

CÓMO SER INVESTIGADORA EN LA UNIVERSIDAD Y NO MORIR EN EL INTENTO¹.

Duran Bellonch, Maria del Mar
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
Mariadelmar.duran@uab.es

Ion, Georgeta
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
Georgeta.ion@uab.es

RESUMEN

Numerosas investigaciones ponen en evidencia que todavía sigue existiendo segregación tanto horizontal como vertical en nuestras universidades. A pesar de ello, algunas profesoras, aunque pocas, consiguen llegar a ser investigadoras principales de grupos de reconocido prestigio. Al equipo de investigación le pareció de especial interés intentar esclarecer qué factores han contribuido a que estas profesoras gocen de cierto éxito y reconocimiento. Para ello se entrevistaron a académicas que cumplieren el perfil comentado. Del análisis de los datos recogidos surgen tres grandes categorías que agrupan a factores que han contribuido al éxito: aspectos que tienen que ver con los inicios de la carrera académica; aspectos que tienen que ver con las relaciones interpersonales que establecen en el trabajo y la influencia del entorno organizativo.

Los resultados indican que existen características asociadas con un perfil de éxito en la carrera investigadora, que tiene a ver con decisiones personales de las investigadoras, las relaciones grupales que establecen y el contexto organizacional en el que se encuentran.

Difundir los resultados de la investigación puede contribuir a que profesoras universitarias noveles tengan información que sirva de referente con el que guiarse a la hora de encaminar su carrera académica.

PALABRAS CLAVE

Investigación, Género, Factores de éxito, Carrera académica.

¹ Las autoras agradecen al Departamento de Pedagogía Aplicada la financiación del proyecto de investigación (GG241258) conseguido en convocatoria competitiva, que ha hecho posible el trabajo que se presenta y también a todas las investigadoras de éxito que han aceptado participar en él. Además quieren hacer constar que dicho proyecto se incardinó, posteriormente, al dirigido por Marina Tomàs, financiado por el Instituto de la Mujer (Ref.005/07) en cuyo equipo de investigación estaban, además de las autoras que firman esta ponencia: Dolors Bernabeu, Diego Castro, Mònica Feixas, José Manuel Lavié y María Rita Sánchez.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que en los últimos años la participación de la mujer en la educación superior se ha incrementado, la universidad continua siendo una institución constituida por una gran mayoría de hombre, en la que prepondera una cultura organizativa pensada por ellos y difundida entre ellos. Asmar (1999) afirma que existe una relación tradicional entre lo masculino y lo científico que todavía pervive y consiste en asociar lo académico con lo elitista, lo masculino y lo patriarcal. Los esfuerzos para mejorar la situación, como la adopción de mediadas de 'mainstreaming' en diferentes estados de la Unión Europea (la República Checa, Alemania, Grecia, Francia, España. La Comunidad Flamenca de Bélgica, los Países Bajos, Austria, Eslovenia, Suecia, el Reino Unido y Noruega), no han sido suficientes a la luz de los resultados de estudios más recientes, que siguen confirmando lo apuntado por Asmar. Son un ejemplo los trabajos de Deem y Ozga (2000); Leonard (2001); Blackmore y Sachs (2001); Howie y Tauchert (2002) y los de Bagilhole y White (2008).

En la comunidad autónoma de Cataluña, contexto en el que se sitúa el presente estudio, las medidas tomadas en las universidades han sido fundamentalmente dos: la creación de observatorios para el fomento de la igualdad y el diseño de planes de acción a tal efecto. Así, en la Universitat de Girona el año 2006 se crea la Unidad para la Igualdad de la UdG y en Enero de 2008 se aprueba el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres de la UdG. En la Universitat Politècnica de Catalunya, también en 2006, se impulsa un Plan para la Igualdad de Oportunidades y se crea la Oficina de Apoyo a la Igualdad de Oportunidades. Durante el curso académico 2006-2007 se crea en la Unviesitat Autònoma de Barcelona se lleva a cabo el primer Plan de Acción para la Igualdad de Hombres y Mujeres y en el 2007 se crea el Observatorio para la Igualdad de la UAB. En junio del 2008 se aprueba el segundo Plan de Acción, en vigor aun durante 2012. La Universitat Rovira i Virgili crea su Observatorio para la Igualdad en 2007 y en ella se pone en funcionamiento el Plan para la Igualdad de la URV. En el año 2008 la Universitat de Lleida también inicia un Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres. La Universitat Pompeu Fabra elabora el Plan de Igualdad Isabel de Villena en el 2008 y en Abril de 2011 se aprueba el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en la Universitat de Barcelona y se crea, también, una Comisión para la Igualdad de Género.

A pesar de todo ello, en nuestro país los datos de las investigaciones más recientes siguen revelando la existencia de desigualdad. Martínez Torres y otros (2010) constatan la existencia de segregación horizontal (estudios feminizados frente a estudios masculinizados), vertical (ausencia de mujeres en los puestos de responsabilidad en gestión y también entre quienes tiene una cátedra) y contractual. Blahopoulpu, Bosch y Ferrer (2011) llegan a la misma conclusión en un estudio posterior.

