2015). Feminism resurgent? Mapping contemporary feminist activism in Europe. *Social Movement Studies. Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 14(4), 375-395. <https://doi.org/10.1080/14742837.2015.1077112>
- Decreto 107/1985, de 22 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad de Alicante. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 290, de 26 de septiembre de 1985, 3159-3192. <https://bit.ly/3fLCvHw>
- Decreto 147/2014, de 12 de septiembre, del Consell, por el que se crea el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género, en la Universidad de Alicante. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 7360, de 15 de septiembre de 2014, 22439. <https://bit.ly/39TILwY>

- Decreto 25/2012, de 3 de febrero, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Alicante. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 6710, de 9 de febrero de 2012, 4250-4311. <https://bit.ly/39mghdR>
- Decreto 3/2017, de 13 de enero, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento de selección, provisión de puestos de trabajo y movilidad del personal de la función pública valenciana. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 7964, de 24 de enero de 2017, 3310-3356. <https://bit.ly/3hsZLL4>
- Decreto 73/2004, de 7 de mayo, del Consell de la Generalitat, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad de Alicante. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 4755, de 18 de mayo de 2004, 12404-12463. <https://bit.ly/37k3QfU>
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism*. Oxford University Press.
- Degnen, C. (2015). Ethnographies of ageing. En J. Twigg, & W. Martin (Eds.), *Routledge handbook of cultural gerontology* (pp. 105-113). Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 1-19). SAGE.
- Deutsch, N. L. (2004). Positionality and the pen: Reflections on the process of becoming a feminist researcher and writer. *Qualitative Inquiry*, 10(6), 885-902. <https://doi.org/10.1177/1077800404265723>
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Díaz, C., González, L., & Gómez, A. (2015). Las mujeres en los premios científicos en España 2009-2014. Unidad de Mujeres y Ciencia de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación.
- Diaz-Kope, L., Miller-Stevens, K., & Henley, T. J. (2019). An examination of dissertation research: The relationship between gender, methodological approach, and research design. *Journal of Public Affairs Education*, 25(1), 93-114. <https://doi.org/10.1080/15236803.2018.1463792>
- Donoghue, C. (2020). Hollywood and gender equity debates in the #Metoo time's up era. En S. Liddy (Eds.), *Women in the international film industry* (pp. 235-252). Palgrave Macmillan.
- Dopson, S., Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M. D., Ledger, J., Behrens, S., & Wilson, S. (2016). *The impact of leadership and leadership development in higher education: A review of the literature and evidence*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Dopson, S., Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M. D., Mitra, M., Ledger, J., & Behrens, S. (2019). Leadership development in higher education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 218-234. <https://doi.org/10.1111/hequ.12194>
- Doucet, A., & Mauthner, N. (2006). Feminist methodologies and epistemologies. En C. Bryant, & D. Peck (Eds.), *Handbook of 21<sup>st</sup> century sociology* (pp. 36-42). SAGE.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Dunn, D., Gerlach, J. M., & Hyle, A. E. (2014). Gender and leadership: Reflections of women in higher education administration. *International Journal of Leadership and Change*, 2(1), 9-18.

- Durán, M., Prendes, M<sup>a</sup>. P., & Gutiérrez, I. (2019). Teaching digital competence certification: A proposal for university teachers. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth. The truth about how women become leaders*. Harvard Business School Press.
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.109.3.573>
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.129.4.569>
- Eddy, P. L., & VanDerLinden, K. E. (2006). Emerging definitions of leadership in higher education: New visions of leadership or same old "hero" leader? *Community College Review*, 34(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0091552106289703>
- Eden, L., & Wagstaff, M. F. (2020). Evidence-based policymaking and the wicked problem of SDG 5 Gender Equality. *Journal of International Business Policy*. <https://doi.org/10.1057/s42214-020-00054-w>
- Edhlund, B. M., & McDougall, A. G. (2019). *NVivo 12 Essentials. Your guide to the leading qualitative data analysis software*. Form & Kunskap.
- Edwards, J. (2017). Narrating experiences of sexism in higher education: A critical feminist autoethnography to make meaning of the past, challenge the status quo and consider the future. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(7), 621-634. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1286405>
- Egbokhare, O. A., & Fadipe, I. A. (2017). Trends in methodological and theoretical approaches to communicating gender issues on university campuses. *Journal of Communication and Media Research*, 9(2), 58-66.
- Eichler, M. (1997). Feminist methodology. *Current Sociology*, 45(9), 9-36.
- Elizondo, A., Novo, A., & Silvestre, M. (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*. Instituto de la Mujer.
- Ellemers, N., Rink, F., Derks, B., & Ryan, M. K. (2012). Women in high places: When and why promoting women into top positions can harm them individually or as a group (and how to prevent this). *Research in Organizational Behavior*, 32, 163-187. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.10.003>
- Elliott, M. (2003). Work and family role strain among university employees. *Journal of Family and Economic Issues*, 24(2), 157-181. <https://doi.org/10.1023/A:1023614907886>
- Ellis, J., Fosdick, B. K., & Rasmussen, C. (2016). Women 1.5 times more likely to leave STEM pipeline after calculus compared to men: Lack of mathematical confidence a potential culprit. *PLoS ONE*, 11(7), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157447>
- Ergeneli, A., Ilsev, A., & Karapinar, P. B. (2010). Work-family conflict and job satisfaction relationship: The roles of gender and interpretive habits. *Gender, Work & Organization*, 17(6), 679-695. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00487.x>

- Escolano, E. (2006). *Entre la discriminación y el mérito. Las profesoras en las universidades españolas*. PUV.
- Esen, M., Sukru, M., & Gumus, S. (2020). The evolution of leadership research in higher education for two decades (1995-2014): A bibliometric and content analysis. *International Journal of Leadership in Education*, 23(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1508753>
- European Commission. (2000). *Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality*. Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2016). *She figures 2015*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2019). *She figures 2018*. Publications Office of the European Union.
- European University Association. (2020). *Country sheets. Public funding observatory*. <https://bit.ly/3biu1pl>
- Evans, D. (2010). **Aspiring to leadership... a woman's world? An example of developments in France.** *Cross cultural management: An international journal*, 17(4), 347-367. <http://dx.doi.org/10.1108/13527601011086577>
- Evans, K. J., & Maley, J. F. (2020). Barriers to women in senior leadership: How unconscious bias is holding back Australia's economy. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12262>
- Fernández, L. (2013). Mujeres más allá del cristal: equidad de género en Educación Superior en Cuba. En M. Díaz, T. Cordero, & M. Serrano (Comps.), *Investigación, reflexión y acción de la realidad socioeducativa a principios del s. XXI* (pp. 105-117). Universidad de Costa Rica-Instituto de Investigación Educativa.
- Fernández-Carvajal, D., & Sequeira-Rovira, P. (2015). Movilidad de mujeres académicas en puestos de decisión: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 213-230. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.13>
- Filho, W. L., Eustachio, J. H. P. P., Caldana, A. C. F., Will, M., Salvia, A. L., Rampasso, I. S., Anholon, R., Platje, J., & Kovaleva, M. (2020). Sustainability leadership in higher education institutions: An overview of challenges. *Sustainability*, 12(9), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su12093761>
- Fine, M. G. (2009). Women leaders' discursive constructions of leadership. *Women's Studies in Communication*, 32(2), 180-202. <https://doi.org/10.1080/07491409.2009.10162386>
- Fisk, S. R., & Overton, J. (2019). Who wants to lead? Anticipated gender discrimination reduces women's leadership ambitions. *Social Psychology Quarterly*, 82(3), 319-332. <https://doi.org/10.1177/0190272519863424>
- Fitzgerald, T. (2013). *Women leaders in higher education: Shattering the myths*. Routledge.
- Fitzgerald, T. (2020). Mapping the terrain of leadership: Gender and leadership in higher education. *Irish Educational Studies*, 39(2), 221-232. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1729222>
- Fitzgerald, T., & Wilkinson, J. (2010). *Travelling towards a mirage? Gender, leadership and higher education*. Post Presse.
- Flecha-García, C., & Palermo, A. I. (2019). Women at university. Strategies and achievements of a secular presence in Latin America and Spain. *Culture & History*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.3989/chdj.2019.002>

- Fombona, J., Pascual, M<sup>a</sup>. A., & Pérez, M. (2020). Analysis of the educational impact of m-learning and related scientific research. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 167-180. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.470>
- Fonow, M. M., & Cook, J. A. (2005). Feminist methodology: New applications in the academy and public policy. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), 2211-2236. <https://doi.org/10.1086/428417>
- Forster, N. (2001). A case study of women academics' views on equal opportunities, career prospects and work-family conflicts in a UK university. *Career Development International*, 6(1), 28-38. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430110381016>
- Frain, K. (2020). How a tweet brought people to the street: Social media and the success of ni una menos. *Undergraduate Journal of Global Citizenship*, 3(2), 1-40.
- Frances, C. (2018). The status of women in American higher education. *Sociology and Anthropology*, 6(9), 695-708. <https://doi.org/10.13189/sa.2018.060902>
- Franco, I. B., Meruane, P. S., & Derbyshire, E. (2020). SDG 5 gender equality. En I. Franco, T. Chatterji, E. Derbyshire, & J. Tracey (Eds.), *Actioning the global goals for local impact. Science for sustainable societies* (pp. 69-83). Springer.
- Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., & Takemoto, K. (2019). Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science*, 14, 1621-1642. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0628-4>
- Franco-Orozco, C. M., & Franco-Orozco, B. (2018). Women in academia and research: An overview of the challenges toward gender equality in Colombia and how to move forward. *Frontiers in Astronomy and Space Sciences*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fspas.2018.00024>
- Fraser, H. (2004). Doing narrative research: Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work*, 3(2), 179–201. <https://doi.org/10.1177/1473325004043383>
- Fraser, H., & MacDougall, C. (2017). Doing narrative feminist research: Intersections and challenges. *Qualitative Social Work*, 16(2), 240-254. <https://doi.org/10.1177/1473325016658114>
- Freitas, F., Ribeiro J., Brandão C., de Souza F. N., Costa A. P., & Reis L. P. (2018). In case of doubt see the manual: A comparative analysis of (self)learning packages qualitative research software. En A. Costa, L. Reis, F. Souza, & A. Moreira (Eds.), *Computer supported qualitative research* (pp. 176-192). Springer.
- Fuertes-Camacho, M<sup>a</sup>. T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M., & Balaguer-Fàbregas, M<sup>a</sup>. C. (2019). Integrating sustainability into higher education curricula through the project method, a global learning strategy. *Sustainability*, 11(3), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su11030767>
- Gaetane, J. M., Williams, V., & Sherman, S. (2009). Black women's leadership experiences: Examining the intersectionality of race and gender. *Advances in Developing Human Resources*, 11(5), 562-581. <https://doi.org/10.1177/1523422309351836>
- Gaio, G., & Cabral-Cardoso, C. (2008). Work-family culture in academia: A gendered view of work-family conflict and coping strategies. *Gender in Management: An International Journal*, 23(6), 442-457. <http://dx.doi.org/10.1108/17542410810897553>
- Gallant, A. (2014). Symbolic interactions and the development of women leaders in higher education. *Gender and Education*, 21(3), 203-216. <https://doi.org/10.1111/gwao.12030>

- Gandhi, M., & Sen, K. (2020). Missing women in Indian university leadership: Barriers and facilitators. *Educational Management Administration & Leadership*.  
<https://doi.org/10.1177/1741143219896048>
- García de Cortazar, M., & García de León, M<sup>a</sup>. A. (1997). *Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García de Cortázar, M<sup>a</sup>. L., Arranz, F., del Val, C., Agudo, Y., Viedma, A., Justo, C., & Pardo, P. (2006). *Mujeres y hombres en la ciencia española. Una investigación empírica*. Instituto de la Mujer.
- García de León, M<sup>a</sup>. A., & García de Cortázar, M<sup>a</sup>. L. (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Instituto de la Mujer.
- García-Arroyo, A. (2017). **Realities and paradoxes of India's higher education: Woman's (in)visibility.** *Feminismo/s*, 29, 153-171. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.06>
- Gedro, J., Allain, N. M., De-Souza, D., Dodson, L., & Mawn, M. V. (2020). Flattening the learning curve of leadership development: Reflections of five women higher education leaders during the Coronavirus pandemic of 2020. *Human Resource Development International*, 23(4), 395-405.  
<https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1779911>
- Gesel, A. L. (1906). Accuracy in handwriting, as related to school intelligence and sex. *The American Journal of Psychology*, 17(3), 394-405. <https://doi.org/10.2307/1412252>
- Gherardi, S. (1994). The gender we think, the gender we do in our everyday organizational lives. *Humans Relations*, 47(6), 591-610. <https://doi.org/10.1177/001872679404700602>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative Data*. SAGE.
- Gibson, C., Davenport, S., Fowler, T., Harris, C. B., Prudhomme, M., Whiting, S., & Simmons-Horton, S. (2019). **Understanding the 2017 "Me too" movement's timing.** *Humanity & Society*, 43(2), 217-224. <https://doi.org/10.1177/0160597619832047>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291-295.
- Gipson, A. N., Pfaff, D. L., Mendelsohn, D. B., Catenacci, L. T., & Burke, W. W. (2017). Women and leadership: Selection, development, leadership style, and performance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(1), 32-65. <https://doi.org/10.1177/0021886316687247>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Glass, C., & Minnotte, K. L. (2010). Recruiting and hiring women in STEM fields. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(4), 218-229. <https://doi.org/10.1037/a0020581>
- Glazer-Raymo, J. (2000). *Shattering the myths. Women in academe*. The Johns Hopkins University Press.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). The narrative turn in social research. *Counterpoints*, 386, 17-33.
- Gosling, J., Bolden, R., & Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish? *Leadership*, 5(3), 299-310. <https://doi.org/10.1177/1742715009337762>
- Government of Canada. (2019). *Number and salaries of full-time teaching staff at Canadian universities (final), 2018/2019*. <https://bit.ly/38A1xGw>

