

Université de Montréal

**Hacia un modelo de liderazgo inclusivo en las instituciones
de educación superior en México**

Un estudio de caso con perspectiva de género

par

Carmen Leticia Jiménez González

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade

de

Ph.D. en Sciences de l'éducation,

Option Andragogie

Juin 2017

© Carmen Leticia Jiménez González, 2017

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée:

Hacia un modelo de liderazgo inclusivo en las instituciones de educación superior en México
Un estudio de caso con perspectiva de género

Présentée par :

Carmen Leticia Jiménez González

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Manuel Crespo, président rapporteur

Claudie Solar, directrice de recherche

Francisco Loiola, membre du jury

Martha A. Tronco Rosas, examinatrice externe

Représentant du doyen

RÉSUMÉ

Lors de la dernière décennie, l'enseignement supérieur a connu une transformation dans des domaines à la fois internes et externes. Cette transformation a lieu dans un contexte où il y a abandon des modèles éducatifs et de gestion sous lesquels les institutions ont été longtemps gouvernées. La recherche, au sein des universités, d'environnements harmonieux susceptibles de générer de meilleurs résultats est en train de favoriser l'émergence d'un leadership différent dans lequel tant les femmes que les hommes participeraient. Aujourd'hui, l'inclusion défie les cultures et les pratiques traditionnelles à tous les niveaux et la présente étude cherche à développer un modèle de leadership inclusif.

Aussi, cette thèse s'intéresse au leadership dans l'enseignement supérieur au Mexique en en prenant en ligne de compte l'absence de participation des femmes aux postes de pouvoir; elle cherche à comprendre et à interpréter leur récente inclusion. Considérant que la direction dans l'enseignement supérieur est fondamentale et stratégique pour la réussite éducative, la participation des femmes et des hommes d'une manière égale et équitable est devenue essentielle pour progresser.

En ce sens, les objectifs de cette thèse ont porté sur l'identification, dans un groupe de 29 cadres d'une université mexicaine, premièrement, des facteurs contextuels qui facilitent ou inhibent l'accès aux postes de pouvoir; deuxièmement, des styles de leadership adoptés par les participantes et participants; pour, finalement, identifier les éléments nécessaires à un modèle de leadership qui intègre les contributions des femmes et des hommes.

La proposition développée dans le cadre de cette recherche est qualitative, selon une approche exploratoire d'étude de cas, ainsi que la collecte d'informations par le biais d'un entretien semi-dirigé. Pour assurer une gestion inclusive, l'étude se développe à partir d'une perspective de genre, ce qui offre la possibilité d'atteindre une égalité quant au traitement de la participation et de l'analyse des données recueillies auprès de femmes et d'hommes.

En s'appuyant sur la théorie des rôles de leadership Mintzberg (1973, 2006) et sur les missions de la ou du leader de Baudoux (1988), une analyse des comportements des participants, exprimés depuis leurs propres contextes et selon leur perspective a été réalisée.

Les résultats offrent la possibilité de développer une proposition de *modèle de leadership inclusif*. Ce modèle a été construit grâce à la contribution des femmes et des hommes à travers leurs expériences dans quatre dimensions : académique, gestion, communication et humaines. Ce modèle permet de décrire les missions des femmes et des hommes qui ont participé à la construction d'une façon différente d'exercer du leadership.

Mots-clés : leadership, genre, perspective de genre, l'enseignement supérieur, les femmes et le leadership inclusif.

ABSTRACT

In the last decade, higher education has undergone a transformation in both internal and external fields. This transformation takes place in a context in which the educational and management models, under which institutions have long been governed, are abandoned. The search for harmonious environments within universities, that can generate better results, is encouraging the emergence of a different leadership in which both women and men participate. Today, inclusion defies traditional cultures and practices at all levels and this study seeks to develop an inclusive leadership model.

Hence, it is a question of leadership in higher education in Mexico, taking into account the lack of participation of women in positions of power and trying to understand and interpret their recent inclusion. Considering that leadership in higher education is fundamental and strategic for educational success, the participation of women and men equally and equitably is essential to its progress.

In this sense, the objectives of this thesis have been to identify, in a group of 29 executives of a Mexican university, first, contextual factors that facilitate or inhibit access to positions of power; second, the leadership styles adopted by the participants; to identify the elements needed for a leadership model that integrates the contributions of women and men.

The proposal developed in this research is qualitative, using an exploratory approach of case study together with data collection through a semi-directed interview. To ensure inclusive management, the study uses a gender perspective, which offers the opportunity to achieve equality in the treatment of participation of both women and men, as well as in the analysis of data collected from both sexes.

Based on Mintzberg leadership role theory (1973, 2006) and on Baudoux (1988) leader's mission, an analysis of the participants' behaviors, expressed from their own contexts and from their perspective, was performed.

The results offer the opportunity to develop an inclusive leadership model proposal. This model was built thanks to the contribution of women and men through their experiences in four dimensions: academic, management, communication and human. This model describes the missions of women and men who participated in the construction of a different way of exercising leadership.

Keywords : Leadership, gender, gender perspective, higher education, women and inclusive leadership.

RESUMEN

En la última década, la educación superior ha experimentado una transformación en distintos ámbitos internos y externos. Ésta se produce en un contexto de abandono de los modelos educativos y de gestión bajo los que se han regido las instituciones. La búsqueda de ambientes armónicos en las universidades que propicien mejores resultados esta generando oportunidades cada vez más amplias para la integración de un liderazgo diferente en el que tanto hombres como mujeres participen en los diferentes espacios que la integran. Hoy, la inclusión está desafiando las culturas y prácticas tradicionales en todos los niveles. Es por ello que en la búsqueda de un liderazgo desde la inclusión surge el interés para este estudio.

En la presente investigación se aborda el tema del liderazgo en la Educación Superior, considerando para su análisis, la discusión sobre ausencia de la participación femenina en los cargos de poder, ya que lo que se busca es entender e interpretar una forma de inclusión. Si se considera que el liderazgo en la educación superior es parte fundamental y estratégica para el éxito educativo, la participación de las mujeres y los hombres de manera igualitaria y equitativa es determinante para su avance.

En este sentido los objetivos de esta tesis se enfocaron en identificar, en un grupo de 29 personas directivas de una universidad en México, primero, los factores contextuales que facilitan o inhiben el acceso a los cargos de poder, luego, los estilos de liderazgo adoptados por las personas participantes, para finalmente identificar los elementos necesarios que puedan ser considerados en una propuesta de modelo de liderazgo que integre aportes de mujeres y de hombres para su construcción.

La propuesta se desarrolla bajo una investigación cualitativa de abordaje exploratorio y bajo la estrategia de un estudio de caso, recolectando información a través de una entrevista semi-dirigida a fin de de-construir y construir la realidad estudiada. Para garantizar un manejo inclusivo, el estudio se desarrolla desde una perspectiva de género, lo que da la oportunidad de tratamiento igualitario de participación y análisis a mujeres y hombres.

Con la guía de la teoría de los roles de liderazgo de Mintzberg (1973, 2006) y las misiones del liderazgo de Baudoux (1988) se logró analizar de manera integral los diferentes comportamientos de las personas participantes, expresados desde su contexto, para plantear un primer acercamiento.

Los resultados dan la posibilidad de desarrollar una primer propuesta hacia un *modelo de liderazgo inclusivo* en el que, a través de cuatro dimensiones, se describen las misiones que tanto mujeres como hombres, mediante su experiencia, aportaron para su construcción como contribución a una forma diferente de liderar.

Palabras clave: Liderazgo, género, perspectiva de género, educación superior, mujeres y liderazgo inclusivo.

TABLA DE CONTENIDOS

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT.....	ii
RESUMEN	iii
TABLA DE CONTENIDOS	iv
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS	x
AGRADECIMIENTOS	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
Mujeres y Educación Superior	4
1.1 La expansión de la educación superior: oportunidades y retos.....	4
1.1.1 Impulso internacional en el avance hacia la igualdad.....	5
1.1.2 Educación superior y equidad de género	8
1.2 Contexto social del género en México.....	9
1.2.1 Contexto cultural de las mujeres y los hombres mexicanos	9
1.2.2 Panorama del acceso educativo mexicano	12
1.2.3 Integración laboral	18
1.3 Educación Superior y participación laboral femenina: entre limitaciones y exclusiones...	21
1.3.1 Tradición y cultura de género en las universidades	22
1.3.2 La carrera académica y la (no) integración de las mujeres	26
1.3.3 Liderazgo y cargos de poder en la universidad cuestión de hombres... y mujeres .	29
1.4 Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	30
CAPÍTULO 2	33
Liderazgo y Género en las Instituciones de Educación Superior	33
2.1 Liderazgo: delimitación teórica	34
2.1.1 Conceptos fundamentales para definir el liderazgo	34