San Juan (2010) estudia dos casos en profundidad de mujeres que han llegado a puestos de responsabilidad en la universidad y ellas mismas relatan las barreras que han tenido que salvar y el precio pagado por llegar hasta dónde están. Martín y otras (2010) también constatan, estudiando otro caso español, la presencia mayoritaria de mujeres en los niveles jerárquicos inferiores y la de una minoría en los puestos de mayor poder. En Cataluña se confirma esta tendencia en los estudios de Izquierdo (2004) y los de Tomás y otros (2008), por ejemplo.

Está claro que las medidas tomadas no son suficientes. La bibliografía sobre género en la universidad permite trazar un dibujo de la realidad actual de la mujer que es profesora e investigadora universitaria. Algunas características de este dibujo son las siguientes:

- Las mujeres tienen más carga docente que los hombres, y ellos se dedican y destacan más por su actividad investigadora (Bagilhole & White, 2003) y de gestión (Bagilhole, 2007; Tomàs, Duran, Guillarmon & Lavié, 2008).
- Las mujeres tienen menos acceso a las redes académicas (Britton, 1999; Doherty & Manfredi, 2005) y optan en mayor medida por las denominadas 'ciencias blandas', como son las humanidades y las ciencias sociales. Mientras tanto, los hombres tienen más presencia en las áreas denominadas 'duras', como las ciencias empíricas o las tecnológicas.
- las mujeres obtienen menos financiación, lo que significa menos ayudantes de investigación, entre otras cosas, (Toren, 1993) que los hombres.
- Las mujeres tienen menos publicaciones científicas en revistas con alto índice de impacto (Acker, 2004).
- Muy pocas mujeres llegan a ser catedráticas (Tomás y otros, 2011).
- Muy pocas mujeres llegan a ostentar cargos de gestión con un grado elevado de poder para la toma de decisiones (Tomás y otros 2011).
- Las mujeres siguen teniendo más exigencias derivadas de la tensión entre la vida personal y la profesional que los hombres (Forster, 2000; Probert, 2005).

Por otro lado, autores como Hobson, Jones, y Deane (2005) ponen de manifiesto como en la universidad actual la investigación se considera el aspecto más importante de la actividad académica, quedando la gestión y la docencia en segundo y tercer puesto respectivamente. De la investigación lo que se valora son sus resultados, medidos fundamentalmente a partir del número de publicaciones o del presupuesto de los proyectos (Bruneau & Savage, 2002; Morley, 2003). Los criterios de calidad aplicados para la evaluación de la trayectoria profesional responden a la lógica de las ciencias 'duras' y no a la de las ciencias 'blandas' (Arranz, 2004). Por ello, hoy por hoy en la universidad, dedicarse a la investigación es lo que permite la promoción a los niveles profesionales superiores.

Aunque en menor medida, también se han estudiado casos en que las profesoras han llegado a tener éxito en la academia. La minoría femenina que se sitúa en los puestos de poder y la que se encuentra al frente de reconocidos grupos de investigación es de enorme interés científico y social. Ellas han llegado... ¿cómo lo han logrado? La investigación centra sus esfuerzos en estudiar procesos de 'mentoring' que parecen tener efectos positivos en el desarrollo profesional de las profesoras (Groombridge & Worden, 2003, Higgs, 2003 y Guillamon, 2011); también se estudian los programas de formación y la importancia que tienen para ellas en la construcción profesional y en la adquisición de capacidades investigadoras (Devos, 2000; Ginther & Kahn, 2006), entre otros) Las culturas de trabajo y los contextos asociados al éxito (Dever & Morrison, 2009) también han merecido la atención de quien investiga sobre el tema.

Lamentablemente, a pesar de las evidencias aportadas por los estudios, la mayoría de profesoras universitarias aun tiene poca conciencia sobre las desigualdades existentes y, en consecuencia, poca motivación para procurar cumplir con los criterios establecidos para promocionar (Arranz, 2004).

El estudio que se presenta tenía como objetivo principal contribuir a esclarecer los factores que han sido claves para el éxito en la carrera académica de investigadoras que están actualmente reconocidas en sus ámbitos de investigación y ocupan una plaza estable como personal docente e investigador en una universidad pública.

METODOLOGÍA

Dado que se deseaba conocer las condiciones que influyen en el éxito en la investigación que tienen algunas académicas en el ámbito de las ciencias sociales, se consideró que las mismas investigadoras son una fuente de información muy valiosa. Por ello se adoptó un enfoque metodológico cualitativo en durante el que se produjera un acercamiento a las experiencias intelectuales y a la construcción de la carrera investigadora de las mujeres desde la percepción de las mismas protagonistas.

