

# La cultura de la igualdad de oportunidades en el tejido universitario europeo\*

*Inés Lozano Cabezas\*\**, *Marcos Jesús Iglesias Martínez\*\*\**,  
*María Ángeles Martínez Ruiz§*

**Fecha de recepción:** 25 de enero de 2013

**Fecha de revisión:** 11 de febrero de 2013

**Fecha de aprobación:** 25 de febrero de 2013

## Resumen

La nueva función de las universidades, en el complejo y entrelazado contexto social, necesita de un gran compromiso de la comunidad académica con la igualdad de oportunidades de género. El objetivo de esta investigación ha sido analizar los pensamientos, creencias y cultura de las académicas en su desarrollo profesional docente e investigador en la Universidad de Alicante. Se ha aplicado una estrategia

---

\* Artículo de investigación que contiene el informe final de los resultados obtenidos en el proyecto *La educación superior y oportunidades de género*, auspiciada y liderada por la Universidad de Alicante, España.

\*\* Doctora en Pedagogía. Secretaria y profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Es miembro investigador del Grupo Interdisciplinar en Docencia Universitaria y Tecnologías Aplicadas a las Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en los diseños de los procesos educativos, la formación profesional docente, el género y la diversidad, en el ámbito universitario y en los niveles no universitarios. Correo electrónico: ines.lozano@ua.es

\*\*\* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Alicante y licenciado en Filosofía por la Universidad de Oviedo. Profesor del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Es miembro investigador del Grupo Interdisciplinar en Docencia Universitaria y Tecnologías Aplicadas a la Educación. Sus líneas de investigación se centran en el diseño de los procesos educativos y el desarrollo profesional docente en los distintos niveles educativos. Correo electrónico: marcos.iglesias@ua.es

§ Catedrática del Área de Didáctica y Organización Escolar y decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Ha sido directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Asimismo, es directora del Grupo Interdisciplinar en Docencia Universitaria. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la educación superior y el desarrollo profesional docente en los distintos niveles educativos. Correo electrónico: ma.martinez@ua.es

metodológica basada en la investigación de las narrativas de las participantes para el análisis de información. El tratamiento de los datos se ha articulado con base en el programa informático *AQUAD 7*. Los resultados nos ofrecen una comprensión mayor de las voces de las académicas, especialmente, de sus preocupaciones, temores y dilemas. Las conclusiones de esta investigación instan a una revisión de las políticas institucionales en el tejido universitario español que promueva oportunidades más efectivas y sostenida participación legítima en la comunidad universitaria.

**Palabras clave**

Género, educación superior, académicas, desarrollo profesional, *AQUAD 7*, narrativas.

## **The culture of the equality of opportunities in the European university context**

### **Abstract**

The new role of the universities in a complex and intertwined social context requires a major commitment by the academic community regarding gender equality. The objective of this research is to analyze the thoughts, beliefs and culture of the academic women in their professional teaching and research development at Universidad de Alicante. A methodological strategy was applied in the research of the accounts of the participants for the analysis of information. The management of data was done using *AQUAD 7*. The results allow greater comprehension of the voices of the academic women, especially, about their concerns, worries and dilemmas. The conclusions of this research motivate a review of the institutional policies, in the context of the Spanish universities, to promote more effective opportunities and continued legitimate participation in the university community.

**Keywords**

Gender, higher education, academic women, professional development, *AQUAD 7*, accounts.

## **A cultura da igualdade de oportunidades no tecido universitário europeu**

### **Resumo**

O novo papel das universidades, no complexo e entrelaçado contexto social, precisa de um grande compromisso da comunidade académica com a igualdade de oportunidades de género. O objetivo desta pesquisa tem sido analisar os pensamentos, crenças e culturas académicas no seu desenvolvimento profissional de ensino e de pesquisa na Universidad de Alicante. Tem-se usado uma estratégia metodológica baseada na pesquisa das narrativas das participantes para o análise da informação. O processamento de dados tem sido articulado com base no software *AQUAD7*. Os resultados dão-nos uma maior compreensão das vozes das académicas, especialmente, de suas preocupações, medos e dilemas. As conclusões desta pesquisa forçam a uma revisão das políticas institucionais no tecido universitário espanhol que promova oportunidades mais eficazes e sustentáveis para uma legítima participação na comunidade universitária.

### **Palavras-chave**

Género, educação superior, académicas, desenvolvimento profissional, *AQUAD7*, narrativas.

### **Introducción**

Los compromisos de la Comisión Europea (*Commission of the European Communities*, 2005) con la educación son altamente relevantes y, en consecuencia, la construcción de un modelo europeo de ciudadanía edificado en la igualdad de hombres y mujeres es un objetivo prioritario en sus propuestas. Esta preocupación por aminorar los injustos diferenciales de género en la oportunidad educativa atañe de forma especial a la misión de las universidades europeas. Es en estas instituciones donde en gran medida se ha creado y desarrollado el pensamiento y la teoría feminista y, por tanto, la responsabilidad de estas instituciones les obliga a ejemplificar la equidad de género en sus acciones.

La Comisión Europea en su objetivo de integrar la ciencia en la sociedad de una forma no discriminativa ha publicado un informe: *European Commission, 2012*, con específicas recomendaciones para una adecuada política de género. En este significativo informe se subrayan los elementos esenciales de cambio estructural. Para implementar unas líneas de acción propicias a esta finalidad, en cada universidad se debe partir de un conocimiento y diagnóstico del propio contexto, evitando trasladar políticas ajenas sin un estudio previo de la situación institucional. Obviamente, estas políticas y estos programas deben contar con el apoyo incondicional del gobierno de la institución para generar efectivas prácticas de gestión. La certeza de dichas acciones depende del cuidado con que se implementen, en particular, es necesaria una especial sensibilidad hacia aspectos como la toma de decisiones transparentes, la eliminación de sesgos de las prácticas institucionales y la atención a la perspectiva de género en el ambiente de trabajo y en la investigación.

En coherencia con estas medidas sugeridas, el citado informe recomienda una sostenida evaluación y un seguimiento de las políticas, los programas y las prácticas en la vida universitaria. Las acciones de sensibilización y concienciación inicial, la construcción de ambientes positivos, el desarrollo de indicadores y estadísticas que contribuyan a visualizar la situación o la financiación de programas y proyectos específicos constituyen, en suma, enfoques imprescindibles. No obstante, dos procesos nos parecen esencialmente cruciales, la promoción de la tutoría y la configuración de redes de profesorado. Estos dos procedimientos favorecerán, inequívocamente, la integración de las perspectivas de género y la diversidad en la investigación. La tutoría es necesaria, ya que muchos estudios muestran que las académicas no disfrutan de las equitativas oportunidades de guía y orientación en su carrera profesional (The National Academies Press (NAP), 2009). La inserción en redes de trabajo e investigación (Martínez y Sauleda, 2005), donde el trabajo distribuido y el compromiso del equipo suponen una riqueza para los participantes es, asimismo, una oportunidad de la que las académicas se están beneficiando en menor medida.