- Government of India. (2019). *All India survey on higher education 2018-2019*. <https://bit.ly/3ruLtyg>
- Government of Japan. (2019). *Women and men in Japan 2019*. <https://bit.ly/3poc7He>
- Graham, S. W., & Donaldson, J. F. (2020). Academic leaders' response to the volatility of higher education: The influence of institutional logics. *Studies in Higher Education, 45*(9), 1864–1877. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586867>**
- Greenleaf, R. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist.
- Gringeri, C. E., Wahab, S., & Anderson-Nathe, B. (2010). What makes it feminist?: Mapping the landscape of feminist social work research. *Affilia, 25*, 390-405. <https://doi.org/10.1177/0886109910384072>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquires. *Educational Communication and Technology, 29*(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-220). SAGE.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guil, A., & Flecha, C. (2015). Universitarias en España: de los inicios a la actualidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17*(24), 125-148.
- Gutiérrez, R. A., & Moreno, M. (2018). El Centro de Estudios Universitarios de Alicante: el origen de una universidad. En J. Martínez (Coord.), *50 años del CEU de Alicante. Historia y memoria* (pp. 26-77). Universidad de Alicante.
- Hall, M. E. L., Anderson, T. L., & Willingham, M. M. (2004). Diapers, dissertations, and other holy things: The experiences of mothers working in Christian colleges and universities. *Christian Higher Education, 3*(1), 41-60. <http://dx.doi.org/10.1080/15363750490264889>
- Hamilton, E., Cruz, A. D., & Jack, S. (2017). Re-framing the status of narrative in family business research: Towards an understanding of families in business. *Journal of Family Business Strategy, 8*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2016.11.001>
- Hammond, M. D., & Sibley, C. G. (2011). Why are benevolent sexists happier? *Sex Roles, 65*(5), 332-343. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0017-2>
- Hannum, K. M., Muhly, S. M., Shockley-Zalabak, P. S., & White, J. S. (2015). Women leaders within higher education in the United States: Supports, barriers, and experiences of being a senior leader. *Advancing Women in Leadership, 35*, 65-75. <https://doi.org/10.18738/awl.v35i0.129>
- Hardey, M. (2019). Women's leadership and gendered experiences in tech cities. *Gender in Management, 34*(3), 188-199. <https://doi.org/10.1108/GM-05-2018-0048>**
- Harding, S. (1987). Introduction. Is there a feminist method? En S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology* (pp. 1-14). University Press.
- Harding, S., & Norberg, K. (2005). New feminist approaches to social science methodologies: An introduction. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 30*(4), 2009-2015. <https://doi.org/10.1086/428420>



- Hardy, A., McDonald, J., Guijt, R., Leane, E., Martin, A., James, A., Jones, M., Corban, M., & Green, B. (2018). Academic parenting: Work–family conflict and strategies across child age, disciplines and career level. *Studies in Higher Education, 43*(4), 625-643. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1185777>
- Harris, C. A., & Leberman, S. I. (2012). Leadership development for women in New Zealand universities: Learning from the New Zealand women in leadership program. *Advances in Developing Human Resources, 14*(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/1523422311428747>
- Hartas, D. (2010). *Educational research and inquiry*. Continuum.
- Hatchell, H., & Aveling, N. (2008). Those same old prejudices? Gendered experiences in the science workplace. *Journal of Workplace Rights, 13*(4), 355-375. <https://doi.org/10.2190/WR.13.4.b>
- Helfat, C. E., Harris, D., & Wolfson, P. J. (2006). The pipeline to the top: Women and men in the top executive ranks of US corporations. *Academy of Management Perspectives, 20*(4), 42-64. <https://doi.org/10.5465/amp.2006.23270306>
- Hendry, P. M. (2009). Narrative as inquiry. *The Journal of Educational Research, 103*(2), 72-80. <https://doi.org/10.1080/00220670903323354>
- Hennink, M. M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. SAGE.
- Herbst, T. H., & Conradie, P. D. (2011). Leadership effectiveness in Higher Education: Managerial self-perceptions versus perceptions of others. *SA Journal of Industrial Psychology, 37*(1), 1-14. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i1.867>
- Herrera, M.C., Herrera, A., & Expósito, F. (2017). To confront versus not to confront: Women's perception of sexual harassment. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 10*(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.04.002>
- Hertneky, R. P. (2012). Composing our lives - as women and as leaders. *Advances in Developing Human Resources, 14*(2), 140-155. <https://doi.org/10.1177/1523422311436303>
- Hesse-Biber, S. N. (2012). Exploring, interrogating, and transforming the interconnections of epistemology, methodology, and method. En S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research. Theory and praxis* (pp. 2-26). SAGE.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. L. (2008). Introduction: Pushing on the methodological boundaries: The growing need for emergent methods within and across the disciplines. En S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 1-15). Guilford Press.
- Hill, C., & Burrows, G. (2017). New voices: The usefulness of a narrative approach to social work research. *Qualitative Social Work, 16*(2), 273-288. <https://doi.org/10.1177/1473325017689966>
- Hirakata, P. E., & Daniluk, J. C. (2009). Swimming upstream: The experience of academic mothers of young children. *Canadian Journal of Counselling, 43*(4), 283-294.
- Holley, K. A., & Colyar, J. (2009). Rethinking texts: Narrative and the construction of qualitative research. *Educational Researcher, 38*(9), 680-686. <https://doi.org/10.3102/0013189X09351979>
- Holley, K., & Colyar, J. (2012). Under construction: How narrative elements shape qualitative research. *Theory into Practice, 51*(2), 114-121. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662866>
- Hollywood, K., Blaess, D., & Santin, C. (2014). A challenge for higher education: Preparing competent global leaders. *Management Education: An International Journal, 13*, 13-22.

- Howlett, N., Pine, K. J., Cahill, N., Orakçioğlu, İ., & Fletcher, B. C. (2015). Unbuttoned: The interaction between provocativeness of female work attire and occupational status. *Sex Roles, 72*(3-4), 105-116. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0450-8>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huber, C., Caine, V., Huber, M., & 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. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7 manual: The analysis of qualitative data*. Ingeborg Huber Verlag.
- Humble, A. M. (2012). Qualitative data analysis software: A call for understanding, detail, intentionality and thoughtfulness. *Journal of Family Theory & Review, 4*, 122-137. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00125.x>
- Jackson, K. (2020). Women and business leadership in a fragile and unfair world. *Asia Pacific Business Review, 17*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/13602381.2020.1809191>
- Jackson, K., Paulus, T., & Woolf, N. H. (2018). The walking dead genealogy: Unsubstantiated criticisms of qualitative data analysis software (QDAS) and the failure to put them to rest. *The Qualitative Report, 23*(13), 74-91.
- Jackson, T. A., Meyer, J. P., & Wang, X. H. (2013). Leadership, commitment, and culture: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*(1), 84-106. <https://doi.org/10.1177/1548051812466919>
- Jaggar, A. (2008). Forward. En A. Jaggar (Ed.), *Just methods: An interdisciplinary feminist reader* (pp. 7-11). Paradigm Publishers.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy, 5*(4), 87-88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- Jayarathne, T. E., & Stewart, A. J. (2008). Quantitative and qualitative issues in the social sciences: Current feminist issues and practical strategies. En A. M. Jaggar (Ed.), *Just methods: An interdisciplinary feminist reader* (pp. 44-57). Paradigm Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jorgensen, D. L. (1989). The methodology of participant observation. En D. L. Jorgensen (Ed.), *Participation observation* (pp. 12-26). SAGE.
- Kaatrakoski, H., Littlejohn, A., & Hood, N. (2017). Learning challenges in higher education: An analysis of contradictions within open educational practice. *Higher Education, 74*, 599-615. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>
- Kabir, S. L. (2020). "Through the glass ceiling, over the glass cliff?" Women leaders in Bangladeshi public administration. En I. Jamil, S. Aminuzzaman, S. L. Kabir, & M. Haque (Eds.), *Gender mainstreaming in politics, administration and development in South Asia* (pp. 87-109). Palgrave Macmillan.

- Kahlert, H. (2018). Introduction: Gender studies and the new academic governance. En H. Kahlert (Ed.), *Gender studies and the new academic governance. Global challenges, glocal dynamics and local impacts* (pp. 1-12). Springer.
- Kalpazidou, E., & Faber, S. T. (2016). Benefits of peer mentoring to mentors, female mentees and higher education institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 137-157. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1170560>
- Kamerlin, S. C. L. (2016). Where are the female science professors? A personal perspective. *F1000Research*, 5, 1224. <https://doi.org/10.12688/f1000research.8889.2>
- Kaplan, G. (1995). Feminist methodology is it a fact or fiction? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 46, 88-98. <https://doi.org/10.1177/075910639504600107>
- Kavya, P., & Kramer, M. W. (2020). The impact of maternity leave advice within the academy on work-life balance of women faculty and administrators. En J. Cubbage (Ed.), *Women leaders in the academy through enhanced communication strategies* (pp. 75-102). Lexington Books.
- Kay, K., & Shipman, C. (2014). *The confidence code. The science and art of selfassurance – what women should know*. Harper Collins Publishers.
- Kelly, A. (1985). The construction of masculine science. *British Journal of Sociology of Education*, 6(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/0142569850060201>
- Kimura, M. (2008). Narrative as a site of subject construction. The "comfort women". *Feminist Theory*, 9(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1464700108086360>
- King, K. E. (1994). Method and methodology in feminist research: What is the difference? *Journal of Advanced Nursing*, 20, 19-22. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1994.20010019.x>
- Kinman, G. (2016). Managing the work-home interface: The experience of women academics. En R. L. Gervais, & P. M. Milliar (Eds.), *Exploring resources, life-balance and well-being of women who work in a global context* (pp. 127-144). Springer.
- Kioui, V., & Voulvoulis, N. (2020). Sustainable development goals (SDGs): Assessing the contribution of higher education programmes. *Sustainability*, 12(17), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su12176701>
- Kordaki, M., & Berdousis, I. (2017). Computing and STEM in Greece: Gender representation of students and teachers during the decade 2002-2012. *Education and Information Technologies*, 22, 101-124. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9432-2>
- Kotecha, K., Ukpere, W., & Geldenhuys, M. (2014). Technology and work-life conflict of academics in a South African higher education institution. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(2), 629-641. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n2p629>
- Kral, M. J. (2014). The relational motif in participatory qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 20(2), 144-150. <https://doi.org/10.1177/1077800413510871>
- Kramp, M. K. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. En K. deMarrais, & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 103-121). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

- Ladyshevsky, R. K., & Flavell, H. (2012). Transfer of training in an academic leadership development program for program coordinators. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 127-147. <https://doi.org/10.1177/1741143211420615>
- Landrum, B., & Garza, G. (2015). Mending fences: Defining the domains and approaches of quantitative and qualitative research. *Qualitative Psychology*, 2(2), 199-209. <https://doi.org/10.1037/qup0000030>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ledin, A., Bornmann, L., Gannon, F., & Wallon, G. (2007). A persistent problem. Traditional gender roles hold back female scientists. *EMBO Reports*, 8(11), 982-987. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7401109>
- Ledwith, S., & Manfredi, S. (2000). Balancing gender in higher education. A study of the experience of senior women in a "new" UK university. *The European Journal of Women's Studies*, 7(1), 7-33. <https://doi.org/10.1177/135050680000700102>
- Lee, A., Lyubovnikova, J., Tian, A. W., & Knight, C. (2020). **Servant leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, moderation, and mediation.** *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/joop.12265>
- Lekchiri, S., & Kamm, J. D. (2020). Navigating barriers faced by women in leadership positions in the US construction industry: **A retrospective on women's continued struggle in a male-dominated industry.** *European Journal of Training and Development*, 44(6), 575-594. <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2019-0186>
- Lendák-Kabók, K. (2020). **Women's work-life balance strategies in academia.** *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1802324>
- Lerback, J., & Hanson, B. (2017). Journals invite too few women to referee. *Nature News*, 541(7638), 455. <https://doi.org/10.1038/541455a>
- Lester, J. (2013). Work-life balance and cultural change: A narrative of eligibility. *The Review of Higher Education*, 36(4), 463-488. <https://doi.org/10.1007/s11606-013-2521-2>
- Lester, J., Sallee, M., & Hart, J. (2017). Beyond gendered universities. Implications for research on gender organizations. *NASPA Journal about Women in Higher Education*, 10(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/19407882.2017.1285794>
- Letherby, G. (2003). *Feminist research in theory and practice*. Open University Press.
- Levant, R. F., Gerdes, Z. T., Jadaszewski, S., & Alto, K. M. (2018). **"Not my father's son": Qualitative investigation of U. S. men's perceptions of their fathers' expectations and influence.** *Journal of Men's Studies*, 26(2), 127-142. <https://doi.org/10.1177/1060826517734380>
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la ciencia, la tecnología y la innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 2011, 54387-54455. <https://bit.ly/3o435in>
- Ley 29/1979, de 30 de octubre, sobre creación de las Universidades de Alicante, Cádiz y Politécnica de Las Palmas. *Boletín Oficial del Estado*, 261, de 31 de octubre de 1979, 25263-25264. <https://bit.ly/37krYiy>
- Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el gobierno. *Boletín Oficial del Estado*, 246, de 14 de octubre de 2003, 36770-36771. <https://bit.ly/3pALqzb>

- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. *Boletín Oficial del Estado*, 266, de 6 de noviembre de 1999, 38934-38942. <https://bit.ly/3mZ4Dc4>
- Ley 4/2012, de 15 de octubre, por la que se aprueba la Carta de derechos sociales de la Comunidad Valenciana. *Boletín Oficial del Estado*, 268, de 7 de noviembre de 2012, 78063-78078. <https://bit.ly/34VIYwB>
- Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la violencia sobre la mujer en el ámbito de la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 6912, de 28 de noviembre de 2012, 84791- 84811. <https://bit.ly/2JsWQpc>
- Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 8019, de 11 de abril de 2017, 12310-12333. <https://bit.ly/3aQ3rFH>
- Ley 9/2003, de 2 de abril, para la igualdad entre mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 110, de 8 de mayo de 2003, 17427-17433. <https://bit.ly/3n0qyiY>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, 42166- 42197. <https://bit.ly/2L3Blq3>
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado*, 298, de 14 de diciembre de 1999, 43088-43099. <https://bit.ly/2JkHHpB>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645. <https://bit.ly/39W9yaN>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857. <https://bit.ly/2VdQ1dq>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. <https://bit.ly/39z3rJg>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, 49400-49425. <https://bit.ly/3mnv6AQ>
- Liden, R. C., & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership research. *Human Relations*, 62, 1587–1605. <https://doi.org/10.1177%2F0018726709346374>
- Liinason, M., & Grenz, S. (2015). Women's/gender studies and contemporary changes in academic cultures: European perspectives. *Women's Studies International Forum*, 54, 79-83. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.006>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Llorent-Bedmar, V., & Cobano-Delgado, V. (2017). La mujer en los órganos de gobierno de la Universidad de Sevilla. *Estudios Feministas*, 25(1), 241-262. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p241>
- Longman, K. A., & Lafreniere, S. L. (2012). Moving beyond the stained glass ceiling: Preparing women for leadership in faith-based higher education. *Advances in Developing Human Resources*, 14(1), 45-61. <https://doi.org/10.1177/1523422311427429>

- Longman, K. A., Drennan, A., Beam, J., & Marble, A. F. (2019). The secret sauce: How developmental relationships shape the leadership journeys of women leaders in Christian higher education. *Cristian Higher Education, 18*(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/15363759.2018.1547031>
- Longman, K., Daniels, J., Bray, D. L., & Liddell, W. (2018). How organizational culture shapes women's leadership experiences. *Administrative Sciences, 8*(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.3390/admsci8020008>
- López, E., & García-Retamero, R. (2009). Mujeres y liderazgo: ¿discapacitadas para ejercer el liderazgo en el ámbito público? *Feminismo/s, 13*, 85-104. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.13.06>
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2009). Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias. *Revista de Educación, 348*, 331-353.
- López-Zafra, E., Garcia-Retamero, R., & Eagly, A. H. (2009). Congruencia de rol de género y aspiraciones de las mujeres a posiciones de liderazgo. *Revista de Psicología Social, 24*(1), 99-108. <https://doi.org/10.1174/021347409786923005>.
- Lozano, I., Iglesias M. J., & Martínez, M.ª. Á. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *EducaciónXX1, 17*(1), 157-182. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10709>
- Lozano, I., Iglesias, M. J., & Martínez, M. Á. (2013). La cultura de la igualdad de oportunidades en el tejido universitario europeo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, 6*(2), 31-59.
- Lub, V. (2015). Validity in qualitative evaluation: Linking purposes, paradigms, and perspectives. *International Journal of Qualitative Journal, 14*(5), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406915621406>
- Lyons, N. (2007). Narrative inquiry: What possible future influence on policy or practice? En J. D. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 600-631). SAGE.
- Maassen, P., & Pausits, A. (2013). Higher education management programmes in Europe: From grassroots to sustainable developments and impact. En B. M. Kehm, & C. Musselin (Eds.), *The development of higher education research in Europe* (pp. 69-86). Sense Publishers.
- Machado-Taylor, M. D. L., & White, K. (2014). Women in academic leadership. En V. Demos, C. W. Berheide, & M. T. Segal (Eds.), *Gender transformation in the academy* (pp. 375-393). Emerald Group Publishing Limited.
- Mackay, F. (2020). Dilemmas of an academic feminist as manager in the neoliberal academy: Negotiating institutional authority, oppositional knowledge and change. *Political Studies Review*. <https://doi.org/10.1177/1478929920958306>
- MacTavish, K. A. (2018). Social issues as a focus of community studies. En R. A. Cnaan, & C. Milofsky (Eds.), *Handbook of community movements and local organizations in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 511-526). Springer.
- Madden, M. (2011). Gender stereotypes of leaders: Do they influence leadership in higher education. *Wagadu: A Journal of Transnational Women & Gender Studies, 9*, 55-88.
- Madera, J. M., Hebl, M. R., & Martin, R. C. (2009). Gender and letters of recommendation for academia: Agentive and communal differences. *Journal of Applied Psychology, 94*(6), 1591-1599. <https://doi.org/10.1037/a0016539>

- Madison, G., & Fahlman, P. (2020). Sex differences in the number of scientific publications and citations when attaining the rank of professor in Sweden. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723533>
- Madsen, S. R. (2007a). Developing leadership: Exploring childhoods of women university presidents. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 99-118. <https://doi.org/10.1108/09578230710722476>
- Madsen, S. R. (2007b). Learning to lead in higher education: Insights into the family backgrounds of women university presidents. *Journal of Women in Educational Leadership*, 5, 183-200.
- Madsen, S. R. (2007c). Women university presidents: Career paths and educational backgrounds. *Academic Leadership*, 5(1), 11-16.
- Madsen, S. R. (2010a). Chinese women administrators in higher education: Developing leadership throughout life. *Academic Leadership Journal*, 8(2), 1-9.
- Madsen, S. R. (2010b). The experiences of UAE women leaders in developing leadership early in life. *Feminist Formations*, 22(3), 75-95. <https://doi.org/10.1353/ff.2010.0014>
- Madsen, S. R. (2012a). Women and leadership in higher education: Learning and advancement in leadership programs. *Advances in Developing Human Resources*, 14(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1523422311429668>
- Madsen, S. R. (2012b). Women and leadership in higher education: Current realities, challenges, and future directions. *Advances in Developing Human Resources*, 14(2), 131-139. <https://doi.org/10.1177/1523422311436299>
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research: A learner's guide*. Cambridge University Press.
- Maher, F., & Tetreault, M. K. (2011). Long-term transformations: Excavating privileges and diversity in the academy. *Gender and Education*, 23(3), 281-297. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.491790>
- Manolis, E. N., & Maholi, E. N. (2021). Raising awareness of the Sustainable Development Goals through ecological projects in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123614. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123614>
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020).** *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. International Associations of Universities.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. SAGE.
- Marshall, C., & Young, M. D. (2006). Gender and methodology. En C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE handbook of gender and education* (pp. 63-78). SAGE.
- Marshall, S. (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: The meat in the sandwich. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 502-528. <https://doi.org/10.1108/09513541211251361>
- Marshall, S. M. (2009). Women higher education administrators with children: Negotiating personal and professional lives. *NASPA Journal about Women in Higher Education*, 2(1), 188-221. <https://doi.org/10.2202/1940-7890.1031>
- Martel, M. (2020). *COVID-19 effects on U.S. higher education campuses*. <https://bit.ly/3hVfenu>

- Martin, A., Tarnanen, M., & Tynjälä, P. (2018). Exploring teachers' stories of writing: A narrative perspective. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 24(6), 690-705. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1462790>
- Martínez, M. Á., Merma-Molina, G., & Ávalos, M. A. (2018). La brecha de género en la academia universitaria: inequidad de oportunidades de participación, capacitación y promoción. *Momento: Diálogos em Educação*, 28(3), 178-191.
- Martínez, L. M., Biglia, B., Luxán, M., Fernández, C., Azpiazu, J., & Bonet, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital*, 14(4), 3-16. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>
- Martínez, M. (2010). Bosquejo histórico de la Universidad de Orihuela (1569-1807). En L. E. Rodríguez, & J. L. Polo (Coords.), *Universidades hispánicas: colegios y conventos universitarios en la Edad Moderna* (vol. II) (pp. 45-70). Universidad de Salamanca.
- Maxwell, M. (2004). Reemergent scientism, postmodernism, and dialogue across differences. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 35-41. <https://doi.org/10.1177/1077800403259492>
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. The Falmer Press.
- McCullough, L. (2020). Barriers and assistance for female leaders in academic STEM in the US. *Education Sciences*, 10(10), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10100264>
- McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537-542. <https://doi.org/10.1177/0267659114559116>
- McDowell, J., & Klattenberg, R. (2019). Does gender matter? A cross-national investigation of primary class-room discipline. *Gender and Education*, 31(8), 947-965. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1458078>
- McHugh, M. C. (2014). Feminist qualitative research: Toward transformation of science and society. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 137-164). Oxford University Press.
- McIntyre, S. (2000). Studied ignorance and privileged innocence. Keeping equity academia. *Canadian Journal of Women and the Law*, 12, 147-196.
- Mendez, M. J., & Busenbark, J. R. (2015). Shared leadership and gender: All members are equal... but some more than others. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(1), 17-34. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2012-0147>
- Merma-Molina, G., Ávalos-Ramos, M. A., & Martínez-Ruiz, M. Á. (2021). Gender stereotypes: Persistence and challenges. *Equality, Diversity and Inclusion*. <https://doi.org/10.1108/EDI-12-2018-0229>
- Mertler, C. A. (2018). *Introduction to educational research*. SAGE.
- Midkiff, B. (2015). Exploring women's faculty's experiences and perceptions in higher education: The effects of feminism? *Gender and Education*, 27(4), 376-392. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1028902>
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. SAGE.



- Miner, K. N., Jayaratne, T. E., Pesonen, A., & Zurbrüg, L. (2012). Using survey research as a quantitative method for feminist social change. En S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research. Theory and praxis* (pp. 237-263). SAGE.
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 24-41.
- Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2018). *Científicas en cifras 2017. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Igualdad en cifras MEFP 2020. Aulas por la igualdad*. Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Ministerio de Universidades. (2020). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Ministerio de Universidades.
- Mira, M. (2010). *Crónica de una transición. El largo camino del CEU a la Universidad de Alicante*. FUNDEUN.
- Misra, J., Lundquist, J. H., & Templer, A. (2012). Gender, work time, and care responsibilities among faculty. *Sociological Forum*, 27(2), 300-323. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2012.01319.x>
- Misra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Moncayo, B. C., & Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 39, 142-177. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.38.7703>
- Moodly, A. L., & Toni, N. M. (2017). Re-imagining higher education leadership – in conversation with South African female deputy vice-chancellors. *Perspectives in Education*, 35(2), 155-167.
- Moosa, M., & Coetzee, M. (2020). Climbing the illusive ladder: Examining female employees' perceptions of advancement opportunities at a higher education institution. *Journal of Psychology in Africa*, 30(5), 397-402. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1821308>**
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación educativa*, 24(1), 147-164.
- Moratti, S. (2020). What's in a word? On the use of metaphors to describe the careers of women academics. *Gender and Education*, 32(7), 862-872. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1533927>**
- Moreno, F., & Perea, J. M. (2018). El contexto en el que nació el CEU. Una década de profundos cambios. En J. Martínez (Coord.), *50 años del CEU de Alicante. Historia y memoria* (pp. 8-23). Universidad de Alicante.
- Morley, L. (2000). The micropolitics of gender in the learning society. *Higher Education in Europe*, 25(2), 229-235. <https://doi.org/10.1080/713669263>

- Morley, L. (2005). Sounds, silences and contradictions: Gender equity in British Commonwealth higher education. *Australian Feminist Studies*, 20(46), 109-119. <https://doi.org/10.1080/0816464042000334573>.
- Morley, L. (2006). Hidden transcripts: The micropolitics of gender in Commonwealth universities. *Women's Studies International Forum*, 29(6), 543-551. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2006.10.007>
- Morley, L. (2011). Sex, grades and power in higher education in Ghana and Tanzania. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 101-115. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.549453>
- Morley, L. (2012). Gender and access in Commonwealth higher education. En W. R. Allen, R. T. Teranishi, & M. Bonous-Hammarth (Eds.), *As the world turns: Implications of global shifts in higher education for theory, research and practice* (pp. 41–69). Emerald Group Publishing Limited.
- Morley, L. (2013a). *Women and higher education leadership: Absences and aspirations*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Morley, L. (2013b). The rules of the game: Women and the leaderist turn in higher education. *Gender and Education*, 25(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740888>
- Morley, L. (2014). Lost leaders: Women in the global academy. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 114-128. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864611>
- Morley, L. (2016). Troubling intra-actions: gender, neo-liberalism and research in the global academy. *Journal of Education Policy*, 31(1), 28-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1062919>
- Morley, L., & Crossouard, B. (2016). Women's leadership in the Asian Century: Does expansion mean inclusion? *Studies in Higher Education*, 41(5), 801-814. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1147749>
- Morley, L., & David, M. (2009). Celebrations and challenges: Gender in higher education. *Higher Education Policy*, 22, 1-2. <https://doi.org/10.1057/hep.2008.31>
- Morley, L., Berma, M., & Hamid, B. D. H. A. (2017). Managing modern Malaysia: Women in higher education leadership. En T. Aarvevaara, & L. Goedegebuure (Eds.). *The changing role of women in higher education* (pp. 137-154). Springer International Publishing.
- Morley, L., Leach, F., & Lugg, R. (2009). Democratising higher education in Ghana and Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 56-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.05.001>
- Morris, T. L., & Laipple, J. S. (2015). How prepared are academic administrators? Leadership and job satisfaction within US research universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(2), 241-251. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1019125>
- Morse, J. M. (2005). Fostering qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15(3), 287-288. <https://doi.org/10.1177/1049732304273031>
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Quality Health Research*, 25(9), 1212-1222. <https://doi.org/10.1177 / 1049732315588501>
- Mulya, T. W., & Sakhyya, Z. (2020). **"Leadership is a sacred matter": Women leaders contesting and contextualising neoliberal meritocracy in the Indonesian academia.** *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802407>