Se entrevistó a una muestra de académicas de una universidad pública catalana, todas ellas líderes de grupos de investigación reconocidos por la Generalitat de Catalunya en la actualidad. En concreto participaron 7 profesionales de diferentes campos disciplinares del área de las ciencias sociales. El grupo estuvo formado por personas que tienen entre 30 y 60 años y son profesoras ayudantes doctoras (categoría denominada 'lector/a' en Cataluña), titulares y catedráticas. La muestra elegida para este primer estudio exploratorio, aunque no es muy amplia, refleja la diversidad de experiencias y tipologías profesionales en las que se encuentran las profesoras con una trayectoria investigadora consolidada. Sirvieron de población de referencia los grupos de investigación reconocidos por la Generalitat de Catalunya en la convocatoria 2009-2013, denominados 'Grups de Recerca de la Generalitat de Catalunya (SGR)'. Se trata del máximo reconocimiento que los grupos de investigación de las universidades públicas y privadas de Cataluña pueden obtener y va asociado, frecuentemente, a cierta dotación económica destinada a financiar proyectos de investigación del grupo.

La universidad estudiada cuenta con un número total de 69 grupos de investigación en ciencias sociales y jurídicas, reconocidos por la Generalitat de Catalunya, de los cuales 45 son liderados por hombre y 24 por mujeres. De estos 24 grupos liderados por mujeres: 6 son de Derecho; 1 de Pedagogía; 7 de diversas Didácticas, 2 de Antropología; 1 de Sociología; 2 de Psicología; 1 de Ciencias Económicas y 4 de Geografía.

De entre todos ellos, en una primera fase se seleccionaron 7 profesionales de manera aleatoria. De ellas accedieron a participar 4. En una segunda fase se amplió la muestra con 6 investigadoras más, 3 de las cuales pasaron a formar parte del estudio. Finalmente la muestra quedó compuesta por una investigadora de cada una de las siguientes disciplinas: Geografía, Antropología, Pedagogía, Sociología, Ciencias Económicas y dos investigadoras de distintas Didácticas.

Realizaron las entrevistas las mismas investigadoras durante el periodo comprendido entre diciembre del 2010 y febrero del 2011. Tuvieron una duración cada una de entre 40 y 50 minutos. Se utilizó un guión de entrevista orientativo y abierto, que se centraba en los siguientes tópicos:

- Los antecedentes y el contexto actual de la situación profesional de la investigadora
- El papel de la investigación en relación a otras funciones propias de su perfil profesional
- Los factores de éxito en la investigación según su propia percepción
- Los factores organizativos y grupales
- Los factores personales
- Las dinámicas y culturas de trabajo
- Otros tópicos

Las entrevistas se transcribieron y fueron validadas por las mismas entrevistadas. El análisis de la información se realizó mediante el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA 2007, siguiendo un análisis de contenido de tipo temático.

RESULTADOS

Del análisis de los datos se obtuvieron una serie de factores que contribuyen al éxito en opinión de las participantes en el estudio. El análisis de los datos se organizó a tenor de tres categorías teóricas: los factores relativos al ámbito más individual, los factores relacionados con el grupo de trabajo en la universidad y los factores que tiene que ver con lo organizativo-institucional. A continuación se expone el análisis realizado y se introducen citas textuales de las entrevistadas que se han considerado ilustrativas del contenido comentado en cada momento.

LOS INICIOS DE LA CARRERA ACADÉMICA

Una primera característica compartida por las investigadoras participantes es un sentimiento de amor profundo por el saber: *"La curiosidad creo que es un factor personal fundamental para investigar. La motivación por el saber. Si no se tiene, entonces no hay nada a hacer. Yo tenía mucha"*. En este sentido nuestros resultados coinciden con estudios previos como el de Dever & Morrison (2009), que consideran que la motivación es el factor que tiene más peso en el desarrollo de la carrera académica, por delante de aspectos institucionales o grupales.

De ese amor deriva el gusto por la investigación: *"El tema de la investigación me ha gustado desde siempre"*. Esta etapa inicial en la cual la investigadora empieza a tener confianza en su capacidad, se caracteriza por *"la perseverancia, la creatividad, la irregularidad, la ilusión y las ganas de mejorar"*. Esta fase inicial es importante para entender las diferentes maneras de relacionarse con la investigación, el crecimiento y el desarrollo continuo desde ser una "aprendiz" hasta ser una investigadora de éxito (Akerlind, 2008).

En esta etapa de comienzo de la carrera investigadora, la fase de formación postdoctoral, el factor clave para el éxito comentado por las participantes consiste en 'marcharse fuera', es decir, realizar estancias de investigación fuera del país: *"Quizás hay una cosa importante, el haberme formado fuera y el dominar el Inglés, esto para mí es fundamental, poder escribir los artículos directamente en Inglés, poder publicar sistemáticamente fuera"; "(es determinante) abrir campos y hacer contactos"*.

Una serie de características individuales son mencionadas por la mayoría de las participantes como condicionantes personales para el éxito investigador: la paciencia, el control de la ansiedad y la constancia en el trabajo *"porque cuando investigas, al inicio ves una lucecita a lo lejos y cuesta mucho"; "[es fundamental] ser muy perseverante, muy tenaz, muy segura de lo que tú quieres hacer, pero también muy abierta a mejorar"*.