En este sentido, Kurtz-Costes (2006) subraya la importancia de que los mentores actúen como modelos. En el caso de España, donde los datos estadísticos revelan que hay pocas académicas en las posiciones de reconocido estatus, es difícil encontrar un modelo referente femenino auténtico en la universidad. Una alternativa sería complementar el modelo individualizado de tutoría por modelos colaborativos de equipo, en el sentido que aconsejan las conceptualizaciones sociales del aprendizaje (Iglesias, Lozano y Pastor, 2011). Acker y Armenti (2004)

cuestionan cómo las académicas responden a las dificultades y señalan la importancia de identificar posibles fuentes de refuerzo y de construcción de identidad. Singularmente, proponen el apoyo de las colegas, la tutorización personalizada y la integración en un grupo como apoyo a la decisión de romper el silencio.

Otro informe europeo en relación con la integración de visiones de género en la investigación lo constituye el proyecto GenSET (2010), que pretende impulsar la participación de la mujer en cuatro áreas diferenciales del sistema de excelencia de la ciencia. Las áreas en las que urge mayor presencia femenina son las relacionadas con la gestión y construcción del conocimiento, los procesos de investigación, el acceso, permanencia y desarrollo en los puestos de trabajo y la evaluación de capacidades y puestos de trabajo. La intencionalidad de este proyecto es potenciar la acción de las mujeres científicas para la consecución de una mayor perfección en la ciencia. El proyecto GenSET asume que la incorporación del género en los procesos y métodos de investigación suponen la adición de calidad y excelencia en los esfuerzos científicos. Además de abrir nuevos campos de investigación, la incorporación y presencia de los estudios sobre el género en el ámbito de métodos y procesos, en la formación de los científicos, así como en las instituciones, en las agencias y en las editoriales de revistas y publicaciones científicas pueden ser fuente de innovaciones relevantes. La visibilidad de las mujeres en todas las actividades científicas es el propósito que debe llevarnos a revisar y examinar las políticas y procedimientos que afectan específicamente a las instituciones científicas, con la intención de asegurar el máximo de beneficios positivos en el desarrollo personal y profesional de los hombres y las mujeres. En esta línea algunas fundaciones españolas recientemente han publicado guías para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de investigación como, por ejemplo, el documento coordinado por Caprile (2012).

En el Estado español, el informe elaborado por la Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC) (2012) se focaliza asimismo en la necesidad de impulsar la perspectiva de género en las políticas científicas, tecnológicas y de innovación. El citado informe recoge que en la actualidad las académicas son el 37,50% del personal investigador en la universidad pública. La presencia de las académicas disminuye conforme asciende su categoría profesional, siendo el caso de las catedráticas de universidad un 15,36%, que también depende de las ramas y áreas de conocimiento.

Los diferenciales de género en la academia y las razones que han producido el desequilibrio han sido profusamente analizados en las últimas décadas. Así, por ejemplo, los análisis de García de León (1990, 1999) sobre la debilidad de las

académicas consideran que la minoría de las profesoras universitarias en todos los círculos del poder es la causa de esta discriminación dentro del contexto universitario. El último análisis realizado por García de León (2002) reitera la permanencia en el sistema universitario de estas "élites discriminadas", provocada por un cúmulo de obstáculos, principalmente las barreras impuestas por el modelo masculino de reparto y ejercicio del poder, y, en suma, por el androcentrismo imperante en los mecanismos que rigen dichas estructuras.

En este sentido, Jiménez (2011) considera que la investigación sobre las mujeres constituye un constructo social que abre nuevos modelos de desarrollo profesional en la gestión de asuntos públicos y, principalmente, en los avances en la conciliación familiar y profesional de las mujeres. En las conclusiones formuladas por Tomás, Castro y Durán (2012) se argumenta que la visibilidad de las profesoras universitarias depende de su posición en las coordenadas de los tres ámbitos –investigación, gestión y docencia– y en las tres dimensiones –participación, poder y experiencia– que configuran el contexto universitario.

La legislación vigente en el Estado español (Ley Orgánica 3/2007, Ley Orgánica 4/2007) promueve la creación de unidades u observatorios de igualdad en las universidades. Tanto las unidades de igualdad existentes como el diseño y puesta en práctica de planes de igualdad pretenden alcanzar la paridad en los órganos de representación, estimulando una mayor participación de la mujer, no únicamente en los órganos de representación y gobierno, sino también liderando en los grupos de investigación.

En este sentido, los planes de igualdad enfatizan en las características destacadas por Sinclair (1996): reconocer el problema como una incapacidad de la mujer para adaptarse a las normas masculinas; identificar el problema por las instituciones y poner en marcha los ajustes necesarios; y, comprometerse con una nueva cultura en la que la exclusión de la mujer se entienda como una injusticia profunda relacionada con nuestra cultura y con nuestra sociedad.

Por otra parte, concurremos con Cerdá (2009) en que el diseño de los planes de igualdad no es un proceso uniforme en todas las universidades, sino que conforma una identidad distinta según la institución universitaria en la que se desarrolle.

En consecuencia, la valoración de los planes de igualdad implica un estudio y análisis de la legislación universitaria vigente. Además, el plan estratégico de la institución universitaria debe incluir una aproximación al conocimiento, que recoja un análisis previo de la situación de cada una de las universidades referidas y a los datos sociodemográficos de la comunidad universitaria alumnas/os, personal

de administración y servicios y personal docente e investigador). También se dan a conocer las posibles discriminaciones horizontales y verticales en lo que se refiere a los cargos de gestión; y, finalmente, la aplicación en los distintos ámbitos de actuación en los que han de implicarse todos los miembros de la comunidad universitaria. En general, Cerdá (2009) indica que los ámbitos a los cuales se dirigen las propuestas de los planes de igualdad universitarios son: política de igualdad de oportunidades; responsabilidad con la sociedad; comunicación, imagen y lenguaje institucional; representatividad de las mujeres en los cargos de gestión y gobierno; acceso, selección, promoción y desarrollo; conciliación de la vida familiar, laboral y personal; políticas feministas en contra del acoso; actitudes sexistas y percepción de discriminación y condiciones laborales y condiciones físicas en el entorno de trabajo.

En este paisaje en el que se sitúan las nuevas unidades de igualdad en los campus universitarios españoles conviene precisar que en algunas universidades las acciones en temas de igualdad son desempeñadas por otros centros o instituciones anteriores a la legislación de creación de las unidades de igualdad. Así, por ejemplo, el Centro de Estudios sobre la Mujer (CEM) de la Universidad de Alicante, fue la primera unidad propia de estudios feministas, de mujeres y de género, creado por una universidad española, en el curso 1998-1999, y anterior a la Unidad de Igualdad que hoy existe en la Universidad de Alicante. Enfatizamos, por tanto, la labor que han desarrollado y continúan llevando a término este tipo de estructuras, organizaciones o centros creados desde las bases, para la consecución de la plena igualdad entre hombres y mujeres.