- Munté, A. (2015). The naked wind turns/the corner in surprise: A transformative narrative about Roma inclusion. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 893-898. <https://doi.org/10.1177/1077800415614033>
- Nada, C. I., & Araújo, H. C. (2017). The multicultural experience of international students in Portugal: A narrative approach. *Journal for Multicultural Education*, 11(3), 176-188. <https://doi.org/10.1108/JME-09-2016-0049>
- Nakamanya, F., Bisaso, R., & Kimoga, J. (2017). **“This motivates me to work towards great performance”:** Higher education female leaders’ voices on the nature of support to their leadership. *American Journal of Educational Research*, 5(9), 990-995. <https://doi.org/10.12691/education-5-9-11>
- Napier, J. L., Suppes, A., & Bettinsoli, M. L. (2020). Denial of gender discrimination is associated with **better subjective well-being among women: A system justification account.** *European Journal of Social Psychology*, 5(6), 1191-1209. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2702>
- Naples, N. A. (2003). *Feminism and method. Ethnography, discourse analysis and activist research.* Routledge.
- National Center for Education Statistics. (2018). *Characteristics of Postsecondary Faculty.* <https://bit.ly/3rxGooQ>
- National Center for Education Statistics. (2020). *Characteristics of Public School Teachers.* <https://bit.ly/3hiackN>
- Neale, J. (2016). Iterative categorization (IC): A systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction*, 111(6), 1096–1106.
- Nelson, A., & Piatak, J. (2019). Intersectionality, leadership, and inclusion: How do racially underrepresented women fare in the federal government? *Review of Public Personnel Administration*. <https://doi.org/10.1177/0734371X19881681>
- Nelson, M. L. (1905). The differences between men and women in the recognition of colour and the perception of sound. *Psychological Review*, 12(5), 271-286. <https://doi.org/10.1037/h0070109>
- Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. A. C. (2017). Leadership: A collaborative autoethnography of immigrant women of colour leaders in higher education. *Advances in Developing Human Resources*, 19(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1523422317728735>
- Nguyen, T. L. H. (2013). **Barriers to and facilitators of female deans’ career advancement in higher education: An exploratory study in Vietnam.** *Higher Education*, 66(1), 123-138. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9594-4>.
- Nikunen, M. (2012). Changing university work, freedom, flexibility and family. *Studies in Higher Education*, 37(6), 713-729. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.542453>
- Noble, C., & Moore, S. (2006). Advancing women and leadership in this post feminist, post EEO era. A discussion of the issues. *Women in Management Review*, 21(7), 598-603. <https://doi.org/10.1108/0964942061069253>
- O’Connor, P. (2019). **Gender imbalance in senior positions in higher education: What is the problem? What can be done?** *Policy Reviews in Higher Education*, 3(1), 28-50. <https://doi.org/10.1080/23322969.2018.1552084>
- O’Connor, P. (2020). **Creating gendered change in Irish higher education: Is managerial leadership up to the task?** *Irish Educational Studies*, 39(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1697951>

- O'Connor, P., & Goransson, A. (2015). Constructing or rejecting the notion of the other in university management: The cases of Ireland and Sweden. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 323-340. <https://doi.org/10.1177/1741143214523015>
- OCDE. (2019). *Education at a glance 2019*. <https://bit.ly/2WKRwkj>
- O'Connor, P. (2015). Good jobs—but places for women? *Gender and Education*, 27(3), 304-319. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2015.1021302>
- Odhiambo, G. (2011). Women and higher education leadership in Kenya: A critical analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), 667-678. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.621192>
- Oikkonen, V. (2013). Narrative analysis as a feminist method: The case of genetic ancestry tests. *European Journal of Women's Studies*, 20(3), 295-308. <https://doi.org/10.1177/1350506812471026>
- Olensen, V. (1994). Feminisms and models of qualitative research. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 158-174). SAGE.
- Olensen, V. (2011). **Feminist qualitative research in the millennium's first decade**. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 129-146). SAGE.
- Orangias, J., Simms, J., & French, S. (2018). The cultural functions and social potential of queer monuments: A preliminary inventory and analysis. *Journal of Homosexuality*, 65(6), 705-726. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1364106>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, 44(5)7-17.
- Osseo-Asare, A. E., Longbottom, D., & Chourides, P. (2007). Managerial leadership for total quality improvement in UK higher education. *The TQM Magazine*, 19(6), 541-560. <https://doi.org/10.1108/09544780710828403>
- Oswald, A. G. (2019). Improving outcomes with qualitative data analysis software: A reflective journey. *Qualitative Social Work*, 18(3), 436-442. <https://doi.org/10.1177/1473325017744860>
- Oti, A. O. (2013). **Social predictors of female academics' career growth and leadership position in South-West Nigerian universities**. *Sage Open*, 3(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244013506439>
- Ovseiko, P. V., Chapple, A., Edmunds, L. D., & Ziebland, S. (2017). Advancing gender equality through the **Athena SWAN charter for women in science: An exploratory study of women's and men's perceptions**. *Health Research Policy and Systems*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0177-9>
- Ovseiko, P. V., Edmunds, L. D., Pololi, L. H., Greenhalgh, T., Kiparoglou, V., Henderson, L. R., Williamson, C., Grant, J., Lord, G. M., Channon, K. M., Lechler, R. I., & Buchan, A. M. (2016). Markers of achievement for assessing and monitoring gender equity in translational research organisations: A rationale and study protocol. *BMJ open*, 6(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-009022>
- Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 52(4), 414-420. <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.

- Palmer, M. M., Hoffmann-Longtin, K. J., Walvoord, E. C., & Dankoski, M. E. (2013). Stepping stones: Nine lessons from women leaders in academic medicine. *Advancing Women in Leadership Journal*, 33, 106-114.
- Pape, M. (2020). Gender segregation and trajectories of organizational change: The underrepresentation of women in sport leadership. *Gender & Society*, 34(1), 81-105. <https://doi.org/10.1177/0891243219867914>
- Paraschiv, D. (2013). A review of leadership. *Analele Universitatii Ovidius Constanta*, 21(2), 253-262. <https://doi.org/10.2478/auom-2013-0037>
- Parker, P., Hewitt, B., Witheriff, J., & Cooper, A. (2018). Frank and fearless: Supporting academic career progression for women in an Australian program. *Administrative Sciences*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/admsci8010005>
- Parolini, J., Patterson, K., & Winston, B. (2009). Distinguishing between transformational and servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(3), 274-291. <https://doi.org/10.1108/01437730910949544>
- Parson, L. (2016). Are STEM syllabi gendered? A feminist critical discourse analysis. *Qualitative Report*, 21(1), 102-116.
- Parsons, E., & Priola, V. (2013). Agents for change and changed agents: The micro-politics of change and feminism in the academy. *Gender, Work & Organization*, 20(5), 580-598. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2012.00605.x>
- Parvazian, S., Gill, J., & Chiera, B. (2017). Higher education, women, and sociocultural change: A closer look at the statistic. *SAGE Open*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017700230>
- Pasque, P. A. (2014). Access and equity for women in higher education during the era of the Obama administration: **Social identities, pay inequities, and the power of women's groups in changing leadership paradigms.** *Advances in Education in Diverse Communities*, 10, 313-336. <https://doi.org/10.1108/S1479-358X20130000010016>
- Pasque, P. A., & Lechuga, V. M. (2016). *Qualitative inquiry in higher education organization and policy research*. Routledge.
- Pastor, I., & Pérez-Quintana, A. (2019). *El biaix de gènere en el reclutament, la promoció i la retenció del personal a les universitats. Xarxa Vives d'Universitats.*
- Pastor, M<sup>a</sup>. I., Pontón, P., & Acosta, A. (2017). El acceso a la carrera investigadora desde la perspectiva de género. ¿Punto de inflexión? *Feminismo/s*, 29, 299-327. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.12>
- Patel, U., & Roesch, R. (2017). Campus sexual assault: Examination of policy and research. *Journal of Aggression Conflict and Peace Research*, 10(2), 103-111. <https://doi.org/10.1108/JACPR-05-2017-0283>
- Paulus, T. M., Lester, J. N., & Dempster, P. G. (2014). *Digital tools for qualitative research*. SAGE.
- Paustian-Underdahl, S. C., Walker, L. S., & Woehr, D. J. (2014). Gender and perceptions of leadership effectiveness: A meta-analysis of contextual moderators. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1129-1145. <https://doi.org/10.1037/a0036751>
- Peake, L. J. (2017). Feminist methodologies. En D. Richardson, N. Castree, M. F. Goodchild, A. Kobayashi, W. Liu, & R. A. Marston (Eds.), *The international encyclopedia of geography* (pp. 2331-2340). John Wiley & Sons.

- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. SAGE.
- Perona, E. (2009). Women in higher education in Argentina. Equality or job feminization? *Canadian Woman Studies*, 27(1), 155-160.
- Perrakis, A., & Martinez, C. (2012). In pursuit of sustainable leadership: How female academic department chairs with children negotiate personal and professional roles. *Advances in Developing Human Resources*, 14(2), 205-220. <https://doi.org/10.1177/1523422312436417>
- Perriton, L. (2006). Does woman + a network= career progression? *Leadership*, 2(1), 101-113. <https://doi.org/10.1177/1742715006060655>
- Pessina, M. M. (2018). Reflexiones sobre las mujeres en la Educación Superior en el Ecuador. Las persistentes brechas de género. *Cotidiano*, 212, 55-64.
- Peterson, H. (2011). The gender mix policy—addressing gender inequality in higher education management. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), 619-628. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2011.621188>.
- Peterson, H. (2012). Women academic managers in Swedish higher education: Real women, gender neutral or quota-bitches? En S. Strid, L. Husu, & L. Gunnarsson (Eds.), *Proceedings from GEXcel Theme 11–12: Gender Paradoxes in Changing Academic and Scientific Organisation(s): GEXcel Work in Progress Report* (pp. 57–64). Department of Gender Studies.
- Peterson, H. (2014a). Someone needs to be first”: Women pioneers as change agents in higher education management’.** *Gender Transformation in the Academy Advances in Gender Research*, 19, 395-413. <https://doi.org/10.1108/S1529-212620140000019018>
- Peterson, H. (2014b). An academic “glass cliff”? Exploring the increase of women in Swedish higher education management. *Athens Journal of Education*, 1(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.30958/aje.1-1-3>
- Peterson, H. (2016). Is managing academics “women’s work”? Exploring the glass cliff in higher education management. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 112-127. <https://doi.org/10.1177/1741143214563897>
- Peterson, H. (2018). From “goal-orientated, strong and decisive leader” to “collaborative and communicative listener”. Gendered shifts in vice-chancellor ideals, 1990–2018. *Education Sciences*, 8(2), 90. <https://doi.org/10.3390/educsci8020090>
- Peterson, H. (2019). A women-only leadership development program: Facilitating access to authority for women in Swedish higher education? *Social Sciences*, 8(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/socsci8050137>
- Pilcher, J., & Whelehan I. (2004). *50 key concepts in gender studies*. SAGE.
- Pilcher, J., & Whelehan, I. (2017). *Key concepts in gender studies*. Routledge.
- Pillay, V. (2009). Academic mothers finding rhyme and reason. *Gender and Education*, 21(5), 501-515. <http://dx.doi.org/10.1080/09540250802467927>
- Pinho, I., Rodrigues, E., Neri de Souza, F., & Lopes, G. (2014). Determinantes na adoção y recomendación de software de investigação qualitativa: Estudo exploratório. *Internet Latent Corpus Journal*, 4, 91-102.

