

La experticia académica como factor de visibilidad del profesorado: un estudio desde la perspectiva de género

Maria Dolores Bernabeu Tamayo

Georgeta Ion

Mònica Feixas Condom

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

mariadolores.bernabeu@uab.cat

georgeta.ion@uab.cat

monica.feixas@uab.cat

Recibido: 24/1/2014

Aceptado: 21/3/2014

Publicado: 30/7/2015



Resumen

Este artículo parte de una investigación acerca de la visibilidad del profesorado universitario desde la perspectiva de género. Se toma como referente un modelo teórico sobre visibilidad constituido por tres variables: la participación, la experticia y el poder, según se manifiestan en las diferentes funciones de los académicos: docencia, investigación y gestión. En esta contribución, aportamos los resultados específicos sobre la experticia académica como componente de la visibilidad de las académicas. Se emplea una metodología cualitativa basada en 22 entrevistas en profundidad en dos universidades españolas seleccionadas. De entre los principales resultados destacamos que la experticia académica representa un factor de visibilidad del profesorado. Desde el punto de vista del género, poseer experticia aumenta el reconocimiento en investigación, pero no contribuye a reducir la distancia entre los logros de los académicos y académicas en el ámbito universitario.

Palabras clave: experticia; universidad; mujeres; género; investigación; docencia; gestión; visibilidad.

Resum. *L'expertesa acadèmica com a factor de visibilitat del professorat: un estudi des de la perspectiva de gènere*

Aquest article parteix d'una investigació sobre la visibilitat del professorat universitari des de la perspectiva de gènere. Es pren com a referent un model teòric sobre la visibilitat constituït per tres variables: la participació, l'expertesa i el poder, segons que es manifesten en les diferents funcions dels acadèmics: docència, investigació i gestió. En aquesta contribució aportem els resultats específics sobre l'expertesa acadèmica com a component de la visibilitat de les acadèmiques. S'utilitza una metodologia qualitativa basada en 22 entrevistes en profunditat a dues universitats espanyoles seleccionades. Entre els principals resultats, és interessant destacar que l'expertesa acadèmica representa un factor de visibilitat del professorat. Des del punt de vista de gènere, posseir expertesa augmenta el reconeixement en la investigació, però no contribueix a reduir la distància entre els assoliments dels acadèmics i acadèmiques en l'àmbit universitari.

Paraules clau: expertesa; universitat; dones; gènere; investigació; docència; gestió; visibilitat.

Abstract. *Academic Expertise as a Visibility Factor of University Teachers: A Gender Perspective Study*

This article forms part of a research study aimed at defining academic visibility from a gender perspective. A theoretical model based on three variables is considered: participation, expertise and power as manifested through the three academic functions of teaching, research and management. Specific results regarding academic expertise as a component of visibility are provided. A qualitative methodology based on in-depth interviews of 22 faculty members from two universities in Spain was used. The main findings show that academic expertise constitutes a visibility factor for teaching faculty and has important implications for the academic development of female teachers. The results reveal that expertise is a factor of academic visibility. From the gender perspective, having expertise enhances prestige in research, but does not contribute to narrowing the gender gap between academic achievements at the university level.

Keywords: expertise; university; women; gender; research; teaching; management; visibility.

Sumario

1. Introducción	4. Método
2. El concepto de visibilidad en la comunidad universitaria	5. Resultados y discusión
3. Acerca de la experticia en el ámbito universitario	6. Conclusiones
	Referencias bibliográficas

1. Introducción

A pesar de que la universidad se define socialmente como un campo para la igualdad de oportunidades, en base a un sistema meritocrático de funcionamiento en el que los agentes implicados han interiorizado los objetivos y las expectativas profesionales de dicho sistema, «la estructura social típica del campo universitario [...] está caracterizada por la exclusión de las mujeres de las posiciones de poder y prestigio» (Alonso, 2001: 73).

La igualdad de género sigue siendo un tema actual y las estadísticas en España son contundentes (Morales, Luna y Esteban, 2010) y demuestran la poca presencia femenina en algunos ámbitos de la vida universitaria. Las cifras no son muy diferentes del resto de países europeos e incluso aquellos que desarrollan políticas de igualdad siguen teniendo un bajo número de mujeres ocupando posiciones de alto nivel en docencia, investigación o gestión (Biglia y González, 2012).

La inequidad de género es uno de los aspectos que afecta las relaciones sociales en casi todas las sociedades, también en la universidad; estructura las relaciones de producción y reproducción del conocimiento y está directamente ligada a su construcción y difusión. Además, la equidad de género no se reduce solamente a un aspecto cuantitativo que hace referencia a los porcenta-

jes representados por las mujeres en comparación con los hombres en diferentes entornos universitarios, sino que implica actuaciones sutiles de índole cualitativa que tienen que ver con aspectos como las dinámicas interpersonales, la cultura organizativa o con la visibilidad de las mujeres en diferentes ámbitos.

El panorama universitario actual se ha centrado en analizar el género como variable organizativa con amplias implicaciones sobre su cultura organizativa (Tomàs, et al., 2011; Jiménez, Onsaló y Cortés, 2011). Varios trabajos realizados en el estado español y a nivel internacional (Morley, 2005; Harley, 2003; Chesterman, 2002; Ion, Durán y Bernabeu, 2013) constatan el mismo problema: la escasa presencia de las mujeres en diversos ámbitos académicos, especialmente aquellos directamente vinculados con la investigación y con los puestos de mayor responsabilidad y poder en gestión.