A parte de las características de personalidad mencionadas, la procedencia sociocultural también parece ser un factor a considerar. La mayoría de las expertas participantes proceden de familias con un nivel cultural alto, que las han apoyado en su decisión de dedicarse a estudiar: *"considero que un aspecto clave en mi trayectoria profesional ha sido mi familia. Mi padre es psiquiatra y profesor universitario..."* De hecho, el factor 'procedencia social' ha sido clave para que algunas mujeres en la historia de la humanidad hayan podido dedicarse a la ciencia (Sánchez Prieto, 2010). Por lo que parece, actualmente sigue siéndolo.

Una vez iniciada la carrera académica, se han de ir sorteando una serie de evaluaciones externas sobre los propios méritos. Son las llamadas acreditaciones y se han convertido en la medida del éxito investigador y en un condicionante para poder seguir el desarrollo profesional. Sobre si los procesos de acreditación favorecen o dificultan la carrera de las mujeres en la universidad, las opiniones son discrepantes según el momento en el que se sitúa su trayectoria académica de las participantes en el estudio. Las que están consolidadas en la plantilla piensan que el nuevo modelo puede ser motivador en tanto que clarifica el camino a seguir: *“Yo digo que los jóvenes han entrado con estas reglas del juego, yo creo que sí que la gente se implicará mucho más en la investigación y no solo en ella, sino también en la difusión de los resultados de investigación. Nos ayudará a parecernos más a las titulaciones de ciencias”*. Sin embargo, las que están en vías de consolidación, comentan las dificultades relacionadas, fundamentalmente, con la conciliación entre la vida profesional y la personal: *“Hay momentos vitales en que se hace imposible responder a ellos [a los sistemas de acreditación], tiene que revisarse como se reequilibran las dedicaciones y las tareas, si no, no funciona. Por tanto, que toda la evaluación del profesorado pivote en un porcentaje tan alto sobre los resultados de la investigación es terriblemente injusto”*.

Al margen de la situación personal en la trayectoria de cada investigadora entrevistada, todas ellas muestran inquietud ante la sobrevaloración de algunos aspectos de la producción científica, especialmente los artículos de impacto. En cambio, a otros productos como los informes o los libros no se les da mucha importancia en el sistema actual de evaluación: *“que un artículo vaya a parar a una revista, yo sé que es importante, ¡pero que no se pueda valorar nada más que eso! [...] Yo he realizado informes para la comisión europea que nunca se han publicado, ni se publicaran nunca, que son verdaderas (iba a decir joyas) cosas muy interesantes y muy bien hechas... Bien, estos informes al no estar publicados en una revista con impacto, pues bien: ¡fuera!*

Otro factor de éxito detectado es la dedicación temporal a la investigación. Las participantes en el estudio reconocen que dedican al trabajo mucho esfuerzo y que invierten mucho tiempo: *“siempre de vacaciones con la maleta llena de libros, no siempre encerrada en casa, también tenía la suerte de trabajar en otros sitios, cerca del mar, pero el trabajo siempre ha sido una constante”; “[para investigar] es necesaria una cierta continuidad diaria, no ocho horas diarias, que es muy difícil, pero sí un tiempo todos los días”*. Dedicar el tiempo de las vacaciones para trabajar, *“despertarse temprano por la mañana”* para poder tener la *“tranquilidad para escribir”* o *“negociar las tareas domésticas”*, son otras de las referencias que las participantes hacen en relación al tiempo dedicado al trabajo.

Al elemento tiempo se le añaden otros tres factores considerados importantes por las entrevistadas: *“presencia de modelos”, “la identificación con los mentores”* y *“la acción colectiva”*. En este sentido, los resultados coinciden con los de Bagilhole (1994) que identifica diferentes estrategias que las mujeres utilizan para superar los obstáculos en la carrera investigadora, entre los cuales: la dedicación al trabajo y el apoyarse en las redes profesionales.

Las participantes definen a sus mentores/as como las personas que les han marcado el camino, dándoles las pautas necesarias y ofreciéndoles apoyo en los momentos difíciles: *“Eso es muy importante, tener una pauta institucionalizada y una persona que es clave cuando tu eres joven para decirte: el camino es este, porque éste es el que yo he seguido, éste es el que me ha ido bien y éste es el que la academia reconoce, y por tanto el camino este”*. Las entrevistadas señalan que la universidad es un lugar difícil para sobrevivir sin apoyo, en consonancia con los resultados de Caplan (1993) y de Toth, (1997), entre otros. En este sentido una de las

participantes añade, refiriéndose al papel del mentor: *"debe haber una persona que sea capaz de decir: hay que ir por aquí, lo tenemos claro, vamos a ir por aquí, nos vamos a encontrar dificultades como nos pasa a lo largo de la vida, pero las vamos a superar, tú ves haciendo que yo te doy una mano para que tu vayas continuando"*.