Conviene revisar y sintetizar el modelo general de las Unidades de Igualdad adscritas a las universidades públicas españolas. Para ello, pasamos a analizar los estudios de Zapater (2008) y Cerdá (2009). En este último texto se analizan dieciséis planes de igualdad elaborados por unidades de igualdad de las universidades públicas españolas, que han sido presentados en un foro de la Universidad de Cantabria (2009). El estudio realizado por Lozano (2010) amplió la muestra a un total de 47 universidades públicas, con base en los parámetros inscritos en el Plan de Igualdad de cada institución. A este respecto se puede concluir que estos planes han sido diseñados y que, en muchos casos, evidencian desequilibrios y situaciones discriminatorias que impiden que la igualdad legal y real sea efectiva, siendo la maternidad y los factores generacionales dos condicionantes que inciden en dicha desigualdad. En resumen, valoramos que la aplicación de todas las acciones descritas en los planes de igualdad analizados de las universidades públicas

únicamente serán efectivas si disponen de los recursos necesarios y, fundamentalmente, si la actitud personal de todos los miembros de la comunidad universitaria es seria y comprometida. En la actualidad, el que la mayoría de las universidades públicas españolas posean su Plan de Igualdad de acuerdo con la normativa vigente no resulta suficiente para poner en acción una política de equidad.

En el Estatuto de la Universidad de Alicante (Decreto 25/2012), la igualdad entre hombres y mujeres constituye uno de los principios y fines de la institución, tanto en el acceso a los estudios como en el desarrollo de las actividades y cursos complementarios de la Institución, así como en la contratación laboral. En este sentido, el artículo 1.3 establece que:

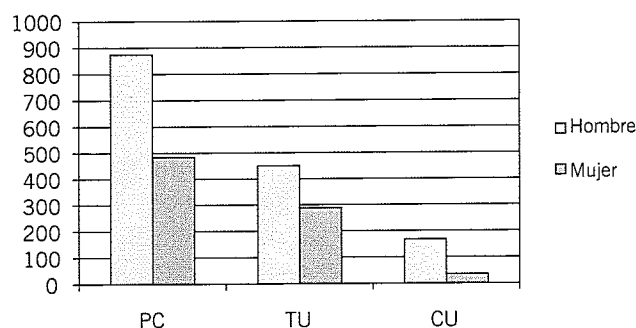
La Universidad de Alicante postula la democracia interna como principio rector de su actuación, en los términos de la Ley Orgánica de Universidades y del presente Estatuto, manifestada en el derecho de todos los colectivos a participar en la gestión de la Universidad y en el control de la misma. A tal fin, 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 hombres y mujeres.

Estas intenciones legislativas no armonizan con la situación existente. Por ejemplo, los estudios e informes realizados por y sobre la Universidad de Alicante (Antón, 2004) muestran que a pesar de que más de la mitad de los estudiantes son mujeres, quien obtiene un puesto docente o de gestión universitaria sigue siendo mayoritariamente un hombre.

En 2010, se aprobó el I Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante- Unidades de Igualdad (UA-UI, 2010), cuando 23 de las universidades españolas tenían ya sus planes de igualdad. Dicho plan aportaba un "Informe diagnóstico de la situación de mujeres y hombres de la UA" del que conviene destacar que el personal docente e investigador (PDI) era el único de los tres colectivos (profesorado, administración y alumnado) que no había alcanzado la paridad. Esta situación perdura, existiendo un notable desequilibrio cuantitativo, que determina que es mucho más numeroso el colectivo masculino (886 PDI mujeres frente a 1584 PDI hombres), y una importante segregación vertical, ya que el número de académicas disminuye a medida que aumenta su categoría profesional. En el momento actual, en la Universidad de Alicante (UA en cifras, 2011) el personal docente e investigador contratado está compuesto



por diversas categorías, pero en su conjunto el número de profesoras contratadas (PC) es de 484 frente a 874 profesores contratados. En las figuras de profesorado funcionario, los diferenciales de género suponen en la categoría de profesora titular de la universidad (TU) un total de 289 académicas frente a 450 académicos. En la categoría de catedráticos de universidad (CU) 35 son ocupadas por profesoras y 168 por académicos. En definitiva, preexiste un desequilibrio muy acusado, singularmente, en las categorías de funcionario (figura 1).



**Figura 1.** Número de académicos y académicas según categoría profesional

En adición a lo que antecede, la distribución del profesorado con base en el género muestra un alto desequilibrio en la adscripción a ramas de conocimiento. Así, las mujeres son minoría en todas las ramas del conocimiento, sobre todo en los ámbitos de ciencias experimentales y de la tecnología e ingeniería; la excepción se produce en la rama de ciencias de la salud (particularmente, en enfermería) donde las académicas son mayoría.

En cuanto a las responsabilidades de gestión, gobierno y representación de la UA, la figura de máxima autoridad, el rector, siempre ha sido un varón, si bien conviene constatar que el Consejo de Dirección presenta actualmente una composición paritaria. En toda su historia, el claustro, el Consejo de Gobierno y el Consejo Social siempre se han caracterizado por una composición con dominancia masculina.

La mayoría de los claustros de Centro presentan una predominancia de académicos varones. En las Juntas de Centro, la paridad se reduce a la Facultad de Educación y a la Facultad de Filosofía y Letras, ya que en el resto de facultades la composición es mayoritariamente masculina. Un dato significativo del mencionado informe diagnóstico (UA-UI, 2010) es el de la Escuela Politécnica, en el que las

mujeres tan solo representan un 14,6% de la Junta, siendo más de la mitad de estas representantes del alumnado.

En lo referente a la responsabilidad de dirección de las facultades en la UA hay dos centros en el que las mujeres son mayoría en el equipo de dirección (Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras), dos instituciones en las que en la composición del equipo directivo predomina el género masculino (Facultad de Ciencias y Escuela Politécnica Superior), dos centros en los que predomina la población femenina (Facultad de Educación y Escuela de Enfermería), un centro, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en que la composición de su equipo directivo no puede ser catalogada como masculinizada (puesto que no alcanza el 70% de hombres), pero no es paritaria, puesto que hay una neta mayoría de hombres. El resto de las facultades y centros tienen una composición del equipo directivo paritaria. Por otra parte, los departamentos y los institutos de Investigación tienen una representación altamente masculina, únicamente hay un 15,8% de directoras de departamento y un 23% de directoras de institutos de investigación.

En síntesis, el Plan de Igualdad de la Universidad de Alicante no representa un mero documento en el que se han formulado objetivos, sino que está suponiendo el seguimiento y el cumplimiento de todas las acciones propuestas en este (UA-UI, 2012). Por tanto, estamos convencidos que las líneas de actuación del Plan de Igualdad de la Universidad de Alicante suponen el inicio de un camino hacia la equidad entre académicas y académicos.

## **Diseño metodológico**

### ***Cuestiones de investigación***

Esta investigación examina los pensamientos, creencias y cultura de una cohorte de académicas de la Universidad de Alicante acerca de su desarrollo profesional. La expresión narrativa de sus expectativas, demandas, preocupaciones, temores y experiencias ha sido analizada a través de una estrategia metodológica basada en la identificación y categorización de las unidades de significado de sus narrativas, gracias al procesamiento con el programa cualitativo *AQUAD 7*.