- Pinnegar, S., & Daynes, G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. En J. D. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3-34). SAGE.
- Plowman, D. A., & Smith, A. D. (2011). The gendering of organizational research methods. Evidence of gender patterns in qualitative research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 6(1), 64-82. <https://doi.org/10.1108/17465641111129399>
- Post, C., Laut, I. M., & Belkin, L. Y. (2019). A female leadership trust advantage in times of crisis: Under what conditions? *Psychology of Women Quarterly*, 43(2), 215-231. <https://doi.org/10.1177/0361684319828292>
- Powell, G. N. (2012). Six ways of seeing the elephant: The intersection of sex, gender, and leadership. *Gender in Management: An International Journal* 27(2), 119-141. <http://dx.doi.org/10.1108/17542411211214167>
- Powell, S. (2018). Gender equality in academia: Intentions and consequences. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, 18(1), 19-35. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v18i01/19-35>
- Prendes, M<sup>a</sup>. P. (2020). Technologies in higher education: Innovative teachers & innovative organizations. *Revista de Ciencias Sociales ambos Mundos*, 1, 23-39. <https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.3>
- Prendes-Espinosa, M<sup>a</sup>. P., García-Tudela, P. A., Solano-Fernández, I. M<sup>a</sup>. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: una revisión sistemática. *Comunicar*, 63(28), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Preston, D., & Floyd, A. (2016). Supporting the role of associate dean in universities: An alternative approach to management development. *Higher Education Quarterly*, 70(3), 264-280. <https://doi.org/10.1111/hequ.12099>
- Pritchard, R. (2007). Gender inequality in British and German universities. *Compare*, 37(5), 651-669. <https://doi.org/10.1080/03057920701582582>
- Pritchard, R. (2010). Gender inequalities among staff in British and German universities: A qualitative study. *Compare*, 40(4), 515-532. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490375>
- Pritlove, C., Juando-Prats, C., Ala-Leppilampi, K., & Parsons, J. A. (2019). The good, the bad, and the ugly of implicit bias. *The Lancet*, 393(10171), 502-504. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32267-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32267-0)
- Proctor, E. (2010). We did it our way: Motivations, satisfactions, and accomplishments of senior academic women. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(21). <https://doi.org/10.18738/awl.v30i0.295>
- Proctor, E. (2006). Women in higher education since 1970: The more things change, the more they stay the same. *Advancing Women in Leadership Online Journal*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.18738/awl.v21i0.269>
- Prozesky, H. (2008). A career-history analysis of gender differences in publication productivity among South African academics. *Science & Technology Studies*, 21(2), 47-67.
- Pugh, K. J., Phillips, M. M., Sexton, J. M., Bergstrom, C. M., & Riggs, E. M. (2019). A quantitative investigation of geoscience departmental factors associated with the recruitment and

- retention of female students. *Journal of Geoscience Education*, 37(3), 266-284. <https://doi.org/10.1080/10899995.2019.1582924>
- Pulido, J. R., & Perera, M. V. A. (2015). Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 67-82.
- Punch, S. (2012). Hidden struggles of fieldwork: Exploring the role and use of field diaries. *Emotion, Space and Society*, 5(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.09.005>
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Rabe, M., & Rugunanan, P. (2012). Exploring gender and race amongst female sociologists exiting academia in South Africa. *Gender and Education*, 24(5), 553-566. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.630313>
- Rafnsdóttir, G., & Heijstra, T. (2013). Balancing work-family life in academia: The power of time. *Gender, Work & Organization*, 20(3), 283-296. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00571.x>
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.4.529>
- Ramachandaran, S. D., Krauss, S. E., Hamzah, A., & Idris, K. (2017). Effectiveness of the use of spiritual intelligence in women academic leadership practice. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 160-178. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0123>
- Ramohai, J., & Marumo, K. M. K. (2016). Women in senior positions in South African higher education: A reflection on voice and agency. *Alternation Journal*, 23(1), 135-157.
- Ramos, E. (1999). *Mujeres en la universidad*. Universidad de Extremadura.
- Rayaprol, A. (2016). Feminist research: Redefining methodology in the social sciences. *Contributions to Indian Sociology*, 50(3), 368-388. <https://doi.org/10.1177/0069966716657460>
- Read, B., & Kehm, B. M. (2016). Women as leaders of higher education institutions: A British–German comparison. *Studies in Higher Education*, 41(5), 815-827. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1147727>
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 240, de 6 de octubre de 2007, 40653-40659. <https://bit.ly/2JpRtGU>
- Real Decreto 1401/2018, de 23 de noviembre, por el que se crea el Observatorio mujeres, ciencia e innovación, para la igualdad de género en el sistema español de ciencia, tecnología e innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 298, de 11 de diciembre de 2018, 121370-121375. <https://bit.ly/3aO5ie6>
- Real Decreto 259/2019, de 12 de abril, por el que se regulan las unidades de igualdad de la Administración General del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2019, 38659-38663. <https://bit.ly/3o4MFX2>
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 144, de 17 de junio de 2015, 50319-50337. <https://bit.ly/37clS3S>



- Real Decreto 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto básico del empleado público. *Boletín Oficial del Estado*, 261, de 31 de octubre de 2015, 103105-103159. <https://bit.ly/3goFaHv>
- Real Decreto 938/2020, de 27 de octubre, por el que se regula el Observatorio mujeres, ciencia e innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 285, de 28 de octubre de 2020, 92545-92552. <https://bit.ly/3hrtOu>
- Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. *Boletín Oficial del Estado*, 57, de 7 de marzo de 2019, 21692- 21717. <https://bit.ly/38Q8aEw>
- Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 188, de 4 de agosto de 2018, 78281-78288. <https://bit.ly/34W7QD1>
- Reche, M. P. C., Sachicola, A., & Lucena, M. A. H. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(2), 296-313.
- Reis, T. C., & Grady, M. L. (2018). Women as university presidents: Navigating the administrative labyrinth. *Leadership and Research in Education*, 4, 97-113.
- Rekalde, I., & Cruz, E. (2017). Las mujeres en los equipos de gobierno en la universidad española. Un estudio discreto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 129-146. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.008>
- Rettke, H., Pretto, M., Spichiger, E., Frei, I. A., & Spirig, R. (2018). Using reflexive thinking to establish rigor in qualitative research. *Nursing Research*, 67(6), 490-497. <https://doi.org/10.1097/NNR.0000000000000307>
- Richardson, S. S. (2010). Feminist philosophy of science: History, contributions, and challenges. *Synthese*, 177, 337-362. <https://doi.org/10.1007/s11229-010-9791-6>
- Ricks, H. I. (2018). Ascending: An exploration of women's leadership advancement in the role of board of trustee chair. *Administrative Sciences*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.3390/admsci8010007>**
- Rioseco, M. H., & Roig, R. (2015). Expectations of teaching degree university professors in the use of ICT. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 51-64. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.04>
- Rodríguez, J., Artiles, J., & Aguiar, M. V. (2015). La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 213-233. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5427>
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la vioconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Roos, P. A., & Gatta, M. L. (2009). Gender (in)equity in the academy: Subtle mechanisms and the production of inequality. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(3), 177-200. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.04.005>
- Ropers-Huilman, R., & Winters, K. T. (2011). Feminist research in higher education. *The Journal of Higher Education*, 82(6), 667-690. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777223>

- Rost, J. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger.
- Roy, R. E., Weibust, K. S., & Miller, C. T. (2009). If she's a feminist it must not be discrimination: The power of the feminist label on observers' attributions about a sexist event. *Sex Roles, 60*(5-6), 422-431. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9556-6>.
- Rubino, A. N. (2007). Desafíos de la gerencia y el liderazgo de la Educación Superior. *Investigación y Postgrado, 22*(2), 147-163.
- Ruder, B., Plaza, D., Warner, R., & Bothwell, M. (2018). STEM women faculty struggling for recognition and advancement in a "men's club" culture. En C. L. Cho, J. K. Corkett, & A. Steele (Eds.), *Exploring the toxicity of lateral violence and microaggressions* (pp. 121-149). Palgrave MacMillan.
- Rutherford, A. (2011). From the ground up: Feminist approaches, methods, and critiques. *Psychology of Women Quarterly, 35*(1), 175-179. <https://doi.org/10.1177/0361684310395912>
- Safferstone, M. J. (2005). Organizational leadership: Classic works and contemporary perspectives. *CHOICE: Current Reviews for Academic Libraries, 42*, 959-975.
- Sagebiel, F. (2018). Gender and network awareness in/for successful leadership in academic science and engineering. *International Journal of Gender, Science and Technology, 10*(1), 24-51.
- Sağlam, G., Tan, M. G., Çebi, P. D., Çağlayan, H., Gümüšoğlu, N. K., Poyraz, B., Öztan, E., Özdemir, I., Tekcan, M., Adak, N., & Kahraman, S. Ö. (2018). Gendered patterns of higher education in Turkey: Advances and challenges. *Women's Studies International Forum, 66*, 33-47. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2017.11.002>
- Sala, E., & Bosisio, R. (2017). Gender inequalities in Italian academia. What future for female academics? *Feminismo/s, 29*, 347-368. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.14>
- Salas-Lopez, D., Deitrick, L. M., Mahady, E. T., Gertner, E. J., & Sabino, J. N. (2011). Women leaders: Challenges, successes, and other insights from the top. *Journal of Leadership Studies, 5*(2), 34-42. <https://doi.org/10.1002/jls.20216>
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Sallee, M. W. (2013). Gender norms and institutional culture: The family-friendly versus the father-friendly university. *The Journal of Higher Education, 84*(3), 363-396. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2013.11777293>
- Sallee, M., & Lester, J. (2017). Expanding conceptualizations of work/life in higher education: Looking outside the academy to develop a better understanding within. En M. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 355-417). Springer.
- Salmona, M., & Kaczyński, D. (2016). Don't blame the software: Using qualitative data analysis software successfully in doctoral research. *Forum: Qualitative Social Research, 17*(3), 1-23. <https://bit.ly/2P0tbDy>
- Sánchez Moreno, M. (2008). *Mujeres directivas: un estudio en la universidad española*. Universidad de Sevilla.
- Sánchez Moreno, M., & López-Yáñez, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía, 66*(240), 345-364.

- Sanchez, C. M., & Lehnert, K. (2019). The unbearable heaviness of leadership: Why some women decide not to bear it, and 5 ways to ease the burden. *Journal of Business Research*, *95*, 182-194. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.10.033>
- Sánchez-Moreno, M. (2009). *Mujeres directivas en la universidad. Las texturas del liderazgo*. Universidad de Zaragoza.
- Sánchez-Moreno, M., & Altopiedi, M. (2016). Académicos gestores en la universidad actual: desafíos y aprendizajes. *Intangible Capital*, *12*(2), 642-665. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.741>
- Sánchez-Moreno, M., & López-Yáñez, J. (2013). Good practices of government and management in higher education. *Teoría de la Educación*, *25*(1), 125-148.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J., & Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(5), 21-42.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J., & Altopiedi, M. (2015). Leadership characteristics and training needs of women and men in charge of Spanish universities. *Gender and Education*, *27*(3), 255-272. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2015.1024618>
- Sánchez-Moreno, M., Tomás, M., & Lavié, J. M. (2013). Visibilidad y poder de las mujeres en instituciones universitarias. *Archivos analíticos de políticas educativas*, *21*(32), 1-30.
- Sandberg, S. (2013). *Lean in: Women, work, and the will to lead*. Random House.
- Sang, K. J. C. (2018). Gender, ethnicity and feminism: An intersectional analysis of the lived experiences feminist academic women in UK higher education. *Journal of Gender Studies*, *27*(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1199380>
- Santesmases, M<sup>a</sup>. J. (2000). *Mujeres científicas en España (1940-1970). Profesionalización y modernización social*. Instituto de la Mujer.
- Santiago, R., & Carvalho, T. (2008). Academics in a new work environment: The impact of new public management on work conditions. *Higher Education Quarterly*, *62*(3), 204-223. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00390.x>
- Santiago, R., & Carvalho, T. (2012). Managerialism rhetorics in Portuguese higher education. *Minerva*, *50*(4), 511-532. <https://doi.org/10.1007/s11024-012-9211-9>
- Santos, G. G., & Carvalho, T. (2016). Introdução: Género, profissões e carreiras: oportunidades, constrangimentos e desafios. Uma nota introdutória. *Ex Aequo*, *33*, 11-15. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.01>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantitative*, *52*(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Savigny, H. (2014). Women, know your limits: Cultural sexism in academia. *Gender and Education*, *26*(7), 794-809. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.970977>
- Scaglione, V. L. T., Meyer, V., & Mamédio, D. F. (2019). Improvisation in higher education management: Coping with complexity and organizational dynamics. *Global Journal of Flexible Systems Management*, *20*(4), 291-302. <https://doi.org/10.1007/s40171-019-00215-8>

- Scharber, C., Pazurek, A., & Ouyang, F. (2019). Illuminating the (in)visibility of female scholars: A gendered analysis of publishing rates within educational technology journals from 2004 to 2015. *Gender and Education, 31*(1), 33-61. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2017.1290219>
- Schiebinger, L., & Gilmartin, S. K. (2010). Housework is an academic issue. *Academe, 96*(1), 39-44.
- Schippers, M. C., den Hartog, D. N., Koopman, P. L., & van Knippenberg, D. (2008). The role of transformational leadership in enhancing team reflexivity. *Human Relations, 61*(11), 1593-1616. <https://doi.org/10.1177/0018726708096639>
- Schucan, K. (2011). Do women publish fewer journal articles than men? Sex differences in publication productivity in the social sciences. *British Journal of Sociology of Education, 32*(6), 921-937. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.596387>
- Scott, D., & Hines, R. (2014). Rethinking and reframing leadership of historically black colleges and universities: A distributed perspective. *Creative Education, 5*, 1132-1139. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.513128>
- Scott, H. I. R. (2018). Ascending: An exploration of women's leadership advancement in the role of board of trustee chair. *Administrative Sciences, 8*(1), 1-12. <https://doi.org/10.3390/admsci8010007>**
- Scott, N. A., & Siltanen, J. (2017). Intersectionality and quantitative methods: Assessing regression from a feminist perspective. *International Journal of Social Research Methodology, 20*(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1201328>
- Searby, L., & Collins, L. (2010). Mentor and mother hen: Just what I needed as a first year professor. *Advancing Women in Leadership Journal, 30*(20), 1-16.
- Searby, L., Ballenger, J., & Tripses, J. (2015). Climbing the ladder, holding the ladder: The mentoring experiences of higher education female leaders. *Advancing Women in Leadership Journal, 35*, 98-107. <https://doi.org/10.18738/awl.v35i0.141>
- Segovia-Saiz, C., Briones-Vozmediano, E., Pastells-Peiró, R., González-María, E., & Gea-Sánchez, M. (2020). Glass ceiling and gender inequalities in the careers of women academics in biomedical sciences. *Gaceta Sanitaria, 34*(4), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>
- Selzer, R., Howton, A., & Wallace, F. (2017). Rethinking women's leadership development: Voices from the trenches. *Administrative Sciences, 7*(2), 1-20. <https://doi.org/10.3390/admsci7020018>
- Senemoglu, N. (2006). High status Turkish women administrators in higher education. *Advancing Women in Leadership, 21*, 1-8.
- Seron, C., Silbey, S., Cech, E., & Rubineau, B. (2018). I am not a feminist, but...: Hegemony of a meritocratic ideology and the limits of critique among women in engineering. *Work and Occupations, 45*(2), 131-167. <https://doi.org/10.1177/0730888418759774>
- Shahtalebi, S., Yarmohammadian, M. H., & Ajami, S. (2011). Women's success factors from leadership in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 3644-3647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.349>
- Shaw, S., & Cassell, C. (2007). "That's not how I see it": Female and male perspectives on the academic role. *Women in Management Review, 22*(6), 497-515. <https://doi.org/10.1108/09649420710778727>
- Shen, A. (2017). *Women judges in contemporary China*. Palgrave Macmillan.