2.1.2 Principales enfoques teóricos sobre el concepto del liderazgo	36
2.2 Perspectiva de liderazgo en educación	38
2.2.1 El liderazgo instructivo	38
2.2.2 El liderazgo transformacional	39
2.2.3 El liderazgo distribuido.....	40
2.2.4 Una tentativa de definición particular.....	42
2.3 Género: delimitación teórica.....	43
2.3.1 Conceptos fundamentales para entender el género.....	43
2.3.2 La perspectiva de género como enfoque teórico.....	44
2.4 Perspectiva de género y liderazgo.....	45
2.4.1 La mujer y el acceso a los cargos directivos.....	46
2.4.2 Barreras de acceso: la ausencia femenina en cargos directivos.....	54
2.4.3 Estilos del liderazgo de hombres y mujeres.....	67
2.5 Los roles como fundamento teórico.....	72
2.5.1 Teoría de los roles sociales y liderazgo de las mujeres	72
2.5.2 Modelos de roles conforme a la psicología social	72
2.5.3 Los roles de género y el liderazgo	74
2.5.3 Críticas sobre la teoría de los roles	76
2.5.4 Teoría de los roles del líder de Mintzberg	78
2.5.6 Las misiones de liderazgo en la educación según Baudoux	84
2.6 Pregunta y objetivos de investigación.....	86
2.7 Síntesis	89
CAPÍTULO 3	92
Metodología y Diseño de la Investigación.....	92
3.1 Contexto de la investigación.....	92
3.1.1 Enfoque de la investigación.....	93
3.1.2 Descripción de la perspectiva de género en la investigación.....	95
3.2 Estrategias de investigación.....	97
3.2.1 La investigación etnográfica	97
3.2.2 El estudio de caso.....	98

3.2.3 Selección del caso	99
3.2.4 Diseño de la investigación	100
3.3 La metodología de la investigación	101
3.3.1 Descripción del caso de estudio: la Universidad Veracruzana	101
3.3.2 La unidad de análisis.....	110
3.3.3 Participantes del estudio, población y criterios de la muestra	111
3.3.4 Protocolo de colecta de datos.....	113
3.3.5 Delimitación de la muestra	116
3.3.6 La validez y fiabilidad de los datos.....	116
3.4 El tratamiento y análisis de los datos	119
3.4.1 Procedimiento para el tratamiento de datos	119
3.4.2 Sistematización de los códigos	119
3.4.3 Codificación.....	120
3.4.4 Reducción de los datos.....	121
3.4.5 Presentación de datos.....	122
3.4.6 Análisis de los datos y contenidos	122
3.6 Síntesis	123
CAPÍTULO 4	124
Presentación y Análisis de los Datos.....	124
4.1 Descripción del perfil de las personas entrevistadas.....	124
4.1.1 Características del perfil sociodemográfico.....	125
4.1.2 Características del perfil profesional	129
4.2 Facilitadores e inhibidores del acceso a los cargos de liderazgo	131
4.2.1 Factores sociales de influencia: facilitadores e inhibidores del desarrollo personal de mujeres y hombres	132
4.2.2 Factores personales de influencia: facilitadores e inhibidores del desarrollo profesional de mujeres y hombres	137
4.2.3 Factores organizacionales de influencia: facilitadores e inhibidores del desarrollo profesional de mujeres y hombres	143
4.3 Liderazgo : estilos y perfil de mujeres y hombres entrevistados	155

4.3.1 Roles de liderazgo.....	155
4.3.2 Misiones de liderazgo	168
4.5 Síntesis	173
CAPÍTULO 5	178
Interpretación y Discusión de los Resultados.....	178
5.1 Interpretación de resultados de la investigación	178
5.2 Factores que contribuyen o no al liderazgo: facilitadores e inhibidores.....	180
5.2.1 Factores sociales	182
5.2.2 Factores personales	184
5.2.3 Factores organizacionales	190
5.2.4 Laberinto y techo de cristal: formas invisibles de discriminación de las mujeres en la Universidad	197
5.3 Categorización del perfil de liderazgo del grupo entrevistado	199
5.3.1 Los roles del liderazgo a considerar hacia un modelo de liderazgo	202
5.3.2 Las misiones del líder encontradas	209
5.4 La contribución de la investigación	212
5.4.1 Primer acercamiento a una propuesta de Modelo de liderazgo inclusivo.....	212
5.4.2. Categorización de dimensiones para el modelo.....	213
5.4.3 Categorización de misiones	217
CONCLUSIÓN	223
BIBLIOGRAFÍA.....	238
Anexo 1. Carta de presentación y solicitud	i
Anexo 2 Guía de entrevista	ii
Anexo 3 Libro de Códigos	i
Anexo 4 Formulario de consentimiento	ii
Anexo 5. Perfil sociodemográfico familia de origen mujeres.....	v
Anexo 6 . Perfil sociodemográfico familia de origen hombres.....	vi

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Población en licenciatura por sexo, según áreas de estudio, de 2000 a 2012	15
Tabla 2.	Diferentes posturas entre dirigir y liderar	35
Tabla 3.	Enfoques teóricos de liderazgo en las organizaciones	37
Tabla 4.	Dimensiones del liderazgo y gestión de Leithwood	40
Tabla 5.	Sumario de las principales perspectivas del liderazgo educativo	42
Tabla 6.	Estudios de sobre la presencia vs. ausencia de las mujeres en las organizaciones ..	52
Tabla 7.	Resumen de barreras que enfrentan las mujeres en el acceso a cargos	67
Tabla 8.	Estudios sobre diferencias en los estilos del liderazgo de hombres y de mujeres en las organizaciones	69
Tabla 9.	Atributos y roles socialmente asignados a mujeres y hombres	75
Tabla 10.	Formas de prejuicios asociadas a los roles de género vs. roles de liderazgo.....	77
Tabla 11.	Los roles del líder en la organización	78
Tabla 12.	Las misiones de los líderes en la educación	85
Tabla 13.	¿Por qué hacer un estudio con perspectiva de género?.....	96
Tabla 14.	Matrícula UV por género y área académica	106
Tabla 15.	Personal académico de la UV por género y tiempo de dedicación.....	106
Tabla 16.	Total de personal académico de la UV por género y grado académico.....	107
Tabla 17.	Personal no docente-administrativo por género y región	107
Tabla 18.	Personal directivo por género y región	108
Tabla 19.	Tabuladores de personal directivo y académico	109
Tabla 20.	Caso y unidades de análisis	110
Tabla 21.	Distribución de la participación de las personas entrevistadas.....	112
Tabla 22.	Resumen de los principales códigos del análisis de la información	121
Tabla 23.	Discusión de comportamientos de liderazgo en el grupo entrevistado.....	201
Tabla 24.	Categorización de comportamientos desde una perspectiva de género	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Población en Educación Superior en México.....	14
Figura 2. Evolución de la Matrícula de Posgrado por sexo entre 1990 y 2014	16
Figura 3. Docentes mujeres y hombres por nivel educativo 2014.....	27
Figura 4. Mujeres y hombres en la profesión académica de 1982 a 2014	28
Figura 5. Cuadro teórico conceptual de la investigación.....	93
Figura 6. Diseño de la investigación.....	100
Figura 7. Distribución de las Regiones que integran la Universidad Veracruzana	102
Figura 8. Estado civil, mujeres y hombres.....	127
Figura 9. Número de hijos(as) que integran la familia nuclear.....	128
Figura 10. Edad de mujeres y hombres participantes	129
Figura 11. Áreas de formación profesional mujeres y hombres	130
Figura 12. Nivel de formación profesional, mujeres y hombres.....	130
Figura 13. Factores contextuales que pueden contribuir a la propuesta de liderazgo.....	176
Figura 14. Elementos considerados para la integración de una propuesta de modelo de liderazgo.....	177
Figura 15. Propuesta de Modelo de liderazgo inclusivo.....	221

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

AMAI	Agencia Mexicana de Investigación de Mercado
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BIT	Bureau International de Travail
CEDAW	Convention on the Elimination of All forms of Discriminations against Women
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDA	Canadian International Development Agency
CIM	Comisión Internacional de Mujeres
CIMT	Conferencia Interamericana de Ministros de Trabajo
CLADEM	Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer
COLAM	Colegio de las Américas
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CSW	Commission des Nations Unies sur le Statut de la Femme
EMULIES	Espacio de Mujeres Líderes de las Instituciones de Educación Superior
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo México
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IES	Instituciones de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía
INFOACES	Sistema integral de información sobre el Área Común de Educación Superior
INM	Instituto Nacional de las Mujeres
IPG	Índice de Paridad entre los Géneros
IPN	Instituto Politécnico Nacional

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OUI	Organización Universitaria Interamericana
PEEGUV	Programa de Equidad y Estudios de Género de la Universidad Veracruzana
PID	Producto Interno Bruto
IPEM	Programa Interdisciplinario de la mujer
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROMEP	Programa de Mejoramiento a Profesores
PUEG	Programa Universitario de Estudios de Género
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TSU	Técnico Superior Universitario
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UV	Universidad Veracruzana