El mentor y la tarea que lleva a cabo son aspectos clave y tienen un papel importante (Acker & Armentí, 2004) en la construcción de una carrera exitosa. Que fomente la participación de las jóvenes investigadoras en las redes y faciliten su inserción en un grupo de investigación, son factores que han sido ampliamente debatidos por autores como David (2003) o McLaren (2002). El estudio realizado que aquí se presenta confirma sus resultados. La mayoría de las investigadoras valoran como factor de ayuda estar en grupo: *"El grupo añade otra dimensión, el trabajar con mucha gente que te hacen ver desde perspectivas distintas, cosas que no se te habían ocurrido [...] son siempre un elemento de avance y de placer intelectual extraordinario"*.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES DURANTE LA CARRERA ACADÉMICA

Siguiendo el argumento iniciado en el apartado anterior, el grupo de investigación puede convertirse en una de las estrategias más importantes para asegurar el éxito en la actividad investigadora. Todas las entrevistadas consideran la autonomía en el trabajo como un aspecto que valoran como positivo. Se la relaciona con la independencia en el trabajo: *"Yo por lo menos, el entorno que tengo aquí de trabajo me permite hacer lo que quiera", "al principio yo trabajaba sola", "trabajo en casa por la mañana"*, aspectos debatidos en otros estudios (Lambright & Teich 1981). Se configura de esta manera la imagen de quien investigada como una persona científica libre y autónoma, a veces aislada (Travaille & Hendriks, 2010) y se considera que debe buscarse el equilibrio entre la internalización y la socialización en la producción del conocimiento puesto que los resultados demuestran la importancia de la socialización en una trayectoria investigadora de éxito.

Una vez probada su valía como investigadoras a nivel individual, la actividad en grupo es percibida por las participantes como facilitadora del éxito. Explican que tanto el proceso de redacción de artículos, el de ejecución de proyectos o la participación a las actividades formativas se hacen en grupo. Muchas de las investigadoras apuntan entre los factores que están implicados en la creación de conocimiento, la colaboración con los demás miembros del grupo, *"las reuniones de trabajo", "las interacciones con los especialistas" y la "participación en seminarios de intercambio"*. En este sentido estos resultados están en la misma línea de los obtenidos por Grbich (1998).

Una característica que comparten los grupos de las personas entrevistadas es la obtención de fondos económicos 'modestos' para la investigación. Es decir, las investigadoras están convencidas de que una razón importante del porqué sus proyectos ganan concursos es que solicitan poco dinero. Otro elemento de éxito hallado es saber avanzar a las necesidades sociales en relación a la investigación: *"tener olfato para el tema, es decir, haber sabido con tiempo qué temas serían interesantes de estudiar, ser pionero en un tema es fundamental"*.

La obtención de recursos compitiendo con otros grupos de investigación es un hecho que llena de orgullo a los miembros del equipo y, por tanto, además de ser necesario el dinero para poder investigar, supone también reconocimiento y aumenta la moral del grupo: *"hace dos años nos dieron un Exploratory Workshop, y casi estoy más orgullosa de eso que del SGR, ese es el resultado más visible del trabajo de investigación"*.

También coinciden las participantes en destacar la importancia que dan a la formación dentro de sus grupos de trabajo. El grupo se convierte en contexto propicio para perpetuar el buen trabajo y para formar a las nuevas generaciones de investigadores. Las modalidades de formación son básicamente tres: una persona experta es invitada por el grupo para tratar un tema de interés, una parte del propio grupo de investigación se encarga de preparar una sesión formativa sobre un centro de interés o se participa en alguna acción formativa externa ofrecida por alguna organización: *“una de las cosas que hacemos es invitar algún experto o experta que está trabando en lo nuestro”; “una vez al mes nos reunimos todo el equipo y hacemos dos tareas: nos ponemos al día sobre cómo van los proyectos y demás y después hacemos alguna actividad formativa”*; la formación es clave para el desarrollo de los investigadores jóvenes *“trabajar en equipo es clave para el éxito. Saber llevar un equipo que tenga buen clima, en el que haya cooperación, es fundamental. De hecho yo delego mucho. Hay investigadores que están suficientemente formados para dirigir sus propios proyectos”*. Igual de importante es la “generosidad” de los investigadores senior en compartir el conocimiento: *“porque mis conocimientos, que son un pequeño grano de arena en el proceso de avanzar la ciencia, quiero que esos conocimientos vayan a más gente, se difundan y lleguen a más gente”*.

También es una característica común a las entrevistadas el estilo de liderazgo que afirman ejercer. Parece que valoran el poder delegar responsabilidades y lo hacen. Consideran que su tarea consiste fundamentalmente en apoyar a las personas para que puedan desarrollar sus carreras profesionales individuales dentro del grupo. Para ello ocasionalmente han de ejercer de mediadoras en los ‘pequeños’ conflictos de intereses que pueden darse entre los miembros. También todas ellas consideran fundamental de su papel como líderes el velar para que el clima del grupo sea positivo, que ir a trabajar sea algo agradable.

Otra característica compartida es que ninguna de las investigadoras se ha formado específicamente para el ejercicio del liderazgo, aunque todas ellas mencionan las bondades que es su opinión tendría el hecho de participar en actividades de formación relacionadas con el tema: *“no, no he hecho ningún tipo de formación específica para liderar, pero quizá debería de hacerla puesto que ahora en mis ‘vejez’ lo que más hago es liderar...”*; *“funciona un poco así intuitivamente...”*.