- Shepherd, S. (2017). Why are there so few female leaders in higher education: A case of structure or agency? *Management in Education*, 31(2), 82-87. <https://doi.org/10.1177/0892020617696631>
- Sherman, W. H., Beaty, D. M., Crum, K. S., & Peters, A. (2010). Unwritten: Young women faculty in educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 741-754. <https://doi.org/10.1108/09578231011079593>
- Shields, S. A. (2016). X. Functionalism, darwinism, and intersectionality: Using an intersectional perspective to reveal the appropriation of science to support the status quo. *Feminism & Psychology*, 26(3), 353-365. <https://doi.org/10.1177/0959353516655371>
- Shin, J. C., & Harman, G. (2009). New challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9011-6>
- Silvestri, M., & Tong, S. (2020). Women police leaders in Europe: A tale of prejudice and patronage. *European Journal of Criminology*. <https://doi.org/10.1177/1477370820931867>
- Simon, R. M., & Nene, K. (2018). The gender gap in physical and life sciences: Masculinity, femininity, occupational values, and chilly climate. *Sociological Spectrum*, 35(5), 346-369. <http://dx.doi.org/10.1080/02732173.2018.1532365>
- Simpson, R., & Kumra, S. (2016). The teflon effect: When the glass slipper meets merit. *Gender in Management: An International Journal*, 31(8), 562-576. <http://dx.doi.org/10.1108/GM-12-2014-0111>
- Simpson, S. S. (1989). Feminist theory, crime, and justice. *Criminology*, 27(4), 605-631.
- Singh, S., Corner, P. D., & Pavlovich, K. (2015). Failed, not finished: A narrative approach to understanding venture failure stigmatization. *Journal of Business Venturing*, 30(1), 150-166. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2014.07.005>
- Skjortnes, M., & Zachariassen, H. H. (2010). "Even with higher education you remain a woman": A gender perspective on higher education and social change in the Toliara region of Madagascar. *Gender and Education*, 22(2), 193-207. <http://dx.doi.org/10.1080/09540250902749075>
- Slaughter, S., & G. Rhoades (2004): *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Smith, B. (2007). On being a university head of department. *Management in Education*, 21(1), 4-7. <https://doi.org/10.1177/0892020607073404>
- Smith, B. L., & Hughey, A. W. (2006). Leadership in higher education, its evolution and potential: A unique role facing critical challenges. *Industry and Higher Education*, 20(3), 157-163. <https://doi.org/10.5367/000000006777690972>
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2006). Narrative inquiry in psychology: Exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192. <https://doi.org/10.1191/1478088706qrp068oa>
- Smith, C. K., & Slate, J. R. (2018). Female faculty at Texas 4-year public universities: Changes over time. *Journal of Advances in Education Research*, 3(2), 93-97. <https://dx.doi.org/10.22606/jaer.2018.32003>
- Smith, D. G. (2017). Progress and paradox for women in US higher education. *Studies in Higher Education*, 42(4), 812-822. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1286813>

- Smith, J. M., Estefan, A., & Caine, V. (2018). Mothers' experiences of supporting adolescent children through long-term treatment for substance use disorder. *Qualitative Health Research, 28*(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1049732317747554>
- Smith, K., & Gayles, J. (2018). "Girl Power": Gendered academic and workplace experiences of college women in engineering. *Social Sciences, 7*(1), 1-23. <https://doi.org/10.3390/socsci7010011>
- Smith, P., Caputi, P., & Crittenden, N. (2012). A maze of metaphors around glass ceilings. *Gender in Management: An International Journal, 27*(7), 436-448. <http://dx.doi.org/10.1108/17542411211273432>
- Smith, Z. A., & Wolverson, M. (2010). Higher education leadership competencies: Quantitatively refining a qualitative model. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 17*(1), 61-70. <https://doi.org/10.1177/1548051809348018>
- Smith-Jackson, T., Bisantz, A., Mayhorn, C. B., Kleiner, B. M., Babski-Reeves, K., & McBride, M. (2018). Embracing the grind: Why we chose higher education administration, maybe you should too. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 62*(1), 346-348. <https://doi.org/10.1177/1541931218621080>
- Sohn, B. K. (2017). Phenomenology and qualitative data analysis software (QDAS): A careful reconciliation. *Forum: Qualitative Social Research, 18*(1), 1-18. <https://bit.ly/2HtFWSX>
- Sojo, V. E., Wood, R. E., Wood, S. A., & Wheeler, M. A. (2016). Reporting requirements, targets, and quotas for women in leadership. *The Leadership Quarterly, 27*, 519-536. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.12.003>
- Soklaridis, S., & López, J. (2014). Women for a change: Closing the leadership gap. *Academic Psychiatry, 38*(6), 731-736. <https://doi.org/10.1007/s40596-014-0215-7>
- Soklaridis, S., Kuper, A., Whitehead, C. R., Ferguson, G., Taylor, V. H., & Zahn, C. (2017). Gender bias in hospital leadership: A qualitative study on the experiences of women CEOs. *Journal of Health Organization and Management, 31*(2), 253-268. <https://doi.org/10.1108/JHOM-12-2016-0243>
- Solomon, C. R. (2011). "Sacrificing at the altar of the tenure": Assistant professors' work/life management. *The Social Science Journal, 48*, 355-344. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2010.11.006>
- Søndergaard, D. M. (2005). Making sense of gender, age, power and disciplinary position: Intersecting discourses in the academy. *Feminism & Psychology, 15*(2), 189-208. <https://doi.org/10.1177/0959-353505051728>
- Sonetti, G., Brown, M., & Naboni, E. (2019). About the triggering of UN Sustainable development goals and regenerative sustainability in higher education. *Sustainability, 11*(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su11010254>
- Sosulski, M. R. (2010). Life history and narrative analysis: Feminist methodologies contextualizing black women's experiences with severe mental illness. *Journal of Sociology and Social Welfare, 37*(3), 29-57.
- Spanò, E. (2017). Femina academica: Women 'confessing' leadership in higher education. *Gender and Education, 32*(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1336205>
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management, 21*(5), 407-417. <https://doi.org/10.1108/09513540710760183>

- Spierings, N. (2012). The inclusion of quantitative techniques and diversity in the mainstream of feminist research. *European Journal of Women's Studies*, 19(3), 331-347. <https://doi.org/10.1177/1350506812443621>
- Stein, S. (2016). Rethinking the ethics of internationalization: Five challenges for higher education. *InterActions*, 12(2), 1-23.
- Steinþórsdóttir, F. S., Brorsen Smidt, T., Pétursdóttir, G. M., Einarsdóttir, Þ., & Le Feuvre, N. (2019). New managerialism in the academy: Gender bias and precarity. *Gender, Work & Organization*, 26(2), 124-139. <https://doi.org/10.1111/gwao.12286>
- Stempel, C. R., Rigotti, T., & Mohr, G. (2015). Think transformational leadership—think female? *Leadership*, 11(3), 259-280. <https://doi.org/10.1177/1742715015590468>
- Stockfelt, S. (2018). We the minority-of-minorities: A narrative inquiry of black female academics in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7), 1012-1029. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1454297>
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361. <https://doi.org/10.1108/01437730410538671>
- Stout, P. A., Staiger, J., & Jennings, N. A. (2007). Affective stories: Understanding the lack of progress of women faculty. *NWSA Journal*, 19(3), 124-144.
- Strike, T., & Taylor, J. (2009). The career perceptions of academic staff and human resource discourses in English higher education. *Higher Education Quarterly*, 63(2), 177-195. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00404.x>
- Stromquist, N. (2015). Women in higher education today. Structure and agency from a gender perspective. *Journal of Educational Planning and Administration*, 29(3), 287-306.
- Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53(1), 81-105. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-1975-5>
- Strong, E. A., De Castro, R., Sambuco, D., Stewart, A., Ubel, P. A., Griffith, K. A., & Jagsi, R. (2013). Work-life balance in academic medicine: Narratives of physician-researchers and their mentors. *Journal of General Internal Medicine*, 28(12), 1596-1603. [10.1007/s11606-013-2521-2](https://doi.org/10.1007/s11606-013-2521-2)
- Subbaye, R., & Vithal, R. (2017). Gender, teaching and academic promotions in higher education. *Gender and Education*, 29(7), 926-951. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2016.1184237>
- Takahashi, A. R. W., Lourenço, M. L., Sander, J. A., & Souza, C. P. S. (2014). Competence development and work-family conflict. Professors and gender. *Gender in Management: An International Journal*, 29(4), 210-228. <https://doi.org/10.1108/GM-12-2012-0100>
- Taleb, H. M. (2010). Gender and leadership styles in single-sex academic institutions. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 287-302. <https://doi.org/10.1108/09513541011045236>
- Tarule, J. M., Applegate, J. H., Earley, P. M., & Blackwell, P. J. (2009). Narrating gendered leadership. En D. R. Dean, S. J. Bracken, & J. K. Allen (Eds.), *Professional strategies, personal choices* (pp. 31-49). Stylus Publishing.
- Taylor, E. A., Hardin, R., Welch, N., & Smith, A. B. (2018). Incivility in the workplace: The experiences of female sport management faculty in higher education. *Journal of Higher Education Management*, 32(2), 180-198.

- Taylor, J., & Machado, M. D. L. (2006). Higher education leadership and management: From conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 12(2), 137-160. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2006.9967164>
- Taylor, S., Bodgan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Taylor, T., Buck, A., Bloch, K. R., & Turgeon, B. (2019). Gender composition and share of management: Tipping points in US workplaces, 1980–2005. *The Social Science Journal*, 56(1), 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.07.005>
- Teelken, C., & Deem, R. (2013). All are equal, but some are equal than others. Managerialism and gender equality in higher education in comparative perspective. *Comparative Education*, 49(4), 520-535. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.807642>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Routledge.
- Tessens, L., White, K., & Web, C. (2011). Senior women in higher education institutions: Perceived development needs and support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), 653-665. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.621191>
- Thieme, K., & Saunders, M. A. S. (2018). How do you wish to be cited? Citation practices and a scholarly community of care in trans studies research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.010>
- Thomas, J., Thomas, C., & Smith, K. (2019). The challenges for gender equity and women in leadership in a distributed university in regional Australia. *Social Sciences*, 8, 1-9. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8060165>
- Thomas, K. (2019). Leading as "the other".** *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(3), 402-406. <https://doi.org/10.1177/1548051819849005>
- Thompson, B. (2015). Succumbing, surviving, succeeding? Women managers in academia. *Gender in Management*, 30(5), 397-413. <https://doi.org/10.1108/GM-08-2013-0095>
- Tierney, W. G. (2020). *Get real: 49 challenges confronting higher education*. State University of New York Press.
- Tilbrook, K. (2009). Perceptions of female leadership: An exploration of the views of top university women in Australia and America. *New Zealand Journal of Human Resources Management*, 9(3), 162-173.
- Timmers, T. M., Willemsen, T. M., & Tijdens, K. G. (2010). Gender diversity policies in universities: A multi-perspective framework of policy measures. *Higher Education*, 59(6), 719-735. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9276-z>
- Toffoletti, K., & Starr, K. (2016). Women academics and work–life balance: Gendered discourses of work and care. *Gender, Work & Organization*, 23(5), 489–504. <https://doi.org/10.1111/gwao.12133>
- Tomàs, M., & 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.
- Tomàs, M., Castro, D., & Durán, M<sup>a</sup>. M. (2012). Approach to a visibility analysis model in university from a gender perspective. *Bordón*, 64(1), 141-155.
- Tomàs, M., Duran, M<sup>a</sup>. M., Guillamón, C., & Lavié, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión. *Contextos Educativos*, 11, 113-129.



- Tomàs, M., Lavie, J. M., Duran, M<sup>a</sup>. M., & Guillamón, C. (2010). Women in academic administration at the university. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 487-498. <https://doi.org/10.1177/174114321036826>
- Tonge, J. (2008). Barriers to networking for women in a UK professional service. *Gender in Management: An International Journal*, 23(7), 484-505. <http://dx.doi.org/10.1108/17542410810908848>
- Tower, L. E., & Latimer, M. (2016). Cumulative disadvantage: Effects of early career childcare issues on faculty research travel. *Affilia*, 31(3), 317-330. <https://doi.org/10.1177/0886109915622527>
- Tower, L. E., Faul, A. C., Chiarelli-Helminiak, C., & Hodge, D. M. (2019). The status of women in social work education: A follow-up study. *Affilia*, 34(3), 346-368. <https://doi.org/10.1177/0886109919836105>
- Tran, T. T. T., & Nguyen, H. V. (2020). Gender preference in higher education leadership: Insights from gender distribution and subordinate perceptions and expectations in Vietnam universities. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1753244>
- Treviño, L. J., Balkin, D. B., & Gomez-Mejia, L. R. (2017). How “doing gender” leads to gender imbalances in the higher ranks in colleges of business [and how to “undo gender”]. *Academy of Management Learning & Education*, 16(3), 439-453. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0053>
- Trinidad, C., & Normore, A. H. (2005). Leadership and gender: A dangerous liaison? *Leadership & Organization Development Journal*, 26(7), 574-590. <https://doi.org/10.1108/01437730510624601>
- Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill.
- Tsouroufli, M. (2020). Gendered and classed performances of “good” mother and academic in Greece. *European Journal of Women’s Studies*, 27(1), 9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506818802454>
- Turner, P. K., Norwood, K., & Noe, C. (2013). A woman with a plan: Recognizing competencies for ascent to administration in higher education. *NASPA Journal about Women in Higher Education*, 6(1), 22-47. <https://doi.org/10.1515/njawhe-2013-0003>
- Tzanakou, C. (2017). Dual career couples in academia, international mobility and dual career services in Europe. *European Educational Research Journal*, 16(2), 298-312. <https://doi.org/10.1177/1474904116683185>
- Uhly, K. M., Visser, L. M., & Zippel, K. S. (2017). Gendered patterns in international research collaborations in academia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 760-782. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1072151>
- Umbach, P. D. (2007). Gender equity in the academic labor market: An analysis of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 48(2), 169-192. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9043-2>
- Undurraga, R. (2010). How quantitative are feminist research methods textbooks? *International Journal of Social Research Methodology*, 13(3), 277-281. <https://doi.org/10.1080/13645579.2010.482265>
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. <https://bit.ly/2KTRqV3>
- UNESCO. (2015). Guidelines on sustainability science in research and education. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Meeting our commitments to gender equality in education*. UNESCO.