Los grandes núcleos de las cuestiones de investigación planteados para indagar acerca del desarrollo profesional docente de las académicas se centran en

cuál es su grado de satisfacción profesional, qué postura adoptan ante las posibles diferencias de género y cuáles son sus propuestas para alcanzar una cultura de equiparación. Estas cuestiones se precisan en las formulaciones siguientes:

1. ¿Cómo perciben las académicas su vida profesional e investigadora y cuál es su nivel de satisfacción profesional?
2. ¿Qué actitud personal adoptan en respuesta a posibles e injustas diferencias de género?
3. ¿Formulan propuestas de cambio dirigidas a crear una nueva cultura de equiparación?

### ***Participantes***

La invitación a participar en esta investigación se extendió a la totalidad de las académicas adscritas a las categorías básicas de plazas personal docente e investigador de la Universidad de Alicante. En concreto, se elevó la invitación para participar a una población de 638 académicas. El número de profesoras que afirmaron su plena disposición para participar voluntariamente fue de 89. La muestra resultante cubre todo el espectro de categorías profesionales y centros del campus alicantino (tablas 1 y 2).

**Tabla 1.** Número de participantes según categoría profesional

Categoría de plazas seleccionadas	Participantes
Contratadas	41
Titulares	40
Catedráticas	8
<b>Total</b>	<b>89</b>

**Tabla 2.** Número de participantes según centros

Centros	Participantes
Facultad de Ciencias de la Salud	8
Escuela Politécnica Superior	8
Facultad de Ciencias	12
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	8
Facultad de Derecho	21
Facultad de Educación	12
Facultad de Filosofía y Letras	20

### ***Obtención y tratamiento de la información***

Cada participante fue invitada a expresar en una narrativa oral grabada o escrita cada uno de los argumentos de investigación. Las entrevistas tuvieron un carácter abierto y evitaron presiones con base en el tiempo u otras circunstancias. Posteriormente, cada entrevista se convirtió en formato escrito. A partir de cada uno de estos textos se identificaron segmentos semánticos, se codificaron y se articuló un proceso de categorización con base en una última versión del software dirigido al análisis de datos *Analysis of Qualitative Data* (Huber, 2012). La elección del programa *AQUAD 7* se fundamenta en el potencial de esta herramienta para hacer interactuar las categorías provenientes de las propias narrativas de las participantes (Chase, 2011) con el proceso de conceptualización y estructuración que deben imprimir los investigadores. Las categorías emergentes se interpretan y organizan en un proceso recursivo, tal como aconsejan Miles y Huberman (1994). Los mapas de códigos resultantes han sido discutidos y validados a partir de las valoraciones de tres profesoras y tres profesores (en consecuencia, las perspectivas femenina y masculina han atestiguado esta validación), quedando así una configuración definitiva para el análisis de esta investigación. El programa *AQUAD 7* permite complementar el proceso cualitativo de categorización con una cuantificación de las unidades de significado de cada código. Presentamos en los apartados siguientes las tablas de códigos con el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA) de las unidades semánticas de los códigos determinados.

## Presentación y discusión de los resultados

Finalizado el proceso de codificación de las unidades de significado y de constitución de categorías mediante la utilización del software *AQUAD 7*, se ha obtenido un resultado en forma de códigos y subcódigos con diferentes frecuencias de aparición, que han seguido agrupados en las tres cuestiones de investigación o grandes temáticas.

### *Primera cuestión de investigación*

Los códigos y subcódigos que componen la temática 1. *Satisfacción y decepción con la profesión* se sintetizan en la tabla 3. En esta tabla se agrupan, de manera esquemática, los relatos de las participantes acerca de su satisfacción y decepción a lo largo del desarrollo profesional docente. Este tema contiene dos códigos que unifican, por un lado, las declaraciones positivas de las participantes y, por otro, las negativas. En ambos casos, las narrativas transcurren sobre cinco ejes o díadas de códigos: la satisfacción o decepción con el sistema universitario; con la promoción; con la investigación; con la docencia, y con una vivencia general de satisfacción o decepción con la profesión.

**Tabla 3.** Temática 1. Satisfacción y decepción profesional

Temática 1. Satisfacción y decepción profesional			
1.1 Satisfacción profesional	FA%	1.2 Decepción profesional	FA%
1.1.1 Satisfacción con el sistema	3,85	1.2.1 Decepción con el sistema	53,52
1.1.2 Satisfacción con la promoción	8,65	1.2.2 Decepción con la promoción	12,68
1.1.3 Satisfacción con la investigación	6,73	1.2.3 Decepción con la investigación	22,54
1.1.4 Satisfacción con la docencia	22,12	1.2.4 Decepción con la docencia	1,41
1.1.5 Satisfacción en general	58,65	1.2.5 Decepción en general	9,86
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>100</b>

El subcódigo *1.1.1 Satisfacción con el sistema* (3,85%) aglutina aquellos segmentos narrativos que manifiestan abiertamente que están satisfechas con el sistema universitario. Alguna de ellas recoge una dura crítica contra el victimismo de muchos miembros de la comunidad académica:

El decepcionarse porque tú no eres capaz de aprovechar las buenísimas condiciones laborales que te ofrece la Universidad, renegar de que no se te valore, de renegar que sufres presiones es un problema de cada uno y creer que no tienes la libertad para hacer las cosas porque los demás te presionan y el entorno te presiona o no se te valora, pues es tu problema, pues por eso, porque he trabajado mucho tiempo fuera de aquí (PC 040).

Con una frecuencia más alta (53,52%), el subcódigo *1.2.1 Decepción con el sistema* recoge las unidades narrativas que describen las decepciones con el sistema universitario. Las participantes consideran que la Universidad es un sistema jerárquico y arcaico, como podemos observar en los siguientes:

Estoy muy decepcionada con la Universidad, y porque yo me haya encontrado este problema con esta persona [...] la Universidad como organismo o como rectorado y como vicerrectorado, pues decepcionada porque lo único que hace en lugar de detectar este tipo de problemas e intentar solucionarlos, pues lo que hacen es tratar de taparlos y siempre lo que hacen es ponerse de lado del más poderoso. Teresa Umaña (TU 003).

En la Universidad española, pues otras no lo sé, porque no las conozco tan en profundidad, pero se da más a quien más tiene y me parece injusto, y no estoy de acuerdo en muchísimas cosas (TU 033).

Los sistemas actuales de acreditación del profesorado universitario son considerados como un elemento que intenta mejorar la calidad de la profesión docente e investigadora en las universidades españolas; sin embargo, la percepción de las profesoras que lo sufren no es tan positiva, pues provoca numerosos trastornos de estrés y ansiedad, debido, sobre todo, a la falta de unos criterios claros a la hora de evaluar. Esta valoración negativa del profesorado (especialmente por el colectivo de ayudantes y ayudantes doctores) ha sido recogida en diversas investigaciones

(Iglesias, 2010). En este sentido, el subcódigo *1.2.2 Decepción con la promoción* recoge algunas narrativas al respecto:

Por otra parte, y sobre todo desde que soy madre, percibo claramente lo injusto que es nuestro sistema de promoción, selección y acreditación con las personas con responsabilidades no eludibles en su vida no laboral (Patricia Cárdenas (PC) 034).

Se pide mucho currículum con mucho esfuerzo económico y personal, para obtener tan poco a la hora de alcanzar metas (PC 025).

En el momento que me encuentro ahora no sé definirlo, tal vez, de incertidumbre y algo de cansancio, ya que es difícil y largo el camino para conseguir cierta estabilidad laboral en el contexto universitario (PC 030).

Aunque la promoción suele ser algo costosa y sacrificada, la satisfacción de avanzar de una categoría a otra ha estado reflejada en algunos relatos de las participantes. El subcódigo *1.1.2 Satisfacción con la promoción* agrupa, aunque con una frecuencia netamente menor, al código sobre la decepción: las narrativas referidas a esta satisfacción:

Estoy satisfecha con mi vida académica porque he ido consiguiendo las metas que me he propuesto (TU 009).

Estoy satisfecha por ser titular con esfuerzo y haber pasado la Aneca [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (TU 001).

Existe un sesgo favorable a lo androcéntrico en la estructura de investigación científica, dado que en las universidades españolas los proyectos de investigación están siendo dirigidos en un 70% por hombres frente a un 30% gestionados por mujeres (Guil, 2007; De Pablo, 2006; Lara, 2006, 2007). La invisibilidad científica femenina es evidente, pero este hecho no evita que la satisfacción por la investigación, por parte de las participantes, sea explícita en sus narrativas. Así, el eco de la presencia femenina en la ciencia está inscrito en el subcódigo *1.1.3 Satisfacción con la investigación*:

Soy una persona muy conocida y respetada en los foros académicos (CU 006).

[Y] la parte de investigación es un reto que siempre me ha gustado. Hemos logrado formar un buen equipo con algunos compañeros, con los cuales estamos desarrollando algunos proyectos de investigación. Hemos logrado involucrarnos con otros departamentos, con personas de otros departamentos que eso quieras o no quieras hace mucho más rica la investigación (PC 002).

Las frustraciones motivadas por la actividad de la investigación han sido aglutinadas en el subcódigo *1.2.3 Decepción con la investigación*. Las académicas consideran que el esfuerzo que supone el trabajo en la investigación especialmente si el tiempo presumiera un beneficio para su trayectoria profesional:

Lo que investigamos sirva para engrosar nuestro currículum con suerte el de alguno más, porque del ámbito universitario no saldrá, es así y todos vivimos en el mundo de Yupi (PC 027).

Me siento decepcionada porque he empleado mucho tiempo y que bueno ahí estoy, pero estoy como estancada porque me cuesta ponerme, sobre todo en investigación, porque hice la tesis y me paré, y ahora estoy intentando, pero bueno, no es lo mismo que seguir (PC 018).

Por la parte investigadora, decepcionada en cuanto a desesperanza o incertidumbre a saber que hago las cosas por lo que me aportan ahora mismo en este momento, pero no saber si eso puede repercutir en mi vida de alguna manera futura, que no es mi objetivo actual, pero sí me gustaría saber si en el futuro también va a servirme de algo o no, porque ahora mismo le estoy dedicando mucho, mucho esfuerzo a eso (PC 001).

En el subcódigo *1.1.4 Satisfacción con la docencia* hemos recogido valoraciones positivas referidas a la tarea docente. Como podemos observar en los siguientes ejemplos, la docencia siempre se vive como algo gratificante y motivador:

Estoy muy, muy contenta con mi vida académica, porque también me gusta mucho hacer clases, me gusta mucho el contacto y las relaciones con los alumnos y veo que lo que realmente les estamos dando a conocer, ellos lo están asumiendo



y existe una buena relación con ellos, lo cual me motiva más para seguir avanzando (PC 002).

Estoy bastante satisfecha con mi vida académica. Me gusta mi trabajo, estar con los alumnos en el aula, enseñar, cuando lo haces bien es gratificante (TU 022).

Por un lado, estoy satisfecha, porque tengo muy buena relación con mis alumnos, me siento muy bien dando clase, y veo que tengo un buenísimo *feedback* con ellos, que estudian, se entregan, vienen a las clases, nos divertimos en las clases (TU 026).

Como contrapunto, son escasas las narrativas de las profesoras que manifiestan sus decepciones causadas por su acción docente, subcódigo *1.2.4 Decepción con la docencia*:

Lo único que decepciona es el hecho de que los propios alumnos no guarden tanto el respeto a una profesora joven (PC 004).

Algunas profesoras expresan que sienten una satisfacción con su profesión, sin especificar ninguna de las motivaciones descritas anteriormente, textos que han generado la subcodificación *1.1.5 Satisfacción general*:

Estoy muy satisfecha, porque desempeño la profesión que me gusta, mi trabajo me reporta muchas satisfacciones (PC 037).

Estoy satisfecha con mi vida académica, no tengo motivos para estar decepcionada (TU 008).

Y, finalmente, los siguientes fragmentos se corresponden con el subcódigo *1.2.5 Decepción general*, en las cuales, como se puede observar, los relatos pertenecen a profesoras que expresan una desesperanza con su actividad profesional:

Pero también veo que esto es un mundo muy, muy oscuro, no creo que sea por género, no influye el hecho de que sea mujer o no, pero influye el hecho de que la última pringada, la última que ha llegado, y la última que le van a dar todos

sus derechos como le corresponden, y que no te quejes porque gracias que te han dado un trabajo (PC 031).

Estoy decepcionada con mi vida académica, no tiene practicidad alguna, o tiene un 5%, y el resto leer libros y demás. No es significativa, cuando programo me pregunto para qué necesitan estos contenidos, cómo los ven, cómo los pueden aprender. Aquí estas preguntas no tienen razón de ser (PC 027).

En líneas generales, las características propias de esta temática están relacionadas con las satisfacciones o frustraciones en la actividad profesional. Las académicas manifiestan que sus mayores satisfacciones vienen dadas por la docencia y en muchos casos valoran, en general, como muy positiva su trayectoria profesional, pero, por otro lado, las autoras de las narrativas expresan que la profesión docente e investigadora, en algunos casos, provoca situaciones de frustración, decepción o insatisfacción por diversos factores como los procesos selectivos u oposiciones, la competitividad y la burocracia académica, entre otros.

### ***Segunda cuestión de investigación***

En su mayoría, las participantes adoptan una actitud personal activa frente a la discriminación con base en el género, defienden sus derechos ante situaciones de desigualdad, aunque especifican que suelen producirse fuera del contexto universitario, y valoran que la universidad es un ámbito en el que, en general, la equidad es un hecho.

**Tabla 4.** Temática 2. Posicionamiento frente a la discriminación por género

Temática 2. Posicionamiento frente a la discriminación por género	FA%
2.1 Actitud personal activa	88,78
2.2 Actitud personal pasiva	11,22
<b>Total</b>	<b>100</b>

La temática 2. *Posicionamiento frente a la discriminación por género* está subdividida en dos códigos (tabla 4). El primero, 2.1 *Actitud personal activa* hace

referencia a aquellas narrativas cuyas autoras afirman defender sus derechos y el de sus compañeras cuando se ven afectadas por una discriminación relacionada con el género. Las participantes manifiestan que esta actitud les ha provocado problemas y dificultades en su profesión y en su vida personal. A continuación mostramos algunos ejemplos:

Sí, suelo defender mis derechos cuando veo diferencias de género, lo he defendido, y desde luego eso me ha traído problemas y dificultades (PC 023).

Sí, suelo defender mis derechos cuando veo diferencias de género porque en la vida académica no puede haber ninguna diferencia por razones de sexo (CU 002).

Sí, suelo defender mis derechos si veo diferencias de género, de hecho a mí él (jefe) me empezará a hacer la cruz; pues había chicas de estas becarias que no les dejaba hacer su tesis y las tenía haciendo informes para empresas mientras que los chicos iban haciendo su trabajo y a su ritmo (CU 003).

En segundo lugar, el código 2.2 *Actitud pasiva* une los relatos referidos a la pasividad personal en situaciones de discriminación o desigualdad de oportunidades, basándose en el género. Un conjunto de autoras de las narrativas adoptan una actitud pasiva, ya que valoran que la defensa de la mujer debe estar en manos de otras personas (feministas) o simplemente porque asumen que el hecho de vivir en un ambiente generalmente machista condiciona a que las mujeres opten por una actitud de silencio, con la finalidad de no generar conflictos y tensiones con el resto de los compañeros:

Soy poco reivindicativa, no suelo defender mis derechos si veo diferencias de género. Es mi carácter (TU 022).

Prefiero callarme, prefiero tener buen ambiente y una estabilidad, y a veces entiendo que hay gente que aunque es joven también es muy machista, hay jóvenes que son machistas (TU 039).

### ***Tercera cuestión de investigación***

Para conseguir una sociedad igualitaria y no sexista es necesario que la formación de las nuevas generaciones esté en consonancia con este tipo de valores y educación. Es urgente que los nuevos currículos aborden contenidos que defiendan la equidad entre géneros. Las políticas de igualdad son necesarias para que en contextos en que la equidad todavía no es un hecho se consiga avanzar en este sentido, y estos avances ayudados de apoyos y recursos por parte de la administración hagan el camino más fácil hacia una nueva cultura más justa y equitativa.

El metaanálisis sobre los planes de igualdad elaborado por Cerdá (2009) enfatiza la necesidad de reconocer el nivel de participación de la mujer en la vida universitaria (docencia e investigación, administración y servicios, alumnado, órganos de gobierno y participación), pero a su vez sintetiza las numerosas propuestas y líneas de actuación enunciadas en todos los planes elaborados hasta el momento, y que es urgente poner en acción para la consecución de la plena igualdad. Con idéntica intención han emergido del análisis de las narrativas cinco códigos (tabla 5) que han configurado la temática 3. *Propuestas de mejora*, que recoge las orientaciones o recomendaciones de las profesoras universitarias para la consecución de una plena igualdad entre profesores y profesoras en las universidades españolas y, singularmente, en el contexto de la Universidad de Alicante.

**Tabla 5.** Temática 3. Propuestas de mejora

Temática 3. Propuestas de mejora	FA%
3.1 Políticas de igualdad	33,84
3.2 Apoyos y recursos	14,36
3.3 Educación en género	44,10
3.4 Otras	4,62
3.5 Ninguna	3,08
<b>Total</b>	<b>100</b>

El código 3.1 *Política de igualdad* ha emergido del conjunto de propuestas de las profesoras en las que se formulan normas o sugerencias para promover y garantizar la paridad. Algunos ejemplos de esta codificación son:

Como propuestas de futuro hay que empezar garantizando la cuota paritaria, es la única forma en que las decisiones se tomen desde ambas perspectivas (TU 015).

Deberían etiquetarnos con números y no con nombres para acceder a un puesto de trabajo y una vez que se demuestre la valía de la persona, que sea contratada (TU 005).

La ausencia de recursos, principalmente, para superar el conflicto familiar-laboral es otra de las denuncias de las académicas. El código 3.2 *Apoyo y recursos* recoge propuestas o demandas relacionadas con recursos, como, por ejemplo, una escuela infantil (la Universidad Politécnica de Valencia dispone de una escuela infantil desde hace más de una década, así como bonos escolares para el personal de su Universidad), un centro de día, mejor planificación de los horarios, etc. Las participantes reclaman, en este sentido, mayores apoyos y recursos por parte de las instituciones universitarias. Se observa que el código 3.2 presenta un menor número de frecuencias respecto a los demás, esto puede ser debido a que un 36,36% de las participantes no tienen hijos o han finalizado las responsabilidades propias de la crianza (aproximadamente el 40% de las participantes tiene más de 46 años).

Estas propuestas están ilustradas en los siguientes segmentos narrativos:

Que igual es muy idílico, pero me gustaría, que las universidades tuvieran guarderías vinculadas (PC 001).

Por ejemplo, creo que una propuesta en una racionalización de los horarios, sí que tiene sentido (PC 005).

Creo que una ayuda podría ser el crear una guardería e incluso un centro de día de mayores. Yo, de momento no estoy en esa situación, pero agradecería que lo hubiera llegado el caso (TU 003).

Las narrativas argumentan con intensidad la necesidad urgente de una buena educación en igualdad de oportunidades para que las mujeres puedan desarrollarse profesionalmente en condiciones equitativas a la de los hombres. Los relatos referidos a este código se agrupan en el 3.3 *Educación de género*:

Mis propuestas de futuro para que se produzca una igualdad plena siempre pasan de "machismo" y educación en consonancia imagino que hace falta un tiempo de educación en igualdad para que la sociedad vaya pensando de otra manera (PC 002).

En primer lugar, los varones tienen que implicarse. A veces la percepción que tengo es que nosotras, en el fondo lo que hemos hecho llevando, en términos generales, lo que llevábamos de antes; hemos asumido, además, el papel de ser un profesional activo, investigador de primera fila (CU 008).

A continuación, se transcriben algunas unidades de significado del código 3.4 *Otras propuestas*, que propenden a incluir críticas duras y emocionales contra el sistema universitario y contra el talante de los académicos:

Como propuestas de futuro considero que habría que volver a cambiar la Ley Orgánica de Universidades (TU 016).

Como propuesta de futuro considero que debería renovarse el profesorado universitario prehistórico que tenemos (PC 004).

Propuestas de futuro para que se produzca una igualdad plena en la Universidad de Alicante, pues no sabría decirte, habría que cambiar o desterrar a mucha gente, pero eso es muy difícil, y además son inamovibles (PC 008).

En las reflexiones sobre las propuestas de mejora es necesario precisar que algunas profesoras han manifestado abiertamente que no tenían ninguna recomendación u orientación para la consecución de la plena igualdad. Algunas académicas argumentan que no han tenido tiempo para reflexionar sobre estas cuestiones; otras valoran que en su departamento hay plena igualdad, y, por último, algunas de las participantes explicitan que han percibido estas situaciones, posiblemente, por su corta experiencia profesional en la Universidad. Algunas de estas perspectivas han sido recogidas en el código 3.5 *Ausencia de propuestas*, cuyos ejemplos son:

Considero que tal igualdad ya existe, pues nunca he sido testigo de lo contrario (TU 021).

Con mi escaso conocimiento de la vida universitaria de la UA, no me siento capaz de hacer propuestas concretas para que se produzca una igualdad plena (PC 017).

En conjunto, los resultados de esta investigación pueden contribuir a una comprensión mayor de las voces de la comunidad universitaria. Las preocupaciones, temores y dilemas que las académicas expresan en sus narrativas en la cultura de la igualdad de oportunidades no están impregnando el tejido de la universidad como debería ser.

## Conclusiones

El complejo y entrelazado contexto social en que nos encontramos genera la necesidad de un compromiso, por parte de la institución universitaria, para alcanzar la equidad a nivel profesional de todos sus agentes. Este estudio ha tratado de conocer la percepción de las académicas sobre la situación actual de su profesión y de cómo consideran que esta podría mejorar en términos de igualdad de género. Las respuestas a la primera cuestión de investigación: ¿cómo perciben su vida profesional e investigadora y cuál es su nivel de satisfacción profesional?, indican que las participantes expresan su satisfacción y afección por su vida profesional en forma relevante cuando ven cumplidas sus metas, y en los casos en que su investigación está integrada en el grupo profesional en el que trabajan:

Estoy muy satisfecha con mi vida académica porque he logrado cosas que jamás soñé, porque me encanta lo que hago (TU 020).

Singularmente, las autoras de las narrativas subrayan como altamente gratificante todo lo relacionado con la docencia y, en concreto, el trato apropiado con el alumnado hace que este sea gratificante:

Para mí la docencia, estar con los estudiantes, es lo que más me gratifica a nivel personal y profesional, porque me gusta la docencia y porque me apasiona mi trabajo, porque me gusta mucho el campo de la educación (PC 028).

Por ello, un buen número de profesoras confiesa no entender porque la docencia cuenta tan poco en las evaluaciones externas. Aunque las narrativas de las profesoras universitarias muestran con una frecuencia menor su decepción con el sistema universitario, un porcentaje alto de las docentes entrevistadas consideran que el sistema universitario está rígidamente jerarquizado:

Decepcionada, no influye el hecho de ser mujer sino la propia idiosincrasia del funcionamiento ordinario de la institución, que dentro de los departamentos recuerda mucho a los esquemas feudales de la Edad Media (TU 006).

El pensamiento de las académicas entrevistadas en relación con la segunda cuestión: ¿qué actitud personal adoptan en respuesta a posibles e injustas diferencias de género?, se centra, mayoritariamente, en que su actitud personal frente a la discriminación por género es activa y que cuando han percibido cualquier discriminación por género han tratado de colaborar en su solución. Algunas profesoras, sobre todo aquellas que en sus departamentos hay más número de hombres que de mujeres, han reflejado una actitud más pasiva ante la iniquidad. Las razones aducidas para justificar esta pasividad son, principalmente, el evitar los posibles conflictos con sus colegas. No obstante, las posturas dominantes en las narrativas es que, en general, las profesoras se sienten responsables y defienden activamente los derechos profesionales de las mujeres:

Sí, suelo defender mis derechos si veo diferencias de género, porque soy consciente del esfuerzo que ha supuesto para generaciones de mujeres anteriores, el que yo pueda estar donde estoy. Además es una cuestión de justicia (TU 002).

Las propuestas de transformación para que se avance hacia una equidad justa y plena entre hombres y mujeres y para que la Universidad se consolide como un auténtico espacio de igualdad, es cuestión de investigación *¿Formulan propuestas de cambio dirigidas a crear una nueva cultura de equiparación?* insiste en la indispensabilidad de reformar la educación como núcleo básico para impulsar el cambio. Las narrativas argumentan extensamente que sin educación efectiva en la que los hombres y las mujeres son valorados como seres humanos, con dignidad y merecedores de igual respeto, con un modelo de vida familiar y social en el que las tareas de hogar y el cuidado de los hijos esté atribuido al 50%, sin ello las



mujeres no podrán desarrollarse profesionalmente en igualdad de condiciones que los hombres:

Me consta que la Oficina de Igualdad de la UA está luchando para que los horarios puedan permitirnos a todos conciliar la vida familiar y laboral; también, desde los sindicatos (yo pertenezco a uno de ellos) lo venimos reclamando insistentemente y con anterioridad (TU 006).

Un factor adicional relevante para acercarse a la excelencia en la plena igualdad, a juicio de las profesoras universitarias, consiste en el fomento y puesta en acción de unas políticas de equidad más efectivas, en las que hombres y mujeres sean a nivel legal y social valorados de igual modo, sin atender a distinciones de género. Por otra parte, una mayoría de las profesoras entrevistadas afirma no estar totalmente de acuerdo con las políticas de paridad y las cuotas de participación, ya que estiman que estas discriminaciones positivas son contraproducentes para la causa de la igualdad entre profesoras y profesores; pero, a su vez, las citadas medidas son consideradas prácticamente necesarias para que las mujeres consigan alcanzar los puestos más altos en gestión, docencia e investigación, de que sea un hecho creíble el que la Universidad constituya un auténtico espacio de equidad:

Pero creo que en general la revisión de las normativas de acceso y promoción académica no es que debieran cambiarse por ser mujeres, sino que debería haber más mujeres en los procesos y en la elaboración de las mismas. Suele ser un mundo masculinizado el que elabora muchas de las directrices y también los evaluadores de tribunales y concursos son mayoritariamente masculinos (TU 004).

En síntesis, la conclusión general que se puede inferir del análisis, interpretación y categorización de las unidades semánticas inscritas en las narrativas, es que la educación en igualdad de oportunidades ha de articularse desde el inicio de la vida, en el núcleo familiar, e integrarse con la acción educativa en el centro escolar, así como en los medios de comunicación y en el contexto sociocultural:

La igualdad plena pasa por la educación. Hace falta tiempo para que cristalice un modelo social con equidad en la asignación de roles y tareas (PC 024).

Asimismo, las autoras de las narrativas y pensamientos insisten en que la reflexión responsable de cada profesora es indispensable, en particular, para distanciarse de los patrones mentales masculinos (García de León y García, 2001), ya que estos son los reproductores de las situaciones de discriminación vigentes en la academia:

Como propuestas de futuro para conseguir una igualdad plena propongo un cambio de mentalidad en algunos sectores de la sociedad, pero sobre todo, unas mujeres que no intenten reproducir los esquemas de ambición y exclusividad profesional masculina, pero que tampoco sitúen la maternidad por delante de todo (CU 005).

Considerando que prosigue prevaleciendo una visión masculina de la ciencia en las líneas de investigación (Harding, 1998) y que, en suma, falta una perspectiva femenina que interese a las académicas en este ámbito. Blickenstaff (2005) propone que en el campo de la educación en ciencias se asegure a todos los estudiantes igualdad de acceso a la atención del profesor y a los recursos. Inequívocamente, en la universidad los departamentos y unidades de investigación deben garantizar el acceso equitativo a la ciencia para todos. La patente infrarrepresentación de la mujer en la ciencia y en la tecnología hace necesario dimensionar explícitamente la producción científica femenina y su prestigio profesional. El fomento de la publicación de las científicas e ingenieras y su inserción en grupos de investigación de excelencia logrará remontar la diferencia de género y dará la visibilidad a la obra de las mujeres (Bank, 2007; Glazer-Raymo, Townsen y Ropers-Huilman, 2000).

Del conjunto de datos analizados se concluye que los aspectos influyentes en las situaciones de desigualdad en el contexto universitario son múltiples, lo que determina que la carrera profesional de las profesoras se vea obstaculizada y que su promoción sea más lenta que la de los hombres. Este desequilibrio en las trayectorias profesionales femeninas y masculinas hace de la universidad una institución excesivamente androcéntrica. Desde luego, de los discursos de las profesoras universitarias se percibe un alto grado de autoestima y de seguridad profesional en sí mismas, y este hecho hace urgente el que la entrega a la docencia y a la investigación de las profesoras no sea aminorada por una política de promoción basada en la lógica del poder e influenciada por grupos de interés que controlan y deciden la promoción de sus colegas.

En síntesis, las autoras de las narrativas analizadas en esta investigación evidencian, en forma mayoritaria, su compromiso con la Universidad y la sociedad, su pasión por la investigación y su dedicada y generosa entrega con el trabajo universitario. Empero, los discursos de las participantes aún en sus comedidas y moderadas expresiones, permiten afirmar que las universidades son fiel reflejo de las desigualdades de los contextos sociales y de las prácticas culturales. En consecuencia, las universidades, los departamentos y las unidades de investigación han de hacer un esfuerzo acelerado para instaurar una cultura más participativa y colaborativa que pueda redundar en un desarrollo profesional más auténtico para todos sus miembros. Nuestra esperanza es la pasión y el coraje mostrados por las voces de las académicas para hacer valer sustalentos. Creemos que en un sistema y un modelo educativo que no está preparado para enfrentarse a la complejidad, diversidad e incertidumbre del contexto del siglo XXI, iniciar un profundo análisis de las visiones y creencias de los académicos y las académicas puede ayudar a remodelar el sistema (Welch, 2007).

## Referencias

- Acker, S. y Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-24.
- Antón, S. (2005). *Informe: Académicas en la Universidad de Alicante*. Centro de Estudios sobre la Mujer-UA. Recuperado de <http://www.ua.es/cem/publicaciones/InformeAcademicasUA.pdf>
- Bank, B. J. (2007). *Gender and education. An encyclopedia* (vols. I y II). Nueva York: Praeger.
- Blickenstaff, J. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369-386.
- Caprile, M. (coord.) (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Madrid: CIREM Fundación.
- Cerdá, M. R. (2009). *Adenda. Plan de Igualdad en Universidad Pública: breve análisis líneas de actuación*. Jornadas Planes de Igualdad y Universidades, 22-23 de octubre de 2009. Cantabria: Universidad de Santander.
- Commission of the European Communities (2005). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. SEC. Bruselas.
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: still a field in the making. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed., pp. 421-434). Thousand Oaks, California: SAGE.

- De Pablo, F. (2006). Científicas y tecnólogas: especies a extinguir. En C. Lara (Ed.). *El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia y tecnología* (pp. 115-121). Sevilla: ArCibel Editores.
- Decreto 25/2012, de 3 de febrero, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial del Estado*.
- European Commission (2012). *Structural Changes in Research Institutions. Final report. Science in Society*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/research/science-society>
- García de León, M. A. (1990). Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 355-372.
- García de León, M. A. (1999). Estudios de género (un balance). *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 167-187.
- García de León, M. A. (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra.
- García de León, M. A. y García, M. (codirectoras). (2001). *Las académicas (profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GenSET (2010). *Recommendations for Action on the Gender Dimension in Science*. Recuperado de <http://www.genderinscience.org>
- Glazer-Raymo, J., Townsen, B. y Ropers-Huilman, B. (2000). *Women in American Higher Education: A feminist Perspective* (2.ª ed.). Nueva York: Pearson.
- Guil, A. (2007). Docentes e investigadoras en las universidades españolas: visualizando los techos de cristal. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 111-31.
- Harding, S. (1998). Women, science, and society. *Science*, 281, 1591-1600.
- Huber, G. L. (2012). *AQUAD Seven. Manual for the Analysis of Qualitative Data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Iglesias, M. J., Lozano, I. y Pastor, F. R. (2011). Los discursos del profesorado novel universitario, un estudio sobre su práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 29(2), 23-44.
- Iglesias, M. J. (2010). *El pensamiento docente de los profesores ayudantes en la Universidad de Alicante: cambio de paradigma en el contexto del EEES* (tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante.
- Jiménez, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 51-85.
- Kurtz-Costes, B., Andrews Helmke, L. y Ulku-Steiner, B. (2006). Gender and doctoral studies: the perceptions of Ph.D. students in an American university. *Gender and Education*, 18(2), 137-155.

- Lara, C. (Ed.) (2006). *El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCibel Editores.
- Lara, C. (2007). La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 133-148.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE-A-2007-6115).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (BOE 13-04-2007).
- Lozano, I. (2010). *El discurso de la igualdad de las académicas: un estudio de caso en la Universidad de Alicante*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante.
- Martínez, M. A. y Sauleda, N. (2005). Persistencia en la misión de la Universidad y transformación en la identidad del profesor universitario. *Enseñanza & Teaching*, 23, 217-236.
- Miles, B. M. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Londres: SAGE Publications.
- NAP-The National Academies Press. (2009). *Gender differences at critical transitions in the careers of science, engineering and mathematics faculty*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Sinclair, A. (1996). The MBA Through Women's Eyes: Learning and Pedagogy in Management Education. *Management Learning*, 28(3), 313-30.
- Tomás, M., Castro, D. y Durán, M. M. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. *Bordón*, 64(1), 141-155.
- Unidad de Igualdad, Universidad de Alicante (2010). *I Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante*. Alicante. Recuperado de <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/>
- Unidad de Igualdad, Universidad de Alicante (2012). *Informe de seguimiento del I Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la UA (2010-2012)*. Alicante. Recuperado de <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/>
- Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC) (2012). Científicas en cifras 2011. Recuperado de <http://7www.idi.mineco.gob.es/porta/site/MICINN>
- Welch, A. (ed.). (2007). *The Professoriate. Profile of a Profession*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Zapater, F. (coord.) (2008, 12-14 de noviembre). Igualdad efectiva hombre-mujer en el ámbito universitario [Mesa de trabajo]. En *XI Encuentro Estatal de Defensores Universitarios*. Oviedo: Universidad de Oviedo.