*Dedico este trabajo a los hombres de mi vida que me han
enseñado lo valiosa que soy como mujer y madre:
Gracias **Papá, Padre Guillermo**, ojalá y estuvieran aquí.
Josué y Edgar los amo.*

AGRADECIMIENTOS

Cuando yo decidí emprender esta aventura de cursar un doctorado fuera de mi país, nunca dudé de que mi espíritu arriesgado se vería cargado de sacrificios y de cuestionamientos. Poco a poco comprendí que cumplir este sueño necesitaría más que mi sola voluntad, mis sacrificios y mi fortaleza para levantarme de cada caída. Pero es hoy, al final de mi camino cuando entiendo que no fue mi conciencia de las cosas la que me sacó adelante, entiendo que todo fue su obra, él me dio la oportunidad, la capacidad, la fuerza, la paciencia y el ánimo cuando pensé que ya no podía más. Solo él es capaz de dar sin medida pues reconozco que solo hasta hace poco descubrí que siempre, siempre desde el inicio estuvo sosteniendo mi mano y guiándome para llegar a este día *¡Gracias Dios!*

Sin duda, el siguiente agradecimiento lo tiene mi querida directora de tesis Claudie Solar, excelente profesora, gran mujer e inmejorable compañera de viaje en mi aventura. De ella me llevo el gusto de estudiar el maravilloso mundo de las mujeres y del rigor científico. Aprecio su gran calidad académica para la construcción de esta tesis y reconozco en ella la mejor directora que pude haber tenido. Gracias a Clodí la amiga, la que se preocupó por apoyarme con un sabio consejo cuando más lo necesitaba, me llevo toda una enseñanza de vida de usted *Merci d'avoir été là dans mes moments de doute!*

Mi sincero agradecimiento al profesor Manuel Crespo, quien desde sus consejos y orientaciones académicas me dio soporte y guía con toda paciencia y consideración, apoyándome en la definición sobre las líneas importantes a tomar en cuenta en mi trabajo doctoral.

Mil gracias a mis compañeras y compañeros por compartir esta importante etapa de mi vida, por ser mi nueva familia, ocupan un lugar especial en mi corazón y en el de mis hijos. Gracias a los profesores que colaboraron en el programa doctoral. Un especial reconocimiento al nuestro coordinador y profesor Alejandro González, por sus gestiones y sobre todo por compartir sus conocimientos metodológicos para dar las bases a este trabajo. Al mismo tiempo, mi agradecimiento a las autoridades de la Universidad de Montreal y de la

Organización Universitaria Interamericana (OUI) por su apertura y esfuerzo en hacer posible una cohorte latina.

Un agradecimiento especial a las directoras y directores de la Universidad Veracruzana que no solo me abrieron las puertas de sus oficinas, sino que abrieron su corazón para compartir desde lo más profundo su experiencia directiva y de liderazgo.

Mil gracias a mi madre por su amor y apoyo, a mis hermanas y hermanos... siempre creyendo en mí, gracias por su aliento y confianza.

A mi esposo, gracias por su paciencia, tolerancia y apoyo. Finalmente gracias al regalo más hermoso que la vida y Dios me han dado, *mis hijos*, sin ustedes no lo hubiera logrado, su compañía, sus risas, su alegría, sus palabras de ánimo, su madurez, sus abrazos y sus cuidados me impulsan a seguir a delante todo el tiempo, esta tesis también está escrita por ustedes.

INTRODUCCIÓN

El camino hacia una nueva forma de concebir el liderazgo en las Instituciones de Educación Superior (IES)¹ lleva necesariamente a la búsqueda de una sociedad más equitativa. La renovación del concepto del liderazgo tiene en las universidades un gran aliado, si las acciones que se generen para lograrlo nacen de una participación igualitaria y de una inclusión en la toma de decisiones por parte de mujeres y de hombres.

Hay que recordar que las IES no son solo un lugar de transmisión y generación de conocimientos, representan también para muchas personas un medio de vida y de trabajo. En este sentido, su función es garantizar que no solo se generen las condiciones propicias para el aprendizaje, sino que esas estrategias se extiendan en igualdad de condiciones a mujeres y hombres académicos interesados en contribuir en la dirección y el desarrollo institucional (Ollagnier & Solar, 2006, p. 15).

La integración de las mujeres en la tarea de dirigir en las instituciones no ha sido fácil. Se puede hablar de siglos de lucha desde diferentes frentes: el social, el político, el religioso, la familia y la educación, ámbitos en los que el papel de la mujer ha sido discriminado² y se le ha construido una identidad con características que debe cumplir conforme a la *naturaleza* de ser mujer (Descarries, Mathieu, Allard, Grenier, & Robichaud, 2010; Eagly & Karau, 2002; Eagly & Sczesny, 2009).

De todos los desafíos y barreras a las que se enfrentan las mujeres en su inserción a la vida pública, la incongruencia de los roles femeninos socialmente asignados y su relación con los del liderazgo representa un elemento importante a considerar para el avance. Así, las mujeres enfrentan no solo las pocas oportunidades de acceder a cargos de poder, sino que

¹ Diversos autores utilizan indistintamente los términos *Institución de Educación Superior* y *Universidad*; por su parte, la UNESCO (Quintero & Fonseca, 2008) señala que **Educación Superior** “comprende todo tipo de estudios y de formación en investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad, establecimiento o institución de educación que esté acreditada por las autoridades competentes como centro de enseñanza superior”. Para efectos de la presente investigación se utilizará IES como sinónimo de Universidad.

²Conforme a la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. CEDAW en su Artículo 1 se señala que: la expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

además tendrán que aceptar que las personas en su entorno tienden a creer que para ocupar y desempeñarse efectivamente en puestos de liderazgo es necesario demostrar cualidades masculinas (Lupano & Castro, 2009).

Esta situación permite realizar dos cuestionamientos, el primero: si la educación es una profesión en la que predominan las mujeres, ¿por qué el número de mujeres en cargos directivos es mucho menor de lo que corresponde en proporción a su presencia en el ámbito educativo? (Diéz, Torreón, Valle, & Centeno, 2003); y el segundo: basado en las investigaciones de Baudoux (2005, p. 433) ¿por qué una vez en el cargo, ellas deben adaptarse a los comportamientos masculinos preconcebidos por la mayoría de sus colegas directores, y no les es permitido mostrar nuevos valores organizacionales cercanos a la feminidad socialmente construida? Las respuestas no son alentadoras y la cantidad de barreras y obstáculos que se presentan son considerables.

No obstante, es posible que una nueva forma de desarrollar liderazgos en la educación, sea aquella que reconoce la conveniencia de alinear los comportamientos, los roles, los rasgos y los intereses de los hombres y de las mujeres, de manera que ese acercamiento vaya de lo masculino a lo femenino, permitiendo que los roles y comportamientos asociados a lo femenino cobren valor de generalidad. Es decir, que, ante la sociedad, aparezcan como deseables tanto en lo que se refiere a la construcción de la identidad como para el ejercicio del liderazgo (Fernandez, 2008, p. 27).

Desde esta perspectiva, el capítulo 1 plantea, a través de la presentación de la problemática de estudio, el punto de partida de la investigación evidenciando la importancia de realizar un estudio sobre el liderazgo con perspectiva de género en la educación superior. Se exponen los elementos contextuales relacionados con la situación femenina y masculina, su presencia en la educación como estudiante, como docente, como trabajador(a) y más recientemente como líder en las universidades, justificando desde estas perspectivas la realización de esta investigación y planteando la pregunta general del estudio.

En el capítulo 2, a través del marco conceptual, se aborda el referente bibliográfico que da fundamento a la investigación. Se consideran los estudios que describen la evolución y delimitación del tema del liderazgo, su relación con la educación y la participación de las mujeres en la tarea de liderar. Se destacan líneas investigativas relacionadas con las barreras

de acceso, estilos de liderazgo y principalmente con la clasificación de los comportamientos de hombres y mujeres descritos como roles y misiones en el ámbito del liderazgo educativo.

En el capítulo 3, se expone la metodología utilizada. En primer término se plantea la elección del método desde el enfoque cualitativo, se describe el contexto y se justifica sobre la elección de ese tipo de investigación. Así mismo, se detalla la forma en la que se desarrolla el estudio, exponiendo su diseño, construcción de la muestra y herramientas utilizadas para el análisis de la información.

En el capítulo 4 se desarrolla la presentación y el análisis de los resultados y se muestran las experiencias compartidas por las directoras y directores entrevistados. Este capítulo se integra por cuatro apartados: el primero plantea un panorama general sobre la descripción del perfil de las personas entrevistadas y los tres restantes corresponden a los objetivos específicos que integran esta investigación: facilitadores e inhibidores de acceso a los cargos de liderazgo, estilos de liderazgo de mujeres y hombres y elementos encontrados para integrar dentro de una propuesta de modelo de liderazgo.