- UNESCO. (2020). *Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://bit.ly/3hSY3CY>
- Unin, F. (2014). Learning to lead for Malay women in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 14, 654-659. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.114>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (2020). *Instituciones de Educación Superior*. <https://bit.ly/3mUPmsQ>
- United Nations. (1948). *The universal declaration of human rights*. <https://bit.ly/3rOArnx>
- United Nations. (1975). *Report of the World Conference of the international women's year. Mexico City, 19 June – 2 July 1975*. <https://bit.ly/3rMnbQv>
- United Nations. (1979). *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women*. <https://bit.ly/2JDtLYh>
- United Nations. (1980). *World Conference of the United Nations decade for women*. <https://bit.ly/3b1jnEV>
- United Nations. (1985). *World Conference to review and appraise the achievements of the United Nations decade for women*. <https://bit.ly/3b1jD6R>
- United Nations. (1995). *Fourth World Conference on women*. <https://bit.ly/3pKTw8G>
- United Nations. (2015a). *5 gender equality*. <https://bit.ly/3nuHoY5>
- United Nations. (2015b). *The sustainable development agenda*. <https://bit.ly/39pzNGs>
- Universidad de Alicante. (2006). *Plan Estratégico de Gestión de la Universidad de Alicante*. <https://bit.ly/2JmGiiy>
- Universidad de Alicante. (2007). *Campus de la Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante.
- Universidad de Alicante. (2008). Creación de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 1 de febrero de 2008, 1. <https://bit.ly/36VjzDf>
- Universidad de Alicante. (2010). *I Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la UA 2010-2012*. <https://bit.ly/3oHS4mV>
- Universidad de Alicante. (2012a). *Campus Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante.
- Universidad de Alicante. (2012b). Reglamento de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 31 de octubre de 2012, 1-5. <https://bit.ly/3n3KcM6>
- Universidad de Alicante. (2013a). *Informe sobre la ejecución del Plan Estratégico de la Universidad de Alicante. Horizonte 2012*. <https://bit.ly/3q5JhwB>
- Universidad de Alicante. (2013b). Reglamento Electoral de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 4 de diciembre de 2013, 1-18. <https://bit.ly/2VU4viY>
- Universidad de Alicante. (2013c). *II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante 2014-2016*. <https://bit.ly/3grNPsA>
- Universidad de Alicante. (2014). *Plan Estratégico 2014-2019. UA 40*. Universidad de Alicante.

- Universidad de Alicante. (2015a). Protocolo de Prevención y Actuación frente al Acoso Sexual, por Razón de Sexo y por Orientación Sexual de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 3 de julio de 2015, 1-24. <https://bit.ly/3oz9RfX>
- Universidad de Alicante. (2015b). Reglamento para la Evaluación de los Aprendizajes. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 9 de diciembre de 2015, 1-15. <https://bit.ly/36UdDKH>
- Universidad de Alicante. (2015c). Reglamento de Adaptación Curricular de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 28 de julio de 2015, 1-16. <https://bit.ly/33WABz3>
- Universidad de Alicante. (2015d). Estatuto del Estudiante de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 2 de julio de 2015, 1-21. <https://bit.ly/37IUIY0>
- Universidad de Alicante. (2016). *La UA en cifras 2015. Anuario estadístico de la Universidad de Alicante*. <https://bit.ly/37SUPL4>
- Universidad de Alicante. (2017a). Protocolo de Actuación a la Identidad y a la Expresión de Género en la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 20 de diciembre de 2017, 1-20. <https://bit.ly/2JKDXhL>
- Universidad de Alicante. (2017b). Normativa de la Universidad de Alicante en Materia de Presencia Equilibrada de Mujeres y Hombres en Órganos de Gobierno. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 28 de febrero de 2017, 1-14. <https://bit.ly/2lw24jl>
- Universidad de Alicante. (2017c). *La UA en cifras 2016. Anuario estadístico de la Universidad de Alicante*. <https://bit.ly/3oDToqG>
- Universidad de Alicante. (2018a). *I Plan de Responsabilidad Social 2018-2020*. <https://bit.ly/33XFfws>
- Universidad de Alicante. (2018b). *III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante 2018-2020*. <https://bit.ly/3oA4ddq>
- Universidad de Alicante. (2018c). *La UA en cifras 2017. Anuario Estadístico de la Universidad de Alicante*. <https://bit.ly/2K35bzX>
- Universidad de Alicante. (2019a). *La UA está presente en los tres principales rankings universitarios del mundo: ARWU (Shanghái), QS y THE*. <https://bit.ly/3leaUzH>
- Universidad de Alicante. (2019b). *Plan Estratégico 2014-2019. Universidad de Alicante UA 40. Informe de seguimiento del plan. Progreso 2018*. <https://bit.ly/2Jj3SNk>
- Universidad de Alicante. (2019c). Protocolo de Protección para Víctimas de Violencia de Género que trabajen o estudien en la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 17 de diciembre de 2019, 1-5. <https://bit.ly/33TINB7>
- Universidad de Alicante. (2019d). Adecuación del Protocolo de Prevención y Actuación frente al Acoso Sexual, por Razón de Sexo y por Orientación Sexual de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, de 17 de diciembre de 2019, 1-20. <https://bit.ly/3gnZGbf>
- Universidad de Alicante. (2019e). *Medidas de conciliación de la vida familiar y laboral*. <https://bit.ly/2ltaJU1>
- Universidad de Alicante. (2019f). *La UA en cifras 2018. Anuario estadístico de la Universidad de Alicante*. <https://bit.ly/3lZCMrL>
- Universidad de Alicante. (2020a). *Sobre la UA*. <https://bit.ly/3q918Tf>

- Universidad de Alicante. (2020b). *La Universidad de Alicante escala en el ranking de Shanghái y se sitúa entre las mejores del mundo en estudios de Turismo*. <https://bit.ly/36iehBF>
- Universidad de Alicante. (2020c). *La UA en cifras 2019. Anuario estadístico de la Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante.
- Universidad de Alicante. (2020d). *Plan Estratégico 2014-2019. Universidad de Alicante UA 40. Adenda abril 2020*. <https://bit.ly/3mf8pP3>
- Universidad de Alicante. (2020e). *Vida en el campus. Igualdad*. <https://bit.ly/2lBtPYa>
- Universidad de Alicante. (2020f). *La distancia por la COVID, más nos une contra la violencia de género*. <https://bit.ly/3gtCcS7>
- Universidad de Alicante. (2020g). *Doctores honoris causa por la Universidad de Alicante. Orden cronológico*. <https://bit.ly/33VWNFe>
- Universidad de Alicante. (2020h). *Lecciones inaugurales*. <https://bit.ly/3guVmXH>
- Universidad de Alicante. (2020i). *Rectores de la UA*. <https://bit.ly/37BZa5o>
- University of Sydney. (2020). *2019 APRU Gender Gap Report*. <https://bit.ly/3pCrEU4>
- Upadhyay, M., & Gangele, S. (2018). Higher education leadership and management: An overview. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(4), 11-16.
- Uslu, B. (2017). The influence of organisational features in high-ranked universities: The case of Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(5), 471-486. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2017.1354755>
- Vaccaro, A. (2011). Divisions among us: Women administrators, faculty, and staff on the complicated realities of support and sisterhood. *NASPA Journal about Women in Higher Education*, 4(1), 26-49. <https://doi.org/10.2202/1940-7890.1063>
- Valentova, J. V., Otta, E., Silva, M. L., & McElligott, A. G. (2017). Underrepresentation of women in the senior levels of Brazilian science. *PeerJ*, 5, e4000. <http://dx.doi.org/10.7717/peerj.4000>
- Välimäki, S., Lämsä, A., & Hiillos, M. (2009). The spouse of the female manager: Role and influence on the woman's career. *Gender in Management*, 24(8), 596-614. <https://doi.org/10.1108/17542410911004867>
- Valls, R., Flecha, A., & Melgar, P. (2008). Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació. *Temps d'Educació*, 35, 197-212.
- Van den Besselaar, P., & Sandström, U. (2016). Gender differences in research performance and its impact on careers: A longitudinal case study. *Scientometrics*, 106(1), 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1775-3>
- Van den Brink, M. (2011). Scouting for talent: Appointment practices of women professors in academic medicine. *Social Science & Medicine*, 72(12), 2033-2040. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.04.016>
- Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2012). Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organization*, 19(4), 507-524. <https://doi.org/10.1177/1350508411414293>
- Varkey, P., Jatoi, A., Williams, A., Mayer, A., Ko, M., Files, J., Blair, J., & Hayes, S. (2012). The positive impact of a facilitated peer mentoring program on academic skills of women faculty. *BMC Medical Education*, 12(1), 14. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-14>

- Velásquez, M. J., Pinto, M. C., Orantes, B. R., Magaña, M. G., Majano, S. E., & Flores, V. E. (2018). Mujeres académicas en la Universidad Tecnológica de El Salvador: género, gestión y liderazgo. *Revista Ciencias Sociales*, 40(1), 129-141.
- Verbos, A. K., & Dykstra, D. V. E. (2014). Female business faculty attrition: Paths through the labyrinth. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33(4), 372-383. <https://doi.org/10.1108/EDI-10-2013-0083>
- Verge, T. (2020) Mainstreaming gender into the quality assurance of higher education programs. En G. Crimmins (Eds.), *Strategies for supporting inclusion and diversity in the academy*(pp. 163-181). Palgrave Macmillan.
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J. (2017). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vial, A. C., Napier, J. L., & Brescoll, V. L. (2016). A bed of thorns: Female leaders and the self-reinforcing cycle of illegitimacy. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 400-414. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.12.004>
- Vidal, J., & Ferreira, C. (2020). Universities under pressure: The impact of international university rankings. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 193-206. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.475>
- Vinkenburg, C. J., van Engen, M. L., Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of **stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion?** *The Leadership Quarterly*, 22, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.003>
- Vohlidalová, M. (2017). **Academic couples, parenthood and women's research careers.** *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 166-182. <https://doi.org/10.1177/1474904116668883>
- Von Alberti-Alhtaybat, L., & Aazam, S. (2018). Female leadership in the Middle Eastern higher education. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 34(2), 90-107. <https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2016-0018>
- Vongalis-Macrow, A. (2013). **The dynamics of women's network relationships: The good, bad and reality.** *Organizational Cultures: An International Journal*, 12(3), 49-61. <https://doi.org/10.18848/2327-8013/CGP/v12i03/50915>
- Vongalis-Macrow, A. (2016). **It's about the leadership: The importance of women leaders doing leadership for women.** *NASPA Journal about Women in Higher Education*, 9(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/19407882.2015.1114953>
- Wallace, M. (2006). The paradox and the price: A case study of female academic managers in an Australian regional university. *Advancing Women in Leadership Journal*, 21, 1-16. <https://doi.org/10.18738/awl.v21i0.281>
- Wang, C. C., & Geale, S. K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2), 195-198. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2015.04.014>
- Wang, W., & Cho, T. (2013). **Work-family conflict influences on female's career development through career expectation.** *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 1(3), 43-50. <https://doi.org/10.4236/jhrss.2013.13007>

- Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2004). Academic motherhood: Managing complex roles in research universities. *The Review of Higher Education*, 27(2), 233–257. <https://doi.org/10.1353/rhe.2003.0079>
- Warren, T., & Lyonette, C. (2018). Good, bad and very bad part time jobs for women? Reexamining the Importance of **occupational class for job quality since the 'great recession' in Britain**. *Work, Employment and Society*, 32(4), 747–767. <https://doi.org/10.1177/0950017018762289>
- Watson, L. B., Flores, M. J., Grotewiel, M., Brownfield, J. M., Aslan, S., & Farrell, M. (2018). How do feminist-identified women cope with discrimination? A feminist standpoint and grounded theory study. *Psychology of Women Quarterly*, 42(3), 291–312. <https://doi.org/10.1177/0361684318777722>
- Watton, E., Stables, S., & Kempster, S. (2019). How job sharing can lead to more women achieving senior leadership roles in higher education: A UK study. *Social Sciences*, 8(7), 1–18. <https://doi.org/10.3390/socsci8070209>
- Webber, M. (2008). Miss congeniality meets the new managerialism: Feminism, contingent labour, and the new university. *Canadian Journal of Higher Education*, 38(3), 37–56. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v38i3.501>
- Werhane, P. H. (2007). Women leaders in a globalized world. *Journal of Business Ethics*, 74, 425–435. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9516-z>
- Westmarland, N. (2001). The quantitative/qualitative debate and feminist research: A subjective view of objectivity. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.25595/455>
- Wheaton, B., Watson, B., Mansfield, L., & Caudwell, J. (2018). Feminist epistemologies, methodologies and method. En L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton, & B. Watson B. (Eds.), *The Palgrave handbook of feminism and sport, leisure and physical education* (pp. 203–208). Palgrave Macmillan.
- Whelton, H., & Wardman, M. J. (2015). The landscape for women leaders in dental education, research, and practice. *Journal of Dental Education*, 79, 7–12.
- White, J. W., Russo, N. P., & Travis, C. B. (2001). Feminism and the decade of behavior. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 267–279. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.00028>
- White, K. (2004). The leaking pipeline: Women postgraduate and early career researchers in Australia. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 227–241. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2004.9967129>
- White, K. (2017). Women vice-chancellors as change agents? An Australian case study. En K. White, & P. O'Connor (Eds.), *Gendered success in higher education* (pp. 71–90). Palgrave Macmillan.
- White, K., & Burkinshaw, P. (2019). Women and leadership in higher education: Special issue editorial. *Social Sciences*, 8, 1–7. <https://doi.org/10.3390/socsci8070204>
- White, K., & Machado-Taylor, M. D. L. (2016). Gender and atypical academic careers. *Ex Aequo*, 33, 83–96. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.06>
- White, K., & Özkanlı, Ö. (2010). A comparative study of perceptions of gender and leadership in Australian and Turkish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.536976>
- Williams, E. A., Kolek, E. A., Saunders, D. B., Remaly, A., & Wells, R. S. (2018). Mirror on the field: Gender, **authorship, and research methods in higher education's leading journal**. *The Journal of Higher Education*, 89(1), 28–53. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1330599>