Otro aspecto importante para ejercer un buen liderazgo, al parecer de alguna de las entrevistadas, es respetar los ritmos de desarrollo de cada integrante del grupo, que son diversos. Se considera que es positivo para el éxito del equipo que las personas puedan avanzar más rápido o más lento según su forma de ser, sus intereses y sus circunstancias.

LA INFLUENCIA DE LA ORGANIZACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CARRERA ACADÉMICA

Sobre si los departamentos y las facultades tienen que ver con el éxito, o la falta de éste, de las investigadoras, las participantes tienen percepciones diversas. Unas no perciben influencia directa de la organización en el desarrollo de sus equipos de trabajo, ni en positivo ni en negativo. Otras discrepan, una de las investigadoras principales, por ejemplo, afirma que las exigencias organizacionales condicionan negativamente el éxito de su equipo en tanto que consumen tiempo que debería poder destinarse a la investigación: *“yo no tengo la sensación, y quizá sea injusta, de que la Universidad me haya dado apoyo con la investigación, no la tengo. Las ayudas económicas que he recibido han sido siempre muy pequeñas. El dinero que he conseguido ha sido de la Unión Europea”*.

Otro aspecto organizativo mencionado por algunas de las entrevistadas es que el hecho de que existan otros grupos de investigación en la organización, en algunos casos se vive como un estímulo para la mejora continua. Una de las participantes, además, añade un concepto interesante en este punto: las redes de apoyo horizontales que puedan establecerse entre mujeres pertenecientes a diferentes núcleos dentro de la misma organización y hasta pertenecientes a otras organizaciones: *"creo que especialmente para las mujeres es muy importante construirse redes horizontales dentro de los ámbitos académicos, tener no tanto el mecanismo vertical del mentor que te ayuda desde arriba, si no que creo que para nosotras es muy importante el mecanismo horizontal de redes de mujeres que están haciendo lo mismo que nosotras en otros sitios, en otros departamentos, en otras universidades, dentro y fuera de España que pueden trabajar en lo mismo que nosotras o simplemente podemos tener los mismos problemas"*.

Otro tema relevante es la asignación de la docencia, que se realiza desde las facultades y/o los departamentos. Todas las participantes consideran que la docencia puede dificultar o facilitar el éxito en la investigación, depende. Como se fundamentaba en la introducción, las profesoras universitarias tienen una dedicación docente superior a la de los profesores. Las investigadoras entrevistadas dicen *"la docencia siempre quita mucho tiempo (para la investigación)"*. Es un factor positivo si los contenidos de la docencia coinciden con las líneas de investigación *"lo más óptimo es que la docencia pueda estar relacionada con aquello que investigas de manera que puedas explicar en clase aquello que has investigado"*. El problema es que muchas veces la coincidencia no se da y entonces se convierte en un factor negativo *"cuando esté en una posición consolidada, si lo consigo que espero que sí, podré escoger y para yo creo que es muy importante la vinculación entre docencia e investigación"*. Conseguir un equilibrio entre investigación y docencia, es difícil. Los estudios que han analizado la relación entre la docencia y la productividad en investigación no indican una correlación directa (Hattie & Marsh, 1996). Sin embargo, autores como Griffiths (2004) insisten sobre el carácter complejo de las dos actividades, que requieren de mucha dedicación.

Siguiendo con la relación docencia-investigación, las entrevistadas distinguen entre impartir docencia y dirigir trabajos de investigación y supervisar tesis doctorales. Aun siendo parte de la tarea docente, consideran que las dos últimas actividades sí que aportan valor a su propia carrera investigadora: *"la docencia en Máster y Doctorado, y tener alumnos y dirigir tesis doctorales, eso sí te compensa de muchas cosas"*. Estas consideraciones coinciden con los resultados de investigación aportados por Dever & Morrison (2009) sobre el tema.

Dentro del ámbito de lo organizativo, las entrevistadas comentan que las actividades de gestión todavía restan más tiempo y energía para la investigación que la docencia. *"la gestión es brutal, nos toca hacer unas cosas alucinantes y tomar decisiones y saber de todo, contabilidad para hacer presupuestos y no sé cuantas cosas más" y es una responsabilidad que "quita mucho tiempo"*.

Finalmente, el hecho mismo de ser mujer en la academia, en opinión de todas las entrevistadas, es más un obstáculo que una ventaja para la construcción de su carrera académica. Una de ellas se expresa en este sentido: *"es un campo (el universitario) en que a pesar de que hay muchas estudiantes, muchas doctoradas y muchas mujeres iniciando la carrera, tenemos sólo 4 catedráticas en toda España que ahora están desesperadas con las oposiciones de cátedra porque tienen que estar recorriéndose toda España para los tribunales y, por tanto, estoy en un campo que no puedo decir que sea especialmente 'friendly' para las mujeres"*. Los resultados obtenidos por Guillamon (2011) coinciden en este sentido. Ahora bien, en cuanto las académicas toman consciencia de la desigualdad de género aun vigente, se movilizan en el sentido de que

actúan para intentar la erradicación de la desigualdad: *“son muy pocas [las mujeres que están], yo por ejemplo he estado dirigido una revista y he sido la única mujer del comité editorial durante muchos años, hasta que yo me he ido y he podido meter a otras dos [mujeres]”*.