Precisamente sobre la presencia y el reconocimiento de un colectivo en el ámbito académico es sobre lo que nos proponemos reflexionar. En nuestro estudio, asociamos el concepto de visibilidad a la presencia del profesorado en diferentes contextos del ámbito de la docencia, investigación o gestión universitaria. La visibilidad en una comunidad científica surge de la buena posición o estatus y del lugar donde se referencian los resultados de una investigación (Baldi, 1998). En este sentido, la productividad y la visibilidad son dos indicadores importantes a tener en cuenta cuando se busca a investigadores excelentes o expertos; y son tomadas en consideración de forma indirecta para distribuir recursos valiosos tales como sueldos, subvenciones y reconocimientos prestigiosos (Ward, Gast y Grant, 1992).

En este artículo nos centramos en examinar la experticia académica como un factor que condiciona la visibilidad de las profesoras en la universidad. En concreto, nos proponemos contextualizar la investigación en relación con el concepto de visibilidad; nos detenemos a definir el concepto de experticia, identificar sus condicionantes y sus ámbitos de actuación (en las funciones docentes, investigadoras y de gestión), para posteriormente relacionar la experticia con el género. Todo ello nos permitirá demostrar que la experticia es un factor de visibilidad con importantes implicaciones para el desarrollo académico de las profesoras en la educación superior. Esta reflexión es fruto de un trabajo de investigación acerca de la «Visibilidad de las profesoras en la universidad» llevado a cabo entre la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universidad de Sevilla y financiado por el Ministerio de Igualdad (Ref. RS/MS 005/07)¹.

2. El concepto de visibilidad en la comunidad universitaria

Definimos la visibilidad como un constructo teórico que nos permite describir la percepción que tiene la comunidad universitaria acerca de la actividad docente, investigadora y de gestión de un colectivo o individuo específico.

1. Este artículo surge de la investigación «Estudio de las dimensiones de la visibilidad en la universidad», subvencionada por el Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad (Ref. RS/MS 005/07), 2010, coordinada por Marina Tomàs.

Dicha percepción viene configurada por el resultado de la combinación de tres elementos, la participación, el poder y la experticia en estas tres principales funciones del profesorado: docencia, gestión e investigación (Tomàs et al., 2011). Analizar la percepción de las personas acerca de un determinado constructo implica asumir el sesgo subjetivo que emana de las interpretaciones que realizan en base a su conocimiento y experiencia. Sin embargo, si los estudios sobre percepciones reflejan una muestra considerable de representaciones personales, las percepciones pueden encontrar coincidencias que permitirán unos resultados más objetivos. Wheatley y Gillings (2000) mantienen la relevancia del estudio de la percepción de las personas y añaden que estas percepciones están condicionadas por su cultura y demás elementos del contexto, por lo que es importante tenerlo en cuenta.

En efecto, la visibilidad está en función del contexto y depende de las atribuciones que hace el perceptor al percibido —una misma persona puede resultar visible en un lugar e invisible en otro—. Así definida, la visibilidad no es una variable natural, sino cultural; depende del contexto cultural, de las atribuciones y percepciones de las personas que observan y del poder formal e informal que la persona ostenta.

Hablar de visibilidad conlleva reconocernos como sujetos sociales que nos desenvolvemos e interactuamos en un contexto influenciado por el reconocimiento social (Fairén, 2003). Según el mismo autor, la visibilidad es como una dinámica en la cual una comunidad reconoce a los individuos para fortalecerlos individual y colectivamente en la confianza, la tolerancia, la motivación, la autoestima y el trabajo en equipo, factores todos ellos que refuerzan la autoconciencia del yo.

En el ámbito de la educación superior, el concepto de visibilidad hace referencia al reconocimiento de una comunidad científica y docente a través de fortalecer la presencia del profesorado universitario en varios ámbitos de la actividad universitaria como es la gestión en los órganos de gobierno, grupos de investigación o grupos docentes de titulaciones, así como también fuera de la universidad. En este estudio entendemos la visibilidad no sólo como una cuestión de acceso sino de reconocimiento y prestigio desde un enfoque cultural.

En lo referente al género, la escasa visibilidad de las mujeres en las ciencias o de las profesoras en ciertas posiciones de gestión o de liderazgo docente o investigador en la universidad constituye una preocupación social bien documentada (Stiver, Malik y Harris, 1994; Alemany, 1995; European Commission, 2009). Como fenómeno social está suficientemente establecido; en todo caso, el debate se suscita en torno a la cuestión de las razones que pueden explicarlo o propuestas que pueden equilibrarlo. Sobre estas últimas, las estrategias dirigidas a potenciar la igualdad de oportunidades han de tener como objetivo final el incrementar las posibilidades de acceso y participación de las académicas sobre todo en los ámbitos de toma de decisiones de alto nivel, así como fortalecer la visibilidad de su experticia académica.

3. Acerca de la experticia en el ámbito universitario

La experticia puede definirse como la actividad desarrollada por personas especialmente calificadas por su experiencia y por sus conocimientos técnicos, artísticos o científicos acerca de un determinado tema o ámbito de estudio y práctica. En la definición de experticia aparece la conjunción de la experiencia y el conocimiento en el ejercicio de cualquier disciplina, profesión, arte, deporte, oficio, etc. Podría decirse que es el conocimiento y la experiencia adquirida a través de la práctica e investigación en nuestra especialidad o trabajo en el cual nos desempeñamos y que nos da cierta autoridad pronunciarnos sobre ello. Ni la experiencia ni el conocimiento por si solos son suficientes para aspirar a un pronunciamiento certero, sino que es necesaria la combinación de ambos.

La experticia es un conjunto de atributos que se relacionan con la habilidad o conocimiento propios de un experto en un determinado ámbito de conocimiento. La literatura suele señalar como características del sujeto experto: el dominio de teoría y/o práctica, el uso de mayor número de estrategias orientadas a la resolución de problemas, un conocimiento mayor y más organizado, una alta motivación hacia el estudio, la implicación más deliberada en una práctica y la gran capacidad para supervisar sus propias actuaciones (Alexander, 2003; Bloom, 1985 y Hatano y Oura, 2003).