- Williams, W. M., Mahajan, A., Thoemmes, F., Barnett, S. M., Vermeulen, F., Cash, B. M., & Ceci, S. J. (2017). Does gender of administrator matter? National study explores US university administrators' attitudes about retaining women professors in STEM. *Frontiers in Psychology, 8*, 700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00700>
- Wilson-Mah, R., & Walinga, J. (2017). Convening interdisciplinary communities of practices in an institution of higher education. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching, 2*, 24-43.
- Winchester, H. P., & Browning, L. (2015). Gender equality in academia: A critical reflection. *Journal of Higher Education Policy and Management, 37*(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034427>
- Witteman, H. O., Hendricks, M., Straus, S., & Tannenbaum, C. (2019). Are gender gaps due to evaluations of the applicant or the science? A natural experiment at a national funding agency. *The Lancet, 393*, 531-540. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32611-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32611-4)
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. SAGE.
- Wolfinger, N. H., Mason, M. A., & Goulden, M. (2009). "Stay in the game": Gender, family formation, and alternative trajectories in the academic life course. *Social Forces, 87*(3), 1591-1621.**
- Woodiwiss, J. (2017). Challenges for feminist research: Contested stories, dominant narratives and narrative frameworks. En J. Woodiwiss, K. Smith, & K. Lockwood (Eds.), *Feminist narrative research. Opportunities and challenges* (pp. 13-37). University of Huddersfield.
- Woods, M., Paulus, T., Atkins, D., & Macklin, R. (2016). Advancing qualitative research using qualitative data analysis software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review, 34*(5), 597-617. <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>
- Wroblewski, A. (2019). Women in higher education management: Agents for cultural and structural change? *Social Sciences, 8*(6), 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci8060172>
- Yammarino, F. (2013). Leadership: Past, present, and future. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*(2), 149-155. <https://doi.org/10.1177%2F1548051812471559>
- Yang, Y., & Wright, D. (2018). Gendered microaggressions in science, technology, engineering, and mathematics. *Leadership and Research in Education, 4*, 28-45.
- Yielder, J., & Codling, A. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management, 26*(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/1360080042000290177>
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education, 48*(2), 311-325. <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Yoder, C. L. (2020). *Women in banking: Shared challenges, yet different paths to leadership*. SAGE.
- Young, J. J. (2011). Leadership styles and gender role: Internalization among female managers in the United States. *Advancing Women in Leadership, 31*, 102-112.
- Yousaf, R., & Schmiede, R. (2017). **Barriers to women's representation in academic excellence and positions of power. *Asian Journal of German and European Studies, 2*(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40856-017-0013-6>**

- Yu, K., & Wang, Y. (2018). An analysis of the factors affecting the development of female leadership. En K. Yu, & Y. Wang (Eds.), *The making of female university presidents in China* (pp. 127-145). Springer.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Prentice Hall.
- Zhao, J., & Jones, K. (2017). Women and leadership in higher education in China: Discourse and the discursive construction of identity. *Administrative Science*, 7(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/admsci7030021>
- Zulu, C. (2003). Gender representation patterns in higher education management in South Africa: Perspectives on higher education. *South African Journal of Higher Education*, 17(1), 98-104. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v17i1.25198>.
- Zundel, M. (2012). Walking to learn: Rethinking reflection for management learning. *Management Learning*, 44(2), 109-126. <https://doi.org/10.1177/1350507612440231>



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

ANEXOS

---

Cuestiones de investigación	Preguntas de la entrevista	Temática	Categoría	Código y subcódigos
1. ¿Cuáles son las circunstancias en las que se produce el acceso al cargo de las líderes académicas?	1. ¿Por qué te planteaste acceder al cargo? ¿Te fue fácil acceder al cargo? 2. ¿Tenías algún referente que te motivara a acceder?	1. Elementos en torno al acceso al cargo	1.1. Decisión de acceso	1.1.1. Decisión personal 1.1.2. Decisión inducida 1.1.2.1. Colegas 1.1.2.2. Superior
			1.2. Motivos de acceso	1.2.1. Servicio comunitario 1.2.2. Acceso circunstancial 1.2.3. Reto 1.2.4. Continuidad y progresión 1.2.5. Vocación de líder
			1.3. Referentes en el acceso	1.3.1. Ausencia de referentes 1.3.2. Referentes masculinos 1.3.3. Referentes femeninos
			1.4. Dificultades en el acceso	1.4.1. Ausencia de obstáculos 1.4.2. Creencias personales 1.4.3. Falta de apoyos

Cuestiones de investigación	Cuestiones de la entrevista	Temática	Categoría	Código y subcódigos
2. ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas?	3. ¿Qué dificultades y limitaciones has encontrado en el ejercicio del cargo de líder? ¿Crees que ha influido tu género? 4. ¿Cómo te han afectado? ¿Cómo las has resuelto?	2. Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales	2.1. Limitaciones en el desempeño del cargo	2.1.1. Tipos de dificultades 2.1.1.1. Exceso de tareas 2.1.1.2. Escasez de recursos 2.1.1.3. Conflictos compañeros/as 2.1.1.4. Falta de formación 2.1.1.5. Política y redes de poder 2.1.1.6. Sin dificultades 2.1.2. Percepción del impacto condicionante del género 2.1.2.1. Percepción neutra 2.1.2.2. Percepción negativa 2.1.3. Repercusión 2.1.3.1. Merma de la salud 2.1.3.2. Freno profesional 2.1.3.3. Estímulo 2.1.3.4. Ningún coste 2.1.4. Procedimiento de resolución 2.1.4.1. Diálogo 2.1.4.2. Ayuda externa 2.1.4.3. Esfuerzo extra 2.1.4.4. Estrategias organizativas 2.1.4.5. No resolución

Cuestiones de investigación	Cuestiones de la entrevista	Temática	Categoría	Código y subcódigos
2. ¿Qué dificultades y discriminaciones aprecian en la implementación de sus cargos y cómo reaccionan ante ellas? (Cont.)	5. ¿Has experimentado algún tipo de discriminación en el ejercicio del liderazgo? ¿Conoces algún caso?	2. Problemáticas del género en la gestión, vivencias de discriminación e influencias del género en las relaciones profesionales	2.2. Experiencias discriminatorias	2.2.1. Percepción de la discriminación 2.2.1.1. Reconocimiento explícito 2.2.1.2. No discriminación 2.2.1.3. Reconocimiento implícito 2.2.1.4. Conocimiento discriminación ajena 2.2.2. Contextos de discriminación 2.2.2.1. En la función directiva 2.2.2.2. En el ámbito académico 2.2.2.3. En otros contextos 2.2.3. Tipos de discriminación 2.2.3.1. Micromachismos 2.2.3.2. Discriminación multifactorial 2.2.3.3. Amenazas y humillaciones 2.2.3.4. Acoso 2.2.3.5. Autodiscriminación 2.2.3.6. Insolidaridad femenina 2.2.4. Tipo de respuesta ante discriminación 2.2.4.1. Pasiva 2.2.4.2. Variable 2.2.4.3. Reactiva 2.2.4.4. Resignificación
	6. ¿Qué actitud has adoptado o adoptarías en caso de experimentarla?			
	7. ¿Cómo influye el hecho de ser mujer en las relaciones con los compañeros (PAS y PDI), los estudiantes y las autoridades?			

Cuestiones de investigación	Preguntas de la entrevista	Temática	Categoría	Código y subcódigos
3. ¿Qué oportunidades y logros encuentran en la gobernanza académica y qué aportan a la institución?	8. ¿Qué satisfacciones y oportunidades has encontrado en tu desempeño como líder? 9. ¿Qué crees que aportas a la institución a través de tu labor como líder? 10. ¿Crees que ha podido influir tu género en estas cuestiones?	3. Puntos fuertes del género en la gestión	3.1.Satisfacciones, oportunidades, aportes y género	3.1.1. Tipo de satisfacciones 3.1.1.1. Personales 3.1.1.2. Profesionales 3.1.1.3. Ninguna satisfacción 3.1.2. Tipo de oportunidades 3.1.2.1. Aprendizaje 3.1.2.2. Ampliación de redes 3.1.2.3. Ninguna oportunidad 3.1.3.Tipo de contribución a la institución 3.1.3.1. Impulso del personal 3.1.3.2. Experiencia y conocimiento 3.1.3.3. Construcción de redes 3.1.3.4. Cualidades y valores personales 3.1.4. Percepción del influjo condicionante del género 3.1.4.1. Percepción neutra 3.1.4.2. Percepción positiva

Cuestiones de investigación	Preguntas de la entrevista	Temática	Categoría	Código y subcódigos
4. ¿Cómo desempeñan el liderazgo las académicas y cómo aprenden a hacerlo?	11. ¿Cómo aprendes cotidianamente de tu experiencia? 12. ¿Qué aprendizajes te ha aportado el desempeño del cargo?	4. Liderazgo y desarrollo profesional	4.1. Aprendizaje profesional derivado del ejercicio del liderazgo	4.1.1. Estrategias de aprendizaje 4.1.1.1. Social 4.1.1.2. Ensayo y error 4.1.1.3. Lecturas 4.1.2. Área de aprendizaje 4.1.2.1. Gestión institucional 4.1.2.2. Competencias socioemocionales
	13. En tu práctica diaria como líder, ¿cómo tomas las decisiones? 14. ¿Te centras más en la gestión o en el liderazgo?		4.2. Práctica del liderazgo	4.2.1. Visión del liderazgo 4.2.1.1. Hincapié gestión 4.2.1.2. Énfasis liderazgo 4.2.1.3. Combinación gestión y liderazgo 4.2.2. Tipo de decisiones 4.2.2.1. Unipersonales 4.2.2.2. Colegiadas 4.2.2.3. Mixtas 4.2.3. Estilos de liderazgo 4.2.3.1. Individualista 4.2.3.2. Colaborativo 4.2.4. Influencias en el liderazgo 4.2.4.1. Trayectoria profesional 4.2.4.2. Experiencias personales

Cuestiones de investigación	Preguntas de la entrevista	Temática	Categoría	Código y subcódigos
<p>5. ¿Qué percepción y vivencias tienen los líderes sobre los apoyos y limitaciones que encuentran en su entorno familiar y en la institución?</p>	<p>15. ¿Cuáles han sido los apoyos y los obstáculos familiares que has encontrado a lo largo de tu vida profesional?                      16. Las medidas de conciliación familiar, ¿te han facilitado el desempeño del cargo como líder? ¿Por qué?                      17. ¿Cómo te sientes cuando tienes que decidir entre un compromiso familiar y otro profesional?</p>	<p>5. Equilibrio de la vida personal, familiar y avance profesional</p>	<p>5.1. Rol de la familia y de la institución en el avance profesional</p>	<p>5.1.1. Repercusión de la vida familiar en la vida profesional                      5.1.1.1. Apoyo familiar                      5.1.1.2. Carga                      5.1.1.3. Presiones                      5.1.1.4. Ninguna repercusión                      5.1.1.5. Barreras internas                      5.1.2. Apoyo institucional para el equilibrio de la vida personal, familiar y profesional                      5.1.2.1. Visión de las medidas                      5.1.2.2. Estrategias alternativas                      5.1.3. Priorización vida familiar-profesional                      5.1.3.1. Familia                      5.1.3.2. Profesión                      5.1.3.3. Variable                      5.1.4. Sentimientos y vivencias ante el conflicto                      5.1.4.1. Culpabilidad                      5.1.4.2. Sin culpabilidad</p>

Universitat d'Alacant  
 Universidad de Alicante

Cuestiones de investigación	Preguntas de la entrevista	Temática	Categoría	Código y subcódigos
6. ¿Qué propuestas plantean para mejorar el liderazgo de las académicas?	18. ¿Qué sugerencias propondrías a la institución para mejorar el liderazgo de las académicas? 19. ¿Y a las jóvenes académicas en cargos de liderazgo?	6. Sugerencias para favorecer el liderazgo femenino en la academia	6.1. Propuestas de mejora	6.1.1. A la institución 6.1.1.1. Capacitación 6.1.1.2. Conciliación familiar 6.1.1.3. Medidas de acción positiva 6.1.2. A las noveles 6.1.2.1. Construcción de redes 6.1.2.2. Derribar barreras internas 6.1.2.3. Ética profesional 6.1.3. A otras esferas 6.1.4. Ausencia de propuestas 6.1.4.1. Postura meritocrática 6.1.4.2. Complejidad del problema