CONSIDERACIONES FINALES

De los resultados obtenidos se han detectado los siguientes factores individuales para el éxito en la carrera académica: “el amor por el saber” de quien investiga; su procedencia sociocultural; las estancias de investigación realizadas en el extranjero; la perseverancia y tenacidad en el trabajo diario; el apoyo de la familia y la relación con un mentor o mentora. De entre los factores grupales aparecen como más relevantes: el equilibrio entre trabajo individual y grupal; la formación fruto del intercambio entre miembros del equipo de trabajo; la participación en equipo en proyectos de investigación competitivos y un estilo de liderazgo basado en la mediación y la delegación. Finalmente, de factores institucionales surgen: la existencia de otros grupos de investigación con los que competir; la convergencia temática entre investigación y docencia; la dirección de trabajos de investigación, una menor dedicación a las tareas de gestión y la toma de conciencia sobre la desigualdad existente entre hombres y mujeres.

En consecuencia, hay una serie de medidas que, si se toman, incrementan las posibilidades de construir una carrera exitosa, siendo mujer. Una de ellas es facilitar que las investigadoras más noveles puedan realizar estancias en el extranjero. Dos aspectos aparecen como fundamentales para ello: la existencia de becas o convenios entre universidades y que los departamentos impulsen la movilidad docente e investigadora.

Otro aspecto clave es equilibrar la dedicación de las profesoras en relación a la docencia y a la investigación. Es necesario tiempo suficiente para dedicar a ambas y también para seguir formándose para ambas. Una buena solución parece ser que haya relación entre ambas, es decir, que el objeto de estudio de la investigadora sea también objeto de su enseñanza.

La creación y el mantenimiento de redes de trabajo entre mujeres también aumentan las posibilidades de éxito de las profesoras. En una cultura preeminentemente masculinizada como la universitaria, la fuerza que da un grupo de apoyo puede ser muy importante.

También podría ser un elemento a tener en consideración el papel de la formación para el liderazgo. La literatura pone de manifiesto que el ‘mentoring’ ayuda al desarrollo profesional y en el estudio realizado y aquí presentado, también las participantes lo valoran. Sin embargo cuando describen su propio estilo de liderazgo solamente aluden a no de los posibles estilos, la delegación y eso puede ser debido a una falta de preparación en el tema.

Finalmente, se desprende de los resultados que en nuestro país debería realizarse una revisión en profundidad de los sistemas de evaluación de la calidad de la investigación y de la docencia ya que, a pesar de que se valora como positiva su existencia, los criterios aplicados en opinión de las investigadoras están claramente sesgados y perjudican el avance de las mujeres en la carrera académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. & Armenti, C. (2004). "Sleepless in academia". *Gender and Education*, 16: 13-24
- Akerlind, G.A. (2008) "Growing and developing as a university researcher". *Higher Education*, 55, 241-254
- Arranz L.F. (2004) "Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario". *Política y Sociedad*. 41(2), 223-242
- Asmar, C. (1999) "Is there a gendered agenda in academia? The research experience of female and male PhD graduates in Australian universities". *Higher Education*, 38(3), 255-273
- Bagilhole, B. (1994). *Being different is a very difficult row to hoe: survival strategies of women academics*, en: Davies, S; Lubelska, C & Quinn, J (eds) *Changing the subject: Women in higher education*. London: Taylor & Francis, 211-231.
- Bagilhole, B. (2007). *Challenging women in the male academy: think about draining the swamp* en Cotterill P., Jackson, S. & Letherby G. (eds) *Challenges and negotiations for women in higher education*. Dordrecht: Springer, 21-32.
- Bagilhole, B., & White, K. (2003) *Created in their image: An analysis of male cultural hegemony in higher education* in Australian and the United Kingdom. en Groombridge B. & Mackie V. (eds.) *Re-searching research agendas: women, research and publication in higher education*. Proceedings of the Australian Technology network-women's executive development (ATN-WEXDEV) 2003 Research Conference (1-12). Perth: Curtin University of Technology Learning Support Network.
- Bagilhole, B. & K. White (2008) "Towards a Gendered skills analysis of senior management positions in UK and Australian Universities". *Tertiary Education and Management*, 14, 1, 1-12
- Blackmore, Jill., & SACHS, J. (2001). *Women leaders in the restructured and internationalised university*. In BROOKS, Anne & MCKINNON, Alison (Eds.), *Gender and the restructured university* (pp. 45– 66). Buckingham: Open University Press.