De acuerdo con Taasoobshizari y Carr (2008), los ámbitos o dominios constitutivos de la experticia pueden resumirse en cinco de principales: estrategias de resolución de problemas, representación del problema, comprensión conceptual y categorización del problema, metacognición y sistema social de apoyos y motivación.

La investigación sobre experticia mantiene que se necesitan aproximadamente entre 5 y 10 años para desarrollar las características del experto en un determinado ámbito de conocimiento (Ericsson, 1996). Los expertos son sujetos con un nivel avanzado y años de prácticas dentro de su campo de conocimiento y los novicios poseen una competencia más «rudimentaria en el ámbito de conocimiento» (Priest y Lindsay, 1992: 399).

La experticia es también resultado de la experiencia y la personalidad. La investigación de Ericsson, Krampe y Tesch-Romer (1993) sobre los procesos que sostienen el desarrollo de la experticia mantiene que las personas que alcanzan niveles más altos de experticia poseen la motivación para moverse a niveles mayores de rendimiento a través de prácticas deliberadas, coincidiendo con los autores anteriormente citados, que identifican rasgos de la personalidad del sujeto experto y muestran su actitud intensa de perfeccionamiento ante el trabajo. Algunos trabajos en el campo de la superdotación (Bloom, 1985) han analizado los contextos sociales y personales que influyen en el desarrollo de la experticia e indican cómo las familias y las sociedades pueden fomentar o inhibir el desarrollo de la experticia.

La literatura sobre diferencias de género desde el marco conceptual que nos proporciona el constructo «experticia» se centra en determinar las diferen-

cias entre conocimiento experto y novicio en determinados ámbitos, pero rara vez suele contemplar las existentes diferencias de género dentro de cada categoría de experticia ni a través de ellas. Además, la escasa investigación disponible está realizada fuera del contexto universitario y trata de explicar, generalmente mediante datos estadísticos, las dificultades de las mujeres en el acceso a determinadas posiciones de responsabilidad o prestigio.

Algunos trabajos recientes, por ejemplo, parten de la constatación de las diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de experticia en las ciencias exactas y en el acceso al estudio y la investigación en determinados ámbitos de conocimiento (Taasoobshizari y Carr, 2008). Teniendo presente los cinco atributos de la experticia anteriormente citados, en la mayoría de estudios sobre género en las ciencias exactas, desafortunadamente, la experticia tiende a reducirse a diferencias en el conocimiento y destrezas para la resolución de problemas. No suele haber en estos trabajos un reconocimiento explícito del contexto social y personal más amplio en el que la experticia emerge y se desarrolla. Por ello, y aún siendo importante el conocimiento y las destrezas de resolución de problemas como parte de la experticia, parece relevante también considerar cómo este conocimiento y estas destrezas se desarrollan dentro de un contexto más amplio. La investigación sobre diferencias de género en ciencia sugiere que estos contextos sociales y personales pueden resultar de gran importancia a la hora de entender qué es la experticia y cómo se desarrolla.

Taasoobshizari y Carr (2008) proponen varias recomendaciones para la investigación: *a)* comprender la dificultad de alcanzar experticia, puesto que es un fenómeno causado por múltiples variables que interactúan entre sí; *b)* adoptar una perspectiva evolutiva sobre la experticia y las diferencias de género en la ciencia; y *c)* examinar con más atención el papel que desempeñan las experiencias auténticas en el desarrollo de experticia y como una posible explicación para las diferencias de género.

Frente a esta línea de trabajo, existen los estudios de Thomas-Hunt y Phillips (2004), que problematizan esa asunción básica de partida y tratan de indagar justamente en las razones que están a la base de esa percepción de menor experticia en el género femenino. En concreto, analizan de qué forma las diferencias de género afectan a la contribución, identificación y consideración de la experticia dentro de los grupos. Su investigación, aunque centrada en estudiantes universitarios, parte de una serie de premisas básicas sobre las relaciones entre experticia y visibilidad de género:

- Las creencias y expectativas existentes sobre las mujeres, mantenidas tanto por ellas como por otros, llevan a los miembros del grupo a percibir a estas como menos expertas en tareas tipificadas como masculinas.
- Estas percepciones influyen tanto en el modo en que las mujeres expertas comparten su conocimiento como en la probabilidad de que los miembros del grupo no tengan en cuenta las ideas de las mujeres expertas.
- Esto provoca que las mujeres expertas sean menos influyentes y tengan mayor conciencia de su falta de influencia, disminuyendo su confianza,

socavando sus esfuerzos por presentar un conocimiento experto y reduciendo en última instancia su influencia real.

- El resultado de la falta de influencia acumulativa de las mujeres expertas debería conducir a un rendimiento del grupo más pobre y menos eficaz.

Los resultados de su trabajo son consistentes con las investigaciones que constatan la dificultad de los grupos para identificar la experticia de sus miembros en tareas que demandan soluciones que no son claramente demostrables. También son consistentes con la investigación sobre género y participación, referenciada anteriormente, según la cual los hombres suelen tener un mayor impacto que las mujeres en las interacciones grupales. Y con la investigación sobre diferencias de género en general, que sostiene que las mujeres suelen ser percibidas como menos expertas que los hombres, menos influyentes y muestran menor confianza sobre su propio impacto en el grupo.

Pero sus conclusiones van más allá. De acuerdo con Thomas-Hunt y Phillips (2004), poseer experticia puede suponer, incluso, un lastre para las mujeres, mientras que para los hombres puede resultar más beneficioso. Entre otras cosas, su estudio constata que mientras que los hombres expertos no se ven afectados por el hecho de poseer y compartir perspectivas divergentes —tal como suele ocurrir cuando se es un experto dentro del grupo—, la divergencia de las opiniones de una mujer experta con respecto a otros miembros del grupo parece afectar negativamente a su confianza en mayor medida que en el caso de expertos varones. Estas diferencias se reflejan en el rendimiento grupal, hasta el punto de que los grupos con mujeres expertas pueden llegar a obtener peores resultados que los grupos con expertos del sexo masculino. Así, al contrario de lo que cabría esperar, poseer experticia no mejora los efectos del género que suelen desplegarse en el seno de un determinado grupo de trabajo.

El grueso de la investigación sobre experticia se centra en determinar las diferencias entre conocimiento experto y novicio en determinados ámbitos (uso de estrategias de resolución de problemas y metacognitivas, conocimiento conceptual entre otros). Sin embargo, cuando tratamos de utilizar la literatura sobre diferencias de género desde el marco conceptual que nos proporciona el constructo «experticia» encontramos que la investigación sobre diferencias de género rara vez examina la experticia. Tomarlo en consideración, creemos, podría ayudarnos a esclarecer algunas de las razones que dan cuenta de la menor representación de las mujeres en distintas disciplinas científicas.

4. Método

4.1. *Objetivos de la investigación*

Partiendo de los resultados de una investigación más amplia, cuyo objetivo principal era identificar los factores condicionantes de la visibilidad de las mujeres en la universidad (Tomàs et al., 2011; Sánchez-Moreno et al., 2013),

nuestra aportación pretende como objetivo general examinar la experticia académica como un factor que condiciona la visibilidad de las profesoras en la universidad. Más específicamente, revisamos el concepto de experticia académica, identificamos sus condicionantes y ámbitos de actuación en las funciones docentes, investigadoras y de gestión, para posteriormente relacionar la experticia con el género.

Tomamos de referencia la explicación del marco metodológico de la investigación de un artículo anterior (Sánchez-Moreno et al., 2013), en el que se ha utilizado una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo que pretende comprender o explicar los significados sociales que las personas desarrollan en relación con el contexto, los objetos y las otras personas (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). Si bien el paradigma explicativo trata de explicar las causas que conforman un fenómeno, el paradigma interpretativo avanza un paso más al identificar como interactúan esas causas para producir ese fenómeno. Por lo tanto, el análisis de contenido cualitativo interpretativo lo enriquece a través de procesos interpretativos, tratando de ir más allá de los aspectos manifiestos.

4.2. Muestra e instrumentos de investigación

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido los propios de las técnicas cualitativas: las entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Mientras las primeras nos han permitido recoger datos sobre actitudes, valores, opiniones con relación a la experticia como factor de visibilidad, los grupos de discusión han generado datos e información que han permitido contrastar los resultados de las entrevistas.

En concreto, las entrevistas se han llevado a cabo en dos universidades: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y Universidad de Sevilla (USE), dado que los investigadores del estudio desempeñan su actividad profesional en dichas instituciones. La selección de personas que debían ser entrevistadas se realizó utilizando la identificación de compañeros expertos de las universidades de referencia. En total se seleccionaron 22 sujetos, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Universidad: UAB/USE
- Perfil: docente/ investigador/ gestor/ mixto
- Sexo: hombre/mujer
- Ámbito de conocimiento: CCSS-HUM/TECN/CCSALUD/EXPER

Se contactó telefónicamente con los sujetos seleccionados para pedirles su colaboración en la investigación y, en todos los casos, la respuesta fue positiva. Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente una hora y fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su codificación.

El guion o protocolo de entrevista se centró en los principales tópicos relacionados con nuestro tema de investigación: el concepto de visibilidad y

su relación con los temas de poder, participación/toma de decisiones y experticia desde la perspectiva del género.

Concretamente, para indagar acerca de las relaciones entre visibilidad y la experticia se preguntó sobre:

- las características de las personas consideradas expertas;
- los criterios para valorar la experticia de los profesores/as en la docencia, la investigación, la transferencia o la gestión;
- la relación entre experticia y aparición en los medios de comunicación, y
- el reconocimiento que se hace a las personas expertas.

La muestra de informantes o entrevistados se muestra a continuación en función de cada universidad (tablas 1 y 2). Puede vislumbrarse como el reparto ha sido equilibrado en cuanto a universidad (11 entrevistados en cada universidad), género (11 hombres y 11 mujeres), ámbito de conocimiento (en este caso, predominan los entrevistados de ciencias sociales y humanidades, al ser proporcionalmente un ámbito de conocimiento más numeroso en cuanto a titulaciones y facultades —7 en total—; y 5 entrevistados en cada uno de los otros ámbitos), y perfil (6 profesores con perfil claramente docente, 4 con un perfil más investigador, 5 más gestor y 5 con un perfil denominado mixto, que conjuga los tres tipos de actividades académicas).

Tabla 1. Perfil de los informantes claves de la UAB

	Informantes clave UAB									
	Perfil				Género		Ámbito de conocimiento			
	Docente	Invest.	Gestión	Mixt	Hombre	Mujer	C. sociales - human.	Tecnología	C. salud	C. exper.
1			•		•		•			
2					•				•	
3			•		•				•	
4		•				•	•			
5				•		•		•		
6		•				•				•
7	•				•			•		
8				•	•				•	
9			•			•			•	
10	•					•	•			
11				•	•					•

Fuente: Tomàs et al. (2011).

Tabla 2. Perfil de los informantes clave de la USE

	Informantes clave UAB									
	Perfil				Género		Ámbito de conocimiento			
	Docente	Invest.	Gestión	Mixt	Hombre	Mujer	C. sociales - human.	Tecnología	C. salud	C. exper.
12	•						•			
13	•						•			•
14		•					•			•
15		•			•			•		
16				•	•		•			
17			•				•			
18			•		•				•	
19				•			•			
20				•	•					•
21	•				•			•		
22	•						•		•	

Fuente: Tomàs et al. (2011).

En concreto, en la UAB, se entrevistaron 6 hombres y 5 mujeres, 3 profesores de cada ámbito de conocimiento (ciencias sociales y humanidades, tecnología, ciencias de la salud) y 2 de ciencias experimentales. De los 11 entrevistados, 2 tenían un perfil más claro de docencia, 2 de investigación, 3 de gestión y 3 un perfil mixto.

En la USE, se entrevistaron 5 hombres y 6 mujeres, 4 profesores del ámbito de ciencias sociales y humanidades, 2 de tecnología, 2 de ciencias de la salud y 3 de ciencias experimentales. De los 11 entrevistados, 4 tenían un perfil más claro de docencia, 2 de investigación, 2 de gestión y 3 un perfil mixto que conjuga los tres tipos de actividades académicas.

En relación con los grupos de discusión, se realizaron dos en la UAB. El primero tuvo un carácter exploratorio, con una duración de 120 minutos y una participación de personas expertas en temas de feminismo, personas con prestigio profesional en las universidades, cargos de gestión en la universidad y/o personas que desarrollaban y/o habían desarrollado labores de este tipo en diversos ámbitos de la organización. El objetivo era contrastar sus puntos de vista acerca del concepto de visibilidad del profesorado en la universidad y construir una definición comprensiva y contextualizada de las principales dimensiones que constituyen la visibilidad.

El segundo grupo de discusión pretendía centrar la visibilidad de las mujeres a través del análisis de páginas web de las universidades. Tuvo una duración de 90 minutos y las personas participantes eran expertos en tecnología educativa, un representante del Observatorio de Igualdad de Oportunidades de la

UAB, varios representantes departamentales y de facultad en igualdad de género, el responsable de la Escuela de Posgrado de la UAB en temas de marketing y gestión de la información, un experto en políticas educativas para la inclusión y un responsable de la gestión de la información de la Biblioteca de la Facultad de Ingeniería.

4.3. Análisis de la información

El análisis de la información se realizó a través de un sistema de categorías de las cuales derivaron unos indicadores. Las categorías de análisis y los indicadores derivados de estas aparecen descritos a continuación (tabla 3).

Se empleó una codificación múltiple: descriptiva e interpretativa y se hizo uso del programa MAXQDA para el procesamiento y análisis del conjunto de la información.

Tabla 3. Categorías de análisis e indicadores de la dimensión «experticia»

Categoría EX: experticia	Esta dimensión analiza los criterios que se utilizan para designar a las personas que destacan en un campo, área de conocimiento o actividad y que, por lo tanto, se las define como expertas. Incluimos la experticia de las personas en la docencia, la investigación, la transferencia y la gestión.
Indicadores	
Experticia: caracterización Este código recoge los campos semánticos que definen y caracterizan la experticia del profesorado universitario.	
Experticia: criterios Este código recoge los campos semánticos que identifican criterios para valorar la experticia de los profesores/as en los diferentes ámbitos como son la docencia, la investigación, la transferencia o la gestión.	
Experticia: mass-media Este código recoge los campos semánticos que relacionan la experticia con la presencia en los medios de comunicación: si son los profesores o las profesoras los que aparecen con más frecuencia, quiénes son los que prefieren estar presentes en estos medios de comunicación, así como a quién se le suele solicitar dicha presencia.	
Experticia: reconocimiento Este código recoge los ámbitos semánticos que identifican a las personas o colectivos que valoran a las personas expertas.	

Fuente: Tomàs et al. (2011).

5. Resultados y discusión

El análisis de resultados de la investigación sobre la relación entre la experticia y la visibilidad en el contexto de la educación superior y desde la perspectiva del género se organiza atendiendo, por un lado, al concepto, condicionantes y ámbitos de la experticia y, por el otro, a la percepción que tienen los participantes del estudio sobre la relación entre la visibilidad y la experticia del profesorado.

5.1. Acerca de la experticia en la universidad desde la perspectiva de género

En primer lugar, los participantes coinciden en definir la experticia como la capacidad de una persona de alcanzar prestigio profesional y obtener reconocimiento en el entorno académico y en ámbitos concretos en los que actúa. Asimismo, consideran que la experticia del profesorado universitario se caracteriza por la dedicación a una temática concreta o porque lleva a cabo investigaciones en un campo de conocimiento específico de forma sostenida:

«Un experto es una persona que lleva años dedicado a una temática y puede decir algo distinto a los demás. Ha trabajado los aspectos de esta temática y además temas monográficos. Esto para mí es un experto». (UAB/E8)

Coincidiendo con Bruning et al. (2004) y Ericsson (1996), las personas entrevistadas afirman que la experticia es una construcción que conlleva mucho tiempo y es resultado de un trabajo continuado y sobresaliente. Ser experto significa tener un grado de dominio en una materia que le permite mostrar una visión simplificada de una realidad compleja, así como un cierto nivel de reconocimiento dentro de la universidad y en el mismo ámbito disciplinario:

«Fundamentalmente, [de un experto destaco] su grado de maestría en el dominio de una materia. Entre los expertos me he encontrado de todo. En general, es gente que demuestra el dominio en un ámbito de estudio, de investigación, de conocimiento. Cuanto más expertos son, más sencillo es que tengan una visión compleja de esa realidad y por ello que piensen en todo lo que no saben de ella». (USE/E20)

La experticia se relaciona con la posibilidad de generar un estatus profesional y esto tiene que ver con la productividad científica y las publicaciones. Al respecto, los participantes subrayan que la visibilidad o este reconocimiento universitario, se produce por una sobrevaloración de la producción científica frente a la docente:

«[El reconocimiento va ligado] al que más investigaciones y publicaciones tenga. Porque aquí en la universidad nosotros somos docentes, pero la docencia no se tiene en cuenta desde arriba... todos los que se dedican a la investigación, la docencia la tiene dejada de lado. Entonces o publicas y eres experto, o por muy buen profesor que seas y todos los alumnos te pongan un sobresaliente, no eres nadie. Yo creo que la docencia no la valoran muy bien; por lo menos es lo que yo veo». (USE/E23)

La experticia tiene que ver con la capacidad de aprender de la experiencia para reutilizarla en situaciones nuevas; se refiere a aquella persona que tiene buenos contactos y es capaz de demostrar un gran conocimiento sobre el tema. En palabras de los participantes, es:

«La persona que ha sido capaz de aprender de sus errores, porque aprendemos de los errores, reflexionando sobre ellos y anticipándolos. La persona que

es experta es aquella que tiene capacidad de panorámica, de ver el bosque, cuando otros lo que ven son los árboles; tiene capacidad de relacionar unos conceptos con otros aunque no sean de sus campo; tiene flexibilidad cognitiva [...], para resolver un problema sé que puedo necesitar de otras áreas conocimientos. De hecho, experto también es la persona que tiene redes de conocimiento y de conocidos». (UAB/E17)

La experiencia juega un papel importante en la definición de la experticia, tal como nos señalan los participantes y la literatura (Ericsson, Krampe y Tesch-Romer, 1993), cuando se refieren al proceso de desarrollo de la experticia. Entendemos que las personas expertas son aquellas que son capaces de aprender de manera continua desde la propia experiencia y encontrar la motivación necesaria para llegar a niveles elevados de cognición. Sin embargo, tal como lo ponen de manifiesto nuestros entrevistados, llegar a estos niveles no se consigue sin el apoyo de los demás, sino formando parte de redes de profesionales coincidiendo con Abuhamdeh y Csikszentmihalyi (2004), entre otros.

5.2. Criterios para «medir» la experticia

Otro aspecto analizado se refiere a los criterios para medir la experticia del profesorado universitario que permitan determinar si las personas que se consideran expertas son a su vez las más visibles. Se considera como uno de los criterios para determinar la experticia del profesorado el haber investigado en profundidad en una temática concreta durante un periodo largo de tiempo y haber seguido una estrategia coherente en la investigación y docencia:

«Experto es una persona muy conocedora, que ha investigado sobre aquella temática y esto puede ser tanto en investigación médica como en docencia». (UAB/E8)

«Sí, no es evidente que haya unas características específicas, sino que se le asigna más a una persona que haya completado un currículum amplio y haya pasado por una trayectoria amplia». (UAB/E12)

El hecho de ser investigador, tener proyectos, un volumen importante de publicaciones internacionales, ser invitado a dar conferencias, entre otros méritos se considera otro buen criterio para determinar la experticia.

«Un científico, una persona que ha hecho mucha investigación». (USE/E13)

«Para mí, el experto, el que da el mérito a la universidad, es aquella persona que tiene unos proyectos importantes, grupos en este sentido, que dirigen tesis». (UAB/E1)

La mayoría de los entrevistados asocia la experticia con el ámbito de la investigación y, especialmente, con la visibilidad de sus resultados. La importancia de la estancia en la investigación y de actuar bajo una estrategia coherente son aspectos importantes de una persona experta. Otras investiga-

ciones sobre los expertos coinciden con estas ideas y destacan que los expertos emplean una estrategia bien definida a la hora de construir su carrera académica (Priest y Lindsay, 1992; Taasoobshirazi y Carr, 2011). La experticia, pues, se asocia con una trayectoria amplia y un currículo desarrollado.

Otro de los criterios para medir la experticia es la presencia del experto en los medios de comunicación. Nos interesaba correlacionar la experticia con la mayor o menor presencia de las mujeres en los medios. En este sentido, hay quien opina que aparecer en los medios de comunicación es más bien una cuestión de interés personal y no se relaciona directamente con el nivel de experticia.

«Son cinco mediáticos, los que salen en la tele, en la prensa, los invitados en la radio, etc., ¿ahora coinciden en ser las personas más exitosas?» (UAB/E1)

«El ser mediático es estar todos los días los periódicos, en la tele». (UAB/E2)

Existen docentes considerados muy mediáticos, buenos comunicadores y que aparecen frecuentemente en los medios de comunicación, y a los que en algunas ocasiones también se les relaciona con ser expertos en una temática o con tener proyectos de investigación.

«Bueno, pues a veces te llaman por la gripe porque es un tema mediático en aquel momento y buscan una persona que se dedique a esta temática aunque no sea experto en ella pero que sea infectólogo». (UAB/E2)

Estar presente en los medios de comunicación no es necesariamente un indicador de experticia; en cambio, sí que es un indicador de visibilidad. Los participantes coinciden en considerar que la presencia en entornos que aseguran la visibilidad, como *mass-media* o periódicos, aumenta la visibilidad y favorece la creación del concepto de «experto». Los participantes añaden que:

«[...] Yo, por una serie de circunstancias, por el trabajo, por interés, que no eran directamente los de investigación. En concreto, mi colaboración con grupos de desarrollo de mujeres, pues he escrito en un periódico o he salido en unos programas y quizás sí, o sea que la gente de pronto me ve y sabe que existo cuando yo, veinticinco años escondida en mi laboratorio o viajando haciendo medidas, de pronto sales en la tele en un programa que crees que no ve nadie, y luego lo ha visto mucha gente». (US/E15)

En relación con el género, algunos participantes coinciden en que son mayoritariamente los profesores los que suelen aparecer con más frecuencia en los medios de comunicación.

«Supongo que son hombres, pero más que nada lo digo como oyente; cuando oyes programas, casi la mayoría son hombres». (UAB/E4)

«Los hombres, sin la menor duda. Creo que no conozco a un solo hombre al que le propongan intervenir en los medios y que diga: “No, yo de eso no sé”». (USE/E20)

El último criterio estudiado para analizar la experticia es el reconocimiento, entendido como la valoración que hacen diversos colectivos de las personas expertas. Este puede darse de forma desigual si se trata de docencia, investigación o gestión. Los encuestados manifiestan que el reconocimiento va ligado a la visibilidad y que no depende del género.

«Los méritos y la gente que vale se van a reconocer más tarde o más temprano; no hay que poner a nadie en la palestra por ser mujer o ser hombre, que yo creo que a veces se ha utilizado, y viceversa en doble dirección, y al final la gente trasciende, que es una palabra que a mí me gusta. La gente que trasciende es aquella que tiene mérito». (UAB/E7)

Hay diversas opiniones en cuanto a la proporción que cada una de las principales funciones del profesorado (docencia, investigación y gestión) tiene en la visibilidad. La mayoría de los participantes, no obstante, coinciden en considerar que de ellas, la docencia es la menos reconocida o valorada, y que la gestión, probablemente por el poder que se otorga a la ocupación de un cargo de gestión, aparece como la posición más visible.

«Dentro de la propia comunidad universitaria, ¿quién tiene más presencia, reconocimiento, visibilidad: alguien de gestión, de investigación o de docencia? Yo diría que alguien de gestión. Y detrás de él alguien de investigación. La gente con autoridad reconocida en la docencia no tiene poder, en particular». (USE/E20)

Estos datos coinciden con las aportaciones de Sánchez-Moreno y López-Yañez (2008) al referenciar que siendo mayor el número de profesoras que desempeñan su trabajo en el contexto universitario sean bastantes menos las que acceden a los cargos de gestión y ocupen puestos de responsabilidad en la universidad. Además, los datos también nos confirman la existencia de un menor número de mujeres al frente de grupos de investigación así como de que el número de mujeres catedráticas es drásticamente inferior al de hombres.

En cuanto a la posible diferencia de género en la experticia profesional, tanto nuestros entrevistados como la revisión de la literatura no ponen de manifiesto tal fenómeno.

«Hoy día la universidad está cambiando, hay personas visibles en docencia, en investigación y en gestión. En mi entorno yo pensaría que en docencia serían dos mujeres y un hombre, los que consideraría como expertos. En investigación es más difícil, y yo te diría que estaríamos fifty-fifty porque estamos más equilibrados, yo diría que totalmente dos a uno a favor de los hombres. Y en gestión también diría dos hombres y una mujer». (UAB/E12)

Como se recoge de las opiniones de los informantes, no se considera que el reconocimiento vaya asociado al género, sino a la visibilidad. Si nos referimos a las categorías profesionales de las docentes, la mayor proporción de estas se encuentra en las categorías contractuales más bajas (profesoras asociadas), lo que impide dar mayor visibilidad de las mujeres en la universidad. El acce-

so de las mujeres en puestos de toma de decisiones y poder está también limitado (Alemany, 1995).

A estas desigualdades en la representación de las mujeres en los ámbitos de la vida universitaria se añaden las deficiencias en la representación de las mujeres en la comunidad científica con repercusiones directas en la producción de conocimiento. También se pone de relieve la invisibilidad tan frecuente de las aportaciones a la ciencia que han realizado las mujeres así como la ocultación histórica de su existencia (Alemany, 1995).

6. Conclusiones

La visibilidad en la universidad es un tema contextual e histórico. Contextual porque depende del contexto cultural desde donde se analice la visibilidad y del reconocimiento social que ese entorno atribuye al percibido. También es histórico, puesto que actualmente la experticia de las mujeres es más visible que antaño; y esa visibilidad se manifiesta de forma coherente en los diferentes escenarios sin distinción de áreas; en los órganos de poder y representación sin limitación de puestos o niveles de poder, y en los diferentes niveles de la carrera profesional.

La experticia es considerada como la capacidad de una persona de alcanzar un prestigio profesional y un reconocimiento en la comunidad académica y científica nacional e internacional. La persona experta es aquella que ha llevado a cabo un estudio sostenido e intenso con resultados de interés para el avance del conocimiento y su transferencia a la sociedad. Además, posee la competencia de aprender a aprender y la necesaria motivación para llegar a niveles elevados de cognición. Estos logros se consiguen, en parte, gracias al trabajo en equipo y la formación de redes profesionales.

En relación a los condicionantes que motivan y favorecen la experticia y sus ámbitos de actuación en la educación superior, constatamos que la experiencia adquirida en un ámbito de conocimiento, desde la docencia y la investigación así como la producción científica, logran el desarrollo de la experticia. El reconocimiento universitario es consustancial a la producción científica, y en menor medida a la docencia y a la gestión. Nuestro estudio indica que el reconocimiento viene principalmente de la calidad de la investigación y de la gestión y, aunque también se tiene en cuenta, pero en menor medida, la calidad docente.

La experticia no se relaciona con el género —encontramos hombres y mujeres expertas en todos los ámbitos científicos—; sin embargo, la visibilidad del profesorado sí tiene connotaciones relacionadas directamente con el género.

La experticia es, en definitiva, un concepto de trascendencia e implicaciones políticas, en la medida en que en su valoración y desarrollo se ven implicadas cuestiones de influencia, estatus y poder.

Nuestro estudio puede orientar las actuaciones de los líderes universitarios en el sentido de que incrementar la experticia académica contribuye a aumentar la confianza del profesorado y su influencia dentro del grupo, del mismo

modo en que favorece el deseo de compartir información divergente y afianza la propia posición. Sin embargo, la posesión de experticia puede ser insuficiente para asegurar que un individuo es realmente percibido como un experto. En este sentido, en determinados contextos es probable que las mujeres muestren menor confianza para contribuir con su experticia que los hombres. Similarmente, debido a las atribuciones de menor competencia de que suelen ser objeto las contribuciones femeninas, las mujeres pueden ser percibidas como menos expertas a pesar de poseer un nivel de experticia similar.

Referencias bibliográficas

- ABUHAMDEH, S. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2004). The artistic personality: a system approach. En STENBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L. y SINGER J.L. (eds.). *Creativity: from potential to realization* (pp. 31-42). Washington: American Psychological Association.
- ALEMANY, C. (1995). Sobre la invisibilidad y la ignorancia en la institución del saber. En *Invisibilidad y presencia: Seminario Internacional sobre Género y Trayectoria Profesional del Profesorado Universitario*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid.
- ALEXANDER, P.A. (2003). Can we get there from here?. *Educational Researcher*, 32, 3-4. <<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X032008003>>
- ALONSO, M.J. (2001). Carrera, trayectoria y estrategias. En GARCIA DE LEON, M. A. y GARCIA CORTAZAR, M. (ed.). *Las académicas. Profesorado universitario y género* (pp. 123-154). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor: Barcelona.
- BALDI, S. (1998). Normative versus social constructivist processes in the allocation of citations: A Network Analytic model. *American Sociological*, 63(6), 829-846. <<http://dx.doi.org/10.2307/2657504>>
- BIGLIA, B. y GONZÁLEZ, E.L. (2012). Reconocer el sexismo en espacios participativos. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 88-99.
- BLOOM, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine Books.
- BRUNING, R.H.; SCHRAW, G.J.; NORBY, M.N. y RONNING, R.R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall. Upper Saddle River.
- CHESTERMAN, C. (2002). Women's executive development in Australian higher education. En HOWIE, G. y TAUCHERT, A. (eds.). *Gender, teaching and research in higher education: Challenges for the 21st century* (pp. 143-163). Aldershot: Ashgate.
- ERICSSON, K.A. (1996). The acquisition of expert performance. En Ericsson, K.A. (ed.). *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts, sciences, sports and games* (pp. 1-59). Erlbaum: Mahwah.
- ERICSSON, K.A.; KRAMPE, R.T. y TESH-ROMER, M. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of the expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406. <<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>>
- EUROPEAN COMMISSION (2009). *Gender Equality*. <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418>>. [Consulta: 26 octubre 2009].

- FAIRÉN, S. (2003). *Visibilidad y percepción del entorno. Análisis de la distribución del arte rupestre esquemático mediante sistemas de información geográfica*. Alicante: Universidad de Alicante.
- HARLEY, S. (2003). Research Selectivity and Female Academics in UK Universities: from gentleman's club and barrack yard to smart macho. *Gender and Education*, 15(4), 377-392.
<<http://dx.doi.org/10.1080/09540250310001610580>>
- HATANO, G. y OURA, Y. (2003). Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32, 26-29.
<<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X032008026>>
- ION, G.; DURAN-BELLONCH, M.M. y BERNABEU, M.D. (2012). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123-140.
- JIMÉNEZ RODRIGO, M.L.; ROMÁN ONSALO, M. y TRAVERSO CORTÉS, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 174-183.
- MORALES, M.J.; LUNA, M.J. y ESTEBAN, A.I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-14.
- MORLEY, L. (2005). Gender equity in Commonwealth higher education. *Women's Studies International Forum*, 28, 209-221.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2005.04.008>>
- PRIEST, A.G. y LINDSAY, R.O. (1992). New light on novice differences in psychics problem solving. *The British Psychological Society*, 83, 389-405.
- SÁNCHEZ-MORENO, M. y LÓPEZ-YÁÑEZ, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 345-363.
- SÁNCHEZ-MORENO, M.; TOMÀS FOLCH, M. y LAVIÉ MARTÍNEZ, J.M. (2013). Visibilidad y poder de las mujeres en instituciones universitarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(11). <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1092>>. [Consulta: 2 febrero 2014].
- STIVER, L.S.; MALIK, L. y HARRIS, D. (eds.) (1994). *The Gender Gap. World Yearbook of Education*. Londres: Kogan Page Ltd.
- TAASOOSHIRAZI, G. y CARR, M. (2008). Gender differences in science: An expertise perspective. *Educational Psychology Review*, 20, 149-169.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9067-y>>
- THOMAS-HUNT, M.C. y PHILLIPS, K.W. (2004). When what you know is not enough: expertise and gender dynamics in task groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1585-1598.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0146167204271186>>
- TOMÀS, M.; CASTRO, D.; BERNABEU, M.D.; FEIXAS, M. y ION, G. (2011). La visibilidad del profesorado en la Universidad. En TOMÀS, M. (ed.). *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro.
- WARD, K.; GAST, J. y GRANT, L. (1992). Visibility and dissemination of women's and men's sociological scholarship. *Social Problems*, 39(3), 291-298.
<<http://dx.doi.org/10.2307/3096963>>
<<http://dx.doi.org/10.1525/sp.1992.39.3.03x0036j>>
- WHEATLEY, D. y GILLINGS, M. (2000). Vision, perception and gist: developing enriched approaches to the study of archaeological visibility. En LOCK, G. (ed.). *Beyond the map. Archaeology and spatial technologie* (pp. 1-27). Amsterdam: IOS Press.