En el capítulo 5 se plantea la interpretación y discusión de los resultados. Para ello se brinda una discusión de la información obtenida y su relación con los referentes teóricos consultados. En este apartado se corrobora el enfoque teórico de las fuentes que se relacionan con los facilitadores e inhibidores para acceder a los cargos, los estilos de liderazgo, así como la categorización de los roles y misiones que manifiestan mujeres y hombres como elementos a considerar en lo que finalmente se presenta como la *propuesta de un modelo de liderazgo inclusivo para la educación superior*.

CAPÍTULO 1

Mujeres y Educación Superior

En este capítulo se presenta la problemática de investigación. Primero, se abordan aspectos contextuales relacionados con la integración de la mujer de manera masiva a la formación profesional, lo que le permite aparecer en el mapa de la educación superior. Se plantean los esfuerzos internacionales y su impacto en el acceso con igualdad y su situación en la educación superior con equidad.

En la segunda parte se expone la situación que guarda el contexto cultural mexicano, su influencia en el panorama educativo, laboral en general y, específicamente, en el de la educación superior de mujeres y hombres, elementos clave para la revisión de la situación que guarda el tema de estudio.

En la tercera parte se plantea el panorama de la participación de las mujeres específicamente en el ámbito de las instituciones de educación superior, sus avances y retrocesos y su realidad al intentar avanzar en un mundo patriarcal que lucha por mantenerla al límite. Finalmente, este análisis permite el establecimiento de la pregunta general de esta investigación.

1.1 La expansión de la educación superior: oportunidades y retos

La masificación de la educación superior representa uno de los signos de democratización más significativos del siglo XX, tanto en el llamado primer mundo como en América Latina. Su evolución comienza con la masificación de la educación básica, para luego extenderse a la educación media y finalmente a educación superior. Existen múltiples factores impulsores del proceso de la ampliación de la matrícula y del nivel que alcanza. Algunos obedecen al crecimiento del nivel medio y su consecuente aumento en el número de personas en condiciones de acceder al nivel superior, al cambio estructural de los procesos productivos de los mercados de trabajo que demanda más profesionales y a una nueva estrategia de supervivencia de los hogares, en la cual las familias tienden a invertir en educación con el fin

de mejorar la situación económica familiar (Gallo, 2005; Rama, 2009).

Sin embargo, uno de los componentes más representativos del proceso expansivo de la educación superior corresponde a la feminización de la matrícula, llamada por Rama (2009) la revolución silenciosa de las sociedades, en la que poco a poco las mujeres se inscribieron en las universidades públicas hasta presentar un número mayor de matrícula femenina que de matrícula masculina.

Pero el proceso expansivo de la matrícula, que así como la forma en que se compone la sociedad no ha sido de manera lineal, y la integración de diferentes tipos de estudiantes han marcado la propia historia de la educación superior desencadenando cambios en diferentes dimensiones de la universidad (Rama, 2009; Sierra & Rodríguez, 2005).

Atendiendo a las transformaciones anteriores, la universidad se ve forzada a plantearse una nueva perspectiva, ya que no es posible solo hablar de una mejora en el acceso. Implica además el rediseño de los entornos de aprendizaje, de los programas de estudio, del replanteamiento de culturas organizacionales y una serie de aspectos políticos, económicos y sociales. En este sentido, es indispensable abarcar una perspectiva mucho más amplia que supone el cuestionamiento de las actuales ideologías bajo las que se dirigen las instituciones de educación superior (Crespo & Dridi, 1999).

Es así que en el escenario mundial se gestan movimientos que trabajan en el aporte de políticas dictadas a través de diferentes foros, reuniones y declaraciones, que buscan sentar las bases para la organización de una nueva realidad social para las mujeres y, al mismo tiempo, genera una nueva situación universitaria en la que hombre y mujeres confluyen casi de manera igualitaria, pero en condiciones diferenciadas.

1.1.1 Impulso internacional en el avance hacia la igualdad

El enfoque a la situación especial de las mujeres se da en importantes iniciativas como las cuatro Conferencias Mundiales sobre la Mujer³ llevadas a cabo en la Ciudad de

³ La Conferencia Mundial Sobre la Mujer, es una iniciativa desarrollada por la Comisión Jurídica y Social de la Mujer (CSW), que forma parte del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, cuya finalidad es garantizar el avance de la mujer en cuanto a la legitimación de sus derechos. [http://www.unwomen.org/es/consultado 27-09-2014](http://www.unwomen.org/es/consultado-27-09-2014).

México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995), a partir de las cuales se ha impulsado el desarrollo de políticas que buscan librar las diferencias con relación a los derechos de las mujeres en el ámbito social, económico, político y educativo. Estratégicamente, han globalizado las demandas para lograr un avance significativo en la generación de políticas públicas de equidad de género.

En la última conferencia llevada a cabo en Beijing en 1995, se establecieron distintas pautas estratégicas en la agenda política mundial de igualdad de género. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, adoptada de forma unánime por 189 países, constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer y abordó 12 esferas cruciales: mujer y salud, pobreza, educación para las mujeres, violencia de género, mujer y medio ambiente, conflictos armados, entre otros (ONU, 1995).

Entre los ámbitos que constituyen esta declaratoria, son dos los que destacan por su importancia para el avance de la mujer en las IES; el primero, trata del acceso desigual en la educación y capacitación de la mujer; el segundo estudia a la mujer en el ejercicio del poder y toma de decisiones.

En lo que respecta a la educación y capacitación de la mujer, se hace énfasis en garantizar el acceso y la igualdad en el trato de mujeres y hombres en la educación como derecho humano y como instrumento esencial para la consecución de objetivos de igualdad. De la misma forma, apunta que garantizar el acceso y la permanencia femenina en todos los niveles de la educación, incluido el nivel superior y todas las áreas académicas es uno de los factores de su continuo progreso en las actividades profesionales.

Un segundo ámbito tiene que ver con tomar medidas para que más mujeres tengan presencia en el ejercicio del poder y de la toma de decisiones por medio del fortalecimiento de su promoción y participación. Dicho aspecto constituye el más importante, si se toma en cuenta que trae consigo las pautas para aumentar la capacidad de las mujeres en el empoderamiento y la autonomía, además de mejorar su situación social, económica y política. Afirmar además que sólo con la participación activa, el empoderamiento de la mujer y la incorporación de la perspectiva femenina en todos los niveles de toma de decisiones en los gobiernos, las empresas y las instituciones académicas es posible el avance a nivel global del desarrollo humano equitativo (UNESCO, 2011a).

Esta declaratoria cuenta con tres Reuniones de Seguimiento Beijing+5 (2000), Seguimiento Beijing+10 (2005) y Seguimiento Beijing+15 (2010) y Beijing +20 (2015) donde se reportan los avances de los gobiernos que lo integran y se siguen generando estrategias de progreso como la creación de ONU Mujeres en 2010 (ONU, 2010). Estas declaratorias han permitido identificar avances y temas pendientes en la agenda internacional de las mujeres, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

- Haber ubicado en la Agenda Pública de las naciones el tema de la equidad de género y evidenciar los problemas a los que se enfrentan las mujeres en el ámbito político, económico y social.
- Impulso de reformas, diseño y establecimiento de políticas, implementación de proyectos, así como fortalecimiento de la presencia de las mujeres en las organizaciones, en la sociedad y en el Estado, aún y cuando en la toma de decisiones persiste desequilibrio entre mujeres y hombres.
- Adopción de marcos jurídicos y reformas constitucionales para integrar la equidad de género para combatir violencia y discriminación.
- Creación de organismos dedicados a impulsar el desarrollo de las mujeres basados en una perspectiva de género.

Al mismo tiempo, se siguen presentando retos que hablan del trabajo pendiente por hacer aún en el tema de género:

- Presencia de obstáculos y resistencia cultural a la integración plena de la equidad de género en las instituciones.
- Sobrecarga de trabajo doméstico y deficiencia en servicios sociales, políticas laborales y programas gubernamentales que apoyen directamente para el cuidado de los hijos de madres trabajadoras.
- Trato desigual, discriminación y violencia en todos los ámbitos, familiar, social escolar y político.
- Baja presencia femenina en cargos directivos y de poder.

1.1.2 Educación superior y equidad de género

En el contexto internacional, el tema del acceso a la educación superior en condiciones de igualdad aparece en lugar prioritario en la Conferencia Sobre Educación Superior (UNESCO, 1998). Para 2011, el porcentaje de mujeres que accedieron a la educación superior en los países participantes subió de 60 % proyectado en 2005 a un 69 % en 2010, porcentaje alentador si se compara con la proporción de crecimiento de los hombres estudiando licenciaturas, el cual registró un incremento de 48 % a 55 % en el mismo período (UNESCO, 2011b). Como resultado, la tasa de paridad de género en la educación terciaria ha alcanzado un 0.98⁴ en 2010 (Brunner & Ferrada, 2011; OCDE, 2012). Algunos avances obtenidos tiene su impacto en el incremento significativo de la matrícula universitaria femenina en un nivel equiparable al de los hombres, como el caso de Colombia, Perú, Chile y México; en otros casos, incluso se han comenzado a superar, como en Argentina, Republica Dominicana y Panamá llevando a las universidades a una feminización de la matrícula (Papadópulos & Radakovich, 2006).

Existen compromisos establecidos por diferentes gobiernos en torno a diversos acuerdos internacionales como el programa de Educación Para Todos de UNICEF y los objetivos del desarrollo del Milenio de la ONU, compromiso importante al declarar en su objetivo tercero la urgencia de “Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer” por medio del cumplimiento de dos metas: eliminar la desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para el año 2005 y para todos los demás niveles antes del 2015. Estas políticas permitieron avanzar en la satisfacción de las crecientes demandas de expansión de la educación. Sin embargo, pese a la información estadística positiva, la discriminación se sostiene a nivel curricular, practicas escolares y orientaciones vocacionales (Feijoó, 2013).

⁴ El Índice de Paridad entre los Géneros (IPG) es una medición utilizada para evaluar las diferencias de género en los indicadores de educación. Se define como la razón entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino para un determinado indicador. Un IPG con valor 1 significa que no hay diferencia entre los indicadores de niñas y niños, es decir, son idénticos. La UNESCO (2003) ha definido un valor IPG entre 0,97 y 1,03 (después de redondear) como el logro de la paridad entre los géneros. Esto permite algún error de medición, si bien no implica una posición sobre la aceptabilidad de un nivel determinado de disparidad.

Desde el Marco estratégico de Educación y Formación 2020 de la ONU se promueve desarrollo de sistemas de educación de la totalidad de los niveles y contextos que proporcionen a todos sus ciudadanos medios para explotar su potencialidad mediante la promoción de la equidad. En acuerdos más recientes, la ONU ha planteado la Agenda de Desarrollo Sostenible, en la que define 17 objetivos de desarrollo puestos en marcha el 1 de enero de 2016 y proyectados a 15 años. El objetivo 5 plantea la importancia de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres como un derecho fundamental⁵.

1.2 Contexto social del género en México

Para conocer la situación de las mujeres en la universidad es necesario, como afirma De Beauvoir (1949 p. 95), tomar en cuenta la estructura económica y social del entorno en el que ellas se desenvuelven. Describir los matices históricos y actuales de la cultura de género en la sociedad mexicana ayuda a entender la dinámica en que las mujeres y los hombres se integran a la vida laboral de las universidades y cómo ésta impacta en su acceso a cargos de poder. A continuación se toman en consideración la revisión de tres aspectos contextuales de análisis: el cultural, el panorama educativo y la integración laboral de las y los mexicanos.

1.2.1 Contexto cultural de las mujeres y los hombres mexicanos

Ser mujer o ser hombre está integrado según Lamas (1997), por una parte natural, según la terminología de la época, relacionada al sexo, y otra social, relacionada con el género. A través de un proceso de socialización constante, cada individuo integra el contenido de normas, reglas, expectativas y cosmovisiones que se forman alrededor de su sexo y se asume finalmente como perteneciente a un género (Díaz -Loving & Rocha, 2005, p. 42).

Es el contexto cultural el que define, da forma y sentido a los valores, creencias e ideas que se tiene sobre el significado de ser mujer o ser hombre. Dichas posturas son las que determinan comportamientos, emociones, roles y formas de actuar o de pensar adecuadas para

⁵ Conforme a la Agenda Educativa Interamericana desarrollada en la Novena Reunión Interamericana de Ministros de Educación celebrada el 9 y 10 de febrero de 2017 en Nassau, Bahamas, Organización de Estados Americanos (OEA) y Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI)

cada persona según su sexo. Bajo esta premisa, es la cultura de cada pueblo la que entrelaza y determina los roles de mujeres y hombres en la sociedad (Díaz Guerrero, 2003 citado por Díaz -Loving & Rocha, 2005).

Hablar de los roles de género en México, es hablar de un país de desigualdades en muchos aspectos, principalmente en lo que se refiere a la diferencia de oportunidades entre mujeres y hombres (Camarena, Saavedra, & Duclox, 2014). Algunas investigaciones dentro de la cultura mexicana exponen la indiscutible supremacía y poder del hombre sobre la mujer ,así como la subordinación de ésta. Existen ámbitos donde los roles de la cultura de género mexicana evidencia características específicas: el ámbito familiar (como relación), el ámbito social y el ámbito del hogar (como espacio de convivencia) (Díaz -Loving & Rocha, 2005; Serrano, 2004).

El ámbito familiar es uno de los más influyentes para la definición de los roles de mujeres y hombres, además de ser el espacio de interrelación donde se fundamenta en su mayoría muchas de la ideología de los mexicanos. La cultura mexicana (como en muchos otros contextos) ha fincado sus bases en los estereotipos masculinos; así, a los hombres, les corresponde ser los proveedores del hogar, jefes de la familia y los encargados de tomar, en su mayoría, las decisiones. Como responsable del trabajo productivo, en ellos recae el control y manejo de los recursos económicos, ligados al ejercicio del poder (Aguilar, Valdéz, González-Arratia, & González, 2013). En contraparte, no se pueden permitir mostrar sus sentimientos como el miedo, la tristeza y la ternura pues representa un signo de debilidad (De Keijzer, 2003).

Para las mujeres, el rol primordial en la familia es el de ser madre, con un perfil abnegado sumiso y dependiente, como buenas cuidadoras y educadoras. De acuerdo con una encuesta realizada sobre las relaciones de pareja en algunos hogares mexicanos (ENDIREH, 2006)⁶, para el 39 % de las mujeres entrevistadas, ser una buena esposa implica obediencia

⁶La Encuesta sobre las Relaciones de Pareja en los Hogares Mexicanos, tuvo como objetivo medir el impacto de los estereotipos y los roles de género en México. Los resultados se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario a nivel nacional, con mujeres de los 15 años en adelante, que vivían con su esposo y cuyo énfasis principal se centró en la violencia de género así como los diferentes factores que la determinan. El Proyecto fue

completa al marido; el 61 % aceptó que es su marido quien decide cuántos hijos tener; para el 67 %, el hombre debe responsabilizarse de todos los gastos familiares, en el entendido de que ellas deben ser protegidas por los maridos; para el 38 % de ellas, es importante “pedir permiso” a sus maridos para realizar trabajo remunerado y para el 56 % de ellas declaró su esposo decidió si podían trabajar o no.

En el ámbito social, el espacio de lo público le corresponde al hombre; su rol aquí le demanda ser trabajador, independiente, competitivo, responsable y sociable. A él le concierne definir las estructuras socioeconómicas en las que se ha de mover la sociedad. Sin embargo, es una realidad que en los últimos años se ha dado un reajuste social en el que se involucran cambios en las actividades y posturas tradicionales de mujeres y hombres. Por ejemplo, en los más jóvenes se aprecia una tendencia a tener una postura más abierta ante las transformaciones de los roles de cada sexo; para ellos, tomar un poco de la feminidad es visto como positivo y comienza con esto un paso hacia la redefinición de lo masculino (Fernandez, 2008; Marquez, 2008).

En el ámbito del hogar mexicano, se mantienen las premisas de que el hombre es “macho” y la mujer, sumisa definiendo el lugar que le corresponde a cada uno, en términos de poder: el que manda y la que obedece. Bajo esta lógica, ellas pertenecen a “la casa”, al mundo privado, devaluado, sin reconocimiento social y sin remuneración (Saldivar et al., 2015).

Traducido en lo que se llama “machismo”, los hombres se dan a la tarea de exaltar los roles tradicionales de ser mujer (González, et al. 2004), así se les atribuyen habilidades consideradas como innatas para las labores domésticas, siendo ésta una de las mayores representaciones sexistas hacia el rol de las mujeres mexicanas. La opresión en el machismo se presenta en muchas formas: en la marginación, la segregación, la discriminación, la cosificación, el maltrato, el hostigamiento, el acoso y la violencia en sus múltiples formas (CEPAL, 2013; González, 2004). En este sentido, desde el punto de vista de los “machos”, las mujeres, por su condición, no tienen la capacidad de acceder a cargos laborales que impliquen

coordinado por el Instituto de las Mujeres (INMUJERES) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. <http://www.inmujeres.gob.mx>.

para ellas la obtención de prestigio y poder de decisión (Abramo, 2006; Aguilar et al., 2013; Eagly, 1987).

En cuanto a los hombres, las asignaciones sociales a colaborar en el hogar son casi inexistentes (Saldivar et al., 2015), y en los casos en los que ellos deciden asumir responsabilidades intercambiando papeles y alejándose de la vida productiva para asumir roles del hogar, la sociedad lo transforma en “poco hombres”, “mantenidos” e “inútiles”, ya que la lógica cultural no le permite, como en caso de las mujeres, desarrollar actividades diferentes sin que se ponga en duda su virilidad o incluso su identidad (Díaz -Loving & Rocha, 2005, p. 47).

En resumen, la agenda de género en México tiene camino por recorrer, la desigualdad entre hombres y mujeres no está siendo superada. Si bien es cierto que la delimitación y diferenciación de roles de género y sus funciones tienden cada vez más ser flexibles en lo que se considera femenino y masculino, las conductas estereotípicas y la asignación de tareas y espacios específicos a ocupar por cada uno continúan siendo promovidas por la cultura, la sociedad, las instituciones pero principalmente por la familia. Y son mujeres y hombres juntos los que les siguen dando significado (Aguilar et al., 2013, p. 222).

1.2.2 Panorama del acceso educativo mexicano

En gran parte de los estudios enfocados en esclarecer la relación entre educación y equidad coinciden en poner la atención en la educación como condicionante indispensable para el avance de sociedades equitativas (Bastidas 2008). Los argumentos que sostienen la prioridad de la educación para anteceder a la equidad son dos: el primero que sostiene que sin educación no hay desarrollo de competencias básicas para entrar en el mundo laboral. El segundo, afirma que las personas que no tienen educación son privadas, además, del principal mecanismo de obtención de la riqueza, es decir, el mercado de trabajo. Bajo este enfoque, la educación adquiere un valor preponderante para quien la recibe, pues si no cuenta con ella, se verán menguados sus derechos y su participación social y su identidad como ciudadano o ciudadana (López, 2004).

En este contexto, los sistemas educativos enfrentan diversos desafíos, entre ellos el de

hacer realidad su compromiso de una educación para todas las personas. En México, esta situación se prevé desde la legislación, considerando aspectos importantes de equidad que tienen que ver con la educación. En la Constitución Política de México (Gámiz Parral, 2001), el artículo tercero establece:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios– impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatoria”.

De la misma forma, la Ley General de Educación (Congreso-Mexicano, 1993 p. 2), declara en su artículo segundo:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

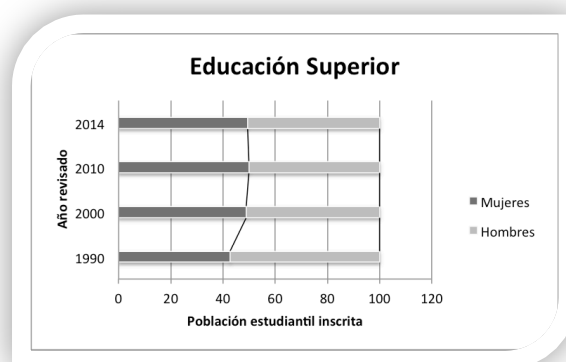
La situación actual que guardan las mujeres en el ámbito educativo del país permite evidenciar el avance de la mujer mexicana en todos los niveles del sistema educativo nacional, como lo son: *preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrados*.

La educación básica en el país es obligatoria, gratuita, laica y está integrada por los niveles de preescolar (4 a 6 años), primaria (6 a 14 años) y secundaria (14 a 17). A partir del año 2000, la asistencia al preescolar y la primaria muestra una proporción equilibrada de asistencia entre el 49% de las niñas y el 51% de los niños; las diferencias por sexo alcanzan apenas un punto porcentual más en el grupo de los hombres estudiando en este nivel hasta 2014. Por su parte, la cobertura en la educación secundaria en el país, para 2014, alcanzó un 96.2 % y se mantiene una participación equitativa de mujeres y de hombres en el acceso a este nivel educativo (INEGI, 2011, 2014; INEGI, 2003).

La misma tendencia se presenta en la media superior (bachillerato, preparatoria o liceo), que se integra por dos o tres años de formación principalmente técnica, y en la que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades para posteriormente ingresar a la universidad. En este nivel, la tendencia en participación equitativa continúa. Para 2013 se registró una población estudiantil de más de 4 millones de jóvenes estudiando, de los cuales el

49.3 % eran hombres y 49.7 % mujeres; y para 2014 se aprecia un incremento de cien mil mujeres más inscritas en el nivel (INEGI, 2014, p. 43).

Al igual que los demás niveles educativos, la educación superior en México presenta una tendencia en aumento del mismo modo que en países con gran densidad de población, como Argentina y Brasil (INEGI, 2014, p. 43).



Fuente: basada en SEP, 2013-2014, INEGI 2000 y 2013 y De Garay 2012.

Figura 1. Población en Educación Superior en México

En la figura 1 se observa que la matrícula femenina aumentó en 6.8 puntos, en contraste de la población masculina que alcanzó un 4.4 en los últimos diez años (INEGI, 2014). El acceso a la educación superior en el país alcanza una cobertura de sólo el 26.6 % de la población en edad de 18 a 22 años; sin embargo, las mujeres representan ya el 49.30 % de la población estudiantil del país (SEP, 2014).

El progreso en la integración de las mujeres al sistema educativo universitario ha sido favorable; no obstante, la preferencia de la población estudiantil por ciertas áreas del conocimiento y carreras específicas donde se concentra la matrícula femenina hace visible la segregación de formación por sexo. Lo que impide la incorporación equitativa a determinados campos de conocimiento y de la investigación.

Tabla 1. Población en licenciatura por sexo, según áreas de estudio, de 2000 a 2012

Área de estudio	Matrícula 2000		Matrícula 2012	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Ciencias Agropecuarias	85.5%	14.5%	65%	34.8%
Ciencias de la Salud	44.5%	55.5%	35.2%	64.8%
Ciencias Naturales y Exactas	60.2%	39.8%	50.5%	49.5%
Ciencias Sociales y Administrativas	49.7%	50.3%	41.8%	58.2%
Educación y Humanidades	39.4%	60.6%	32.0%	68.0%
Ingenierías y Tecnologías	77.2%	22.8%	69.8%	30.2%

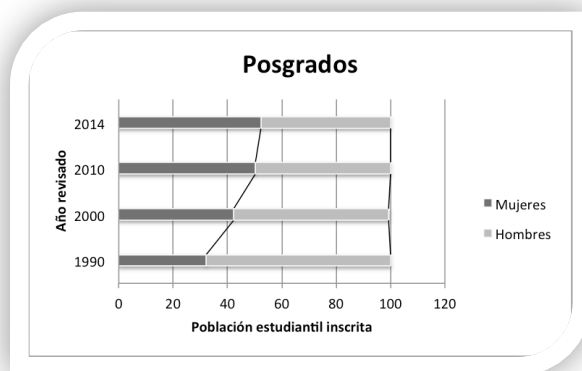
Fuente: basada en INEGI, 2000 y 2013.

Como se observa en la tabla 1, la formación en educación y humanidades representa el mayor porcentaje de inscripción femenina con un 68 %, en opciones como docente de enseñanza primaria, secundaria y tecnológica, donde ellas conforman el 71.09 % de la matrícula (SEP, 2014). En ciencias de la salud, la matrícula femenina se ubica muy por encima de la mitad, con un 64.3 % hasta el 2012. Sin embargo, su representación se centra en carreras como enfermería y nutrición, que en su mayoría constituye profesiones de menor prestigio y consideradas como apoyo a la medicina, sector dominado por los hombres. El campo de las ciencias sociales y administrativas representa la tercera opción en importancia, donde las mujeres integran el 58.2 %, destacan en carreras como psicología, ciencias de la comunicación, administración y turismo, campos predominantemente femeninos.

La ausencia de las mujeres en Ciencias Naturales y Exactas, así como el caso de las Ingenierías y Tecnologías es evidente, pues la matrícula de los hombres se impone con un 50.5 % para la primera y 69.8 % para la segunda. Bajo estos números se aprecia que sigue latente la imposibilidad de la mujer científica de lograr un avance similar en estos campos disciplinarios (UNESCO, 2011a, p. 29). Una de las explicaciones a esta ausencia femenina es que en gran parte “las ciencias están fundadas y construidas hasta hoy sobre un paradigma

naturalista que postula que las mujeres no son aptas a participar en la elaboración de la ciencia en razón de su naturaleza” (Solar, 1996, p. 77). Se trata de un concepto interiorizado por las y los estudiantes y llevado a la práctica a través de las preferencias disciplinarias de las jóvenes, minoritariamente al campo tecnológico y evidenciado en la tabla 1 (Bielli et al., 2004).

En la última etapa del sistema educativo mexicano se encuentra el posgrado, que tiene como antecedente obligatorio la licenciatura. Su finalidad es la formación de profesionales y académicos de más alto nivel, así como la generación y aplicación de conocimientos e innovación de las tecnologías. Esta etapa es determinante en muchos de los casos para que hombres y mujeres se puedan integrar con mayor facilidad al ámbito de las ciencias así como a los cargos que implican autoridad y poder ya que son niveles profesionales ampliamente reconocidos en el ámbito de la educación superior.



Fuente: INEGI 2000, 2011, 2014 y De Garay y otros, 2012.

Figura 2. Evolución de la Matrícula de Posgrado por sexo entre 1990 y 2014

El posgrado en México se establece en tres diferentes modalidades: especialidad, maestría y doctorado. Como se puede apreciar en la gráfica 2 para el año 1990, la diferencia entre la incursión de los hombres y las mujeres en este nivel educativo es considerablemente significativa, pues las mujeres acceden a una tercera parte de la oferta académica. Sin embargo, para la siguiente década se presenta un avance de diez puntos porcentuales. Finalmente, en 2010, la brecha ha desaparecido prácticamente al establecerse en menos de un

punto porcentual, volviendo a agrandarse dos puntos más, manifestando un retroceso para ellas en 2014.

De acuerdo a los datos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) México, uno de los factores determinantes de la diferencia en la formación a nivel posgrados entre hombres y mujeres tiene que ver con el limitado acceso a los recursos con que ellas cuentan. Por ejemplo, sólo tres de cada diez becas nacionales se les otorgan a profesoras para su formación como investigadoras (Narvaez & Russell, 2005). En consecuencia, disminuyen las posibilidades de formar parte de grupos de investigación formales y de prestigio como lo es el Sistema Nacional de Investigadores SNI⁷ en el que los hombres tienen una ventaja. Hasta 2012 ellos representaban un 66.5 % de la plantilla nacional y las mujeres solo un 33.5 % (INEGI, 2014).

Adicionalmente, formar parte del SNI implica la exigencia de cierto grado de productividad científica de los profesores, que involucra tiempo, dedicación y trayectoria académica y que, debido a las asignaciones de roles de género de las mujeres en muchos casos es difícil alcanzar, desencadenando una menor presencia en los niveles más altos (Valles, González, & Durán, 2011, p. 12). Así, la distribución de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) refleja que en los niveles más altos (II y III) prevalece la presencia masculina, concentrando en ambos niveles el 30% del total de los hombres y el 20% de las mujeres. La mayor agrupación se presenta en el nivel I y entre quienes aspiran a ingresar, llamados candidatos. En estos dos grupos esta el 80% de las investigadoras y el 70% de los investigadores (INEGI, 2014).

Sobre la base de la información expuesta y desde una postura positiva, es una realidad que las mujeres mexicanas han accedido a los estudios en forma creciente, y paulatinamente han superado a la matrícula masculina. Lo anterior sugiere entonces que el sistema educativo

⁷ El Sistema Nacional de Investigadores (SIN) fue creado en 1984 en México por decreto presidencial y tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. Es el máximo órgano de investigadores y se encarga de reconocer la labor de quienes producen conocimiento científico. Esta distinción se da en función de la calidad de las contribuciones científicas y es acreedora a un estímulo económico.

mexicano no propicia la desigualdad entre los sexos (Córdova, 2005). Sin embargo, es de llamar la atención que ellas sigan encontrándose con múltiples barreras a lo largo de su trayectoria profesional, evidenciando que un mayor grado de formación no necesariamente les ofrece una garantía para acceder a empleos calificados, de prestigio y ubicados en los niveles más altos de la jerarquía organizacional (Preciado, 2005). Es posible suponer, como afirma, Cordova (2005) que son otros factores de carácter sociocultural y psicosocial (susceptibles de investigar) y ya no solo el acceso a la educación, los que la están deteniendo el avance femenino a mejores oportunidades laborales.

1.2.3 Integración laboral

La creciente integración femenina a los mercados de trabajo ha estado acompañada de la persistente inequidad entre mujeres y hombres. El carácter segregado de la estructura laboral evidencia la medida en que las labores que la integran se dividen en “masculinas” y “femeninas” y es un rasgo que comparten tanto países desarrollados como países en desarrollo. El problema reside en que dicha división no es neutra, sino que trae como consecuencia condiciones dispares para unos y otras en cuanto a calidad del empleo, nivel de ingreso y posibilidad de movilidad social; consecuencias que colocan a las mujeres en desventaja en relación con los hombres (Ariza & Deolivera, 2005).

Esfuerzos realizados en las últimas décadas pueden hablar de algunos avances a nivel global, los cuales se manifiestan en las estimaciones de la OIT, que indican que en 2006 se contaba con 2,9 mil millones de trabajadores en el mundo, de los cuales 1,2 mil millones eran mujeres de tal modo que 47,9 % de las mujeres registradas estaban en situación de empleo remunerado y asalariado, una mejoría frente al 42,9 % de 10 años atrás.

En América Latina también se presenta una integración paulatina de las mujeres a las labores remuneradas. Para 1980 representaban el 36 % de la fuerza laboral de la región; a finales de los noventas alcanzó un 44.7 % contra un 65.3 % de los hombres, y en 2013, las mujeres logran 50 % (BIT, 2014). Así, se observa que las oportunidades de empleo para las mujeres avanzaron a un ritmo superior que las de los hombres, pues la ocupación femenina en la región creció a una tasa anual de 4.43 %, mientras que la masculina se incrementó en un

2.94 % (OIT, 2013, p. 30). Dicho avance tiene su origen en el desarrollo de las políticas públicas en cuestión de igualdad de oportunidades en los países de la región que buscan impactar en la disminución de la brecha de paridad hombre-mujer en la situación laboral (Godoy & Mladinic, 2009).

En México, el Instituto Nacional de las Mujeres realizó sus primeros esfuerzos por apoyar iniciativas de equidad en el campo laboral en el año 2000, a través del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (2000-2006), cuyo objetivo se centró en fomentar una imagen femenina fuera de estereotipos que propiciara una mayor y mejor integración de las mujeres al mercado laboral nacional.

Un fuerte impulso más reciente es realizado por el Gobierno Federal, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018⁸, donde se han establecido acciones como el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD), el cual busca garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres a vivir en la igualdad y a combatir la exclusión a través de Políticas Nacionales de Igualdad, las cuales operan mediante unidades de género instaladas en las instituciones públicas.

Sin embargo, los esfuerzos distan de lograr un impacto real en la situación de las mujeres. Para las mexicanas, el tema no es sólo la integración igualitaria a la actividad remunerada, la disyuntiva corresponde a la generación de condiciones que lo permitan en circunstancias de equidad en relación con los hombres (Vásquez, 2010, p. 130). No hay que olvidar que las mujeres se debaten entre el trabajo remunerado, el trabajo no remunerado y el descanso. Por tanto, el tipo de inserción laboral de las mujeres depende de los tiempos que tengan que asignar a la carga laboral no remunerada (Nelly, 2010), que en el caso de las mujeres mexicanas corresponde al 77.7 % de las horas dedicadas a la semana, lo que impacta en el tipo de trabajo al que tienen acceso y la disminución considerable en los tiempos de descanso (INEGI, 2014).

De acuerdo a la información proporcionada por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en México (ENOE, 2012), el 43.5 % de las mujeres de 14 años o más forman parte de

⁸ Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 <http://pnd.gob.mx/> consultado el 23 de agosto 2017.

la población económicamente activa remunerada, contra el 77.1 % de hombres del mismo rango de edad, sin embargo, el 91.9 % de ellas combinan sus actividades como trabajo y estudio con las labores domésticas, mientras que solo el 53.5 % de los hombres lo hacen. En este sentido, es posible apreciar que la carencia de políticas de conciliación entre el trabajo y la familia que existe en el país provoca el acceso a trabajos de jornada parcial, más comunes entre ellas (44.5 %) que entre los hombres (8.2 %) (INEGI, 2014), ya que deben enfrentar la falta de servicios de cuidado infantil y de prácticas laborales flexibles (OCDE, 2011).

El nivel educativo es una importante variable para que las mujeres puedan integrarse al trabajo remunerado. Sin embargo, en el caso de México se observa que a la misma formación educativa entre hombres y mujeres no corresponden las mismas oportunidades de empleo. Los números que evidencian lo anterior presentan que el 44 % de las mujeres mexicanas con educación secundaria cuentan con un empleo en comparación con el 88 % de los hombres con ese mismo nivel educativo. Algo similar pasa con los estudios de educación media superior, pues mientras el 91 % de ellos cuentan con un empleo formal sólo el 56 % de ellas lo logran; el patrón se repite en la educación superior, ellas tienen acceso a trabajos formales en un 72 % en comparación con ellos, que tienen empleo en un 88 % (Castañenda & Rebolledo, 2014).

La mayor presencia de las mujeres mexicanas se da en actividades de menor prestigio Vázquez (2010, p. 135), con bajos estatus laborales y empleos no permanentes (Barsh, 2008), lo cual trae como consecuencia una diferencia sustancial en el salario percibido, el que llega a representar hasta un 20% menos en proporción a los ingresos totales obtenidos por los hombres (OIT, 2013). En los casos en los que ellas buscan acceder a un sueldo equiparable al de los hombres deberán contar en promedio con cuatro años más de experiencia que su contraparte masculina (Abramo, 2006; ONU Mujeres, 2011).

En relación con el tipo de actividad, ocho de cada 10 mujeres mexicanas ocupadas desempeñan labores en el sector terciario (comercio y servicios), de las cuales 3 de cada diez el 31.9% son comerciantes (51 % de ellas en el comercio informal); el 27 % se desempeñan en servicios profesionales, principalmente en el sector de la salud y en la educación, y el 14.3 % laboran en cargos operativos y administrativos en oficinas. Sin embargo, en los cargos

directivos de la administración pública, por ejemplo, en direcciones generales y jefaturas hasta un 86% es ocupado por hombres (INEGI 2013).

Conforme a los datos anteriores, no es extraño encontrar a México como uno de los países con una de las mayores brechas de género, ocupando el lugar 83 de 135 países incluidos en el reporte de Brecha de Género del World Economic Forum (Zahidi & Ibarra, 2010), con una tasa de participación laboral del 43% apenas después de países como Turquía.

Hasta este punto ha sido posible identificar factores del contexto social, educativo y laboral que influyen de manera diferenciada en el desarrollo económico, laboral y profesional de las mujeres y los hombres. Sin embargo, más allá de los números, es importante reflexionar, como afirma Pérez (2012), que para las mujeres mexicanas el componente cultural tiene un impacto en desventaja, influenciando su desarrollo fuertemente por su papel de madre y esposa, ya que a diferencia de su contraparte masculina ellas deben enfrentarse a su conflicto entre el rol en la vida familiar y su rol en la vida laboral (Descarries & Corbeli, 2002; Descarries et al., 2010).

Considerando el contexto descrito en este espacio se aprecia que el medio básico de justicia, democracia y de oportunidad para integrar los intereses de la mujer y su visión del mundo en el ámbito público continúa siendo un reto que demanda “la participación de la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones” (ONU 1995 p. 86), si se toma en cuenta que las mexicanas, que apenas ocupan menos de un tercio de los puestos directivos, tienen una participación de una mujer por cada 10 hombres en juntas directivas y solo representan el 2 % de los empresarios del país (OIT; 2012). Las universidades tienen hoy la oportunidad de tomar acciones que impacten directamente en estos números, al abrir cada vez más espacios de participación femenina en todos los niveles.

1.3 Educación Superior y participación laboral femenina: entre limitaciones y exclusiones

Tradicionalmente, la educación superior estuvo considerada un espacio masculino constituyendo en un centro de reproducción de las desigualdades de género, fortaleciendo la división sexual del trabajo. Las mujeres de América Latina y el Caribe enfrentaron

históricamente una situación de desigualdad en el acceso a la educación. Sin embargo, en las últimas décadas esto ha cambiado casi por completo. El acceso y egreso que las mujeres han logrado ha conseguido revertir el proceso histórico de exclusión e insertarse en el campo público de manera acelerada. Esto explica, en parte, que los avances recientes en el ámbito educativo han sido uno de los principales factores de cambio de rol de la mujer latinoamericana (Papadópulos & Radakovich, 2006, p. 118).

La construcción de la identidad femenina en la enseñanza superior se integra al igual que la identidad social, a partir de una orientación y gestión realizada por los hombres y para los hombres (Solar, 1985, p. 278), que parte de un proceso de exclusión femenina histórica (Peñailillo, 2009). Da lo mismo si las mujeres hoy son un mayor número de estudiantes, o si las profesionales que enseñan en las escuelas cada vez son más mujeres, es una realidad que la universidad, así como su cultura organizacional, siguen funcionando con las tendencias de segregación y diferentes formas de discriminación (Carrasco, 2004; Fischman, 2008).

En el siguiente apartado se aborda un breve recorrido por el origen y la construcción de las universidades y cómo se integra la participación femenina a la vida laboral, así como su participación de las mujeres en los cargos de poder y liderazgo, argumento específico en el que se basa esta investigación.

1.3.1 Tradición y cultura de género en las universidades

Durante los siglos XII y XIII, la pasión por el estudio, la discusión y la interpelación del conocimiento pasó de los grandes centros monásticos, femeninos o masculinos, a los enclaves exclusivamente masculinos de las escuelas eclesiásticas (Anderson & Zinsser, 2007). Dichos movimientos dieron origen a las universidades como Parma, Bolonia, París y Oxford, las cuales nacen como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional, y para canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad.

Como cualquier corporación, la universidad buscó defender los derechos gremiales de sus miembros e instaurar un monopolio en su beneficio (Fischman, 2008). En este contexto, la universidad limitó la participación a sólo unos pocos, de tal forma que la ordenación

sacerdotal se establece como requisito para estudiar y, hacia el siglo XIII, el sacerdocio fue vetado oficialmente para las mujeres (Anderson & Zinsser, 2007).

En el mundo occidental, la influencia religiosa crea una universidad que se establece como institución especial con connotaciones casi sagradas, donde los hombres proyectaban su superioridad y en consecuencia gozaban de privilegios y, en honor a su nombre, eran “inmunes a restricciones de cualquier naturaleza” (Barberá, Ramos, & Candela, 2002). Bajo la sombra de la religión la feminidad no era otra cosa que lo mundano y lo impuro tal como se manifiesta en los estatutos de la Universidad de Bolonia en 1377:

Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente cualquier comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la más honrada, en la universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector” (citado por Bozal, 2008, p. 217).

Desde esta perspectiva, la exclusión de las mujeres de los centros de estudios era una forma de conservar la pureza que requería una vida retirada de las tentaciones del mundo (léase la carne y con ella la mujer) y dedicada enteramente a cultivar el espíritu. Por tanto, la impureza de la mujer devenía de la necesidad de darle su lugar a las “Hijas de Eva” fuera del paraíso del conocimiento (Buquet, Cooper, Mingo, & Moreno, 2013, p. 26).

En América Latina, el modelo de universidad hace su arribo con los conquistadores españoles. La primera universidad se estableció en Santo Domingo, le siguió la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima y la Real y Pontificia Universidad de México, todas ellas trasplantadas del sistema europeo y recibidas junto con el poder real y la fuerte influencia religiosa presentándose como “portadoras de una tradición prolongada” de la iglesia y la monarquía y en la que se prohibió estrictamente el acceso a las mujeres (Fischman, 2008, p. 241).

En las nuevas universidades del continente, el ingreso estaba condicionado por el hecho de ser varón y por la “pureza de sangre”, de tal forma que mulatos, integrantes de castas y descendientes de judíos estaba excluidos al igual que las mujeres (González, 2005). La

exclusión de las mujeres se sumó a una particular deshumanización, centrando su trato en las funciones corporales y psíquicas que la degradaban (McLughlin & Radford, 1979; Radford, 1974). Al igual que en las demás instituciones europeas, la universidad en México se convierte en un mundo de exclusividad masculina (Brunner, 1990, p. 6).

Asimismo, las formas de gobierno de las instituciones de la época presentan un mecanismo de selección de dirigentes bajo el sistema colegial o de gobierno interno (Brunner, 2011). Este sistema se desarrolla de forma compartida únicamente entre los profesores y miembros de la comunidad universitaria, lo que les garantiza ratificar la hegemonía masculina dentro del ámbito educativo y del conocimiento (Lerena, 1976, p. 299).

Para el siglo XIX, como afirma Brunner (1990, p. 9), las universidades de América, entre ellas la de México, se ven influidas por el “renacimiento institucional” que inicia un proceso de renovación hacia una universidad nacional, enfocando su tarea en el fortalecimiento del gobierno mediante la formación de cuadros administrativos y profesionales para su servicio, transformando a la universidad en un proyecto de Nación y dejando atrás el proyecto Eclesiástico (Aboites, 2008).

En México, desde los primeros años de independencia de la corona española se advierten acciones marcadas hacia una educación libre de la religión y basada en la ciencia y la literatura. Después de la Guerra de Reforma⁹ para 1861, la “universidad pudo darse una emancipación total de la iglesia” (Valadéz, 2001, p. 543); sin embargo, mantuvo su estrecha relación con el Estado y con ello su exclusividad masculina.

El nuevo impulso de liberación de la iglesia es descrito por Ordorika (2006) como modelo de gestión y gobierno napoleónico, basada en el modelo de universidad francesa en el que toda la educación es pública y, en consecuencia, es considerada como una corporación al servicio del estado y del poder central. Con esta connotación de centralización de las

⁹ La Guerra de Reforma en México ocurrió del 17 de diciembre de 1857 hasta el 1 de enero de 1861. Este conflicto armado consistió en el enfrentamiento entre liberales y conservadores por cambios en la constitución mexicana. Finalizó cuando el Congreso Constituyente elaboró una nueva constitución y se realizaron elecciones para poderes federales y estatales.

decisiones, el destino de la autoridad universitaria queda ligado directamente a los deseos y acuerdos políticos pactados por el gobierno; incluyendo el nombramiento de los funcionarios de más altos rangos (Vega, 2011).

Es hasta la última parte del siglo XIX, casi setecientos años después de su creación, que las primeras mujeres hacen su aparición en las universidades (Serret, 2008). Las nuevas estudiantes enfrentan grandes barreras, como la resistencia a romper la lógica de las esferas que distribuían las actividades femeninas y masculinas, asignándolas a determinadas áreas del saber y cuestionando sus capacidades. La finalidad principal: defender las profesiones masculinas, ya que los dirigentes creían que solo una educación diferenciada