- Blahopoulou, J.; Bosch, E. y Ferrer, V. (2011). Segregación horizontal y vertical en el colectivo de personal docente e investigador (PDI) en la universidad. ¿Evolución o estancamiento? III Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género "I+G". Universidad de Sevilla
- Britton, C. (1999). *Supporting women in research*. en S. Hatt, J. Kent, & C. Britton (eds.) *Women, research and careers*. Houndsmills: Macmillan, 69-88.
- Bruneau, W.A., & Savage, D.C. (2002) *Counting out the scholars: How performance indicators undermine universities and colleges* (A CAUT Series Title) Toronto: James Lorimer.
- Caplan, P. (1993). *Lifting a ton of feathers: a woman's guide to surviving in the academic world*. Toronto: University of Toronto Press.
- Davis, B. (2003) "Death to critique and dissent? The policies and practices of new managerialism and of 'evidence-based practice'," *Gender and Education*, 15 (1), 91–103.
- Deem, Rosemary & Ozga, Jennifer. (2000). "Transforming post-compulsory education? Femocrats at work in the academy". *Women's Studies International Forum*, 23(2), 153–166.
- David, Miriam (2003). *Personal and political: Feminisms, sociology and family lives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Dever, M. & Morrison, Z. (2009) "Women, Research Performance and work Context". *Tertiary Education and Management*, 15(1), 49-62
- Devos, A. (2000). "Women Research21: Responding to the issue for beginning women academics". *HERDSA News*, 22(2), 11-13
- Doherty, L., & Manfredi, S. (2005). *Improving women's representation in senior positions in the higher education sector, stage findings*. Oxford: Centre for Diversity Policy Research, Oxford Brookes University.
- Forster, N. (2000). "A case study of women academics' views on equal opportunities, career prospects and work-family conflicts in a British university". *Women in management review*, 15(7), 316-330.
- Ginther, D. & Kahn, S. (2006). *Women's Careers in Academic Social Science: Progress, Pitfalls, and Plateaus*.

- Grbich, C. (1998). "The academic researcher: Socialisation in settings previously dominated by teaching". *Higher Education*, 36, 67–85.
- Griffiths, R. (2004). "Knowledge production and the research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries". *Higher Education*, 34(3), 397-420.
- Groombridge, B., & Worden, S. (2003). *Values, visions, strategies and goals: Is coaching a viable pathway?* en Groombridge, B. & Mackie, V. (eds.) *Re-searching research agendas: Women, research and publication in higher education: Proceedings of the Australian Technology Network-Women's Executive Development (ATN-WEXDEV) 2003 Research Conference*. Perth: Learning Support Network, Curtin University of Technology, (117–185).
- Guillamon, C. (2011). *Los condicionantes de la carrera investigadora en la Universidad que encuentran las mujeres*, en Tomàs, M. (coord.) *La Universidad vista desde una perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro 77-112.
- Hattie, J & Marsh, H.W. (1996). "The relationship between research and teaching: A meta-analysis". *Review of Higher Education*, 66, 507-542.
- Higgs, J. (2003). *Making a difference*. en Edwards, H., Baume, D. & Webb, G. (eds.), *Staff and educational development: Case studies, experience and practice from higher education*. Sterling, VA/London: Kogan Page, 29–36.
- Hobson, J., Jones, G., & Deane, E. (2005). "The research assistant: Silenced partner in Australia's knowledge production?" *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27 (3), 357-366.
- Howie, Gillian., & Taucher, Ashley. (Eds.). (2002). *Gender, teaching, and research in higher education: Challenges for the 21st century*. Aldershot: Ashgate.
- Izquierdo, M.J. (dir.) (2004). *El sexisme a la Universitat Autònoma de Barcelona. Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Bellaterra: UAB, Barcelona.
- Lambright, W. H., & Teich, A. H. (1981). "The organizational context of scientific research". en P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (eds.), *Handbook of organizational design*. Oxford: Oxford University Press, 305–31).
- Leonard, Diana. (2001). *A women's guide to doctoral studies*. Buckingham: Open University Press.

- Martín López, M.M. y Díaz Fernández, M.C. (2010). *El rol de la mujer en la universidad: un estudio de género*. II Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género "I+G". Universidad de Sevilla
- Martínez Torres, M.R; López, J.M. y Díaz Fernández, M.C. (2010). *Estudio de género en los órganos decisorios de la universidad*. II Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género "I+G". Universidad de Sevilla.
- McLaren, M. (2002) *Feminism, Foucault and embodied subjectivity*. Albany: State University of New York Press.
- Morley, L. (2003) *Quality and Power in higher education*. Buckingham: Open University Press
- Probert, B. (2005). "I just couldn't fit it in: Gender and unequal outcomes in academic careers". *Gender, Work and Organization*, 12(1), 50-72.
- Sánchez Prieto, A.B. (2010) "La educación de la mujer antes del año 1000. ¿Es Duhoda un caso único?" *Educación XX1*, 13(2), 69-94.
- San Juan, M. (2010). *La mujer en la cúspide universitaria: tópicos y realidades*. II Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género "I+G". Universidad de Sevilla
- Tomàs M. (coord.)(2011). *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Octaedro: Barcelona.
- Tomàs, M., Duran, MM, Guillamon, C. & Lavié, J.M. (2008). "Profesoras universitarias y cargos de gestión". *Contextos educativos*, 11, 113-129.
- Toren, N. (1993). "The temporal dimension of gender inequality in academia". *Higher Education*, 25(4), 439-455.
- Toth, E. (1997) *Ms Mentor's impeccable advice for women in academia*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Travaille E , & Hendriks, P. (2010) "What keeps science spiralling? Unravelling the critical success factors of knowledge creation in university research". *Higher Education*, 59,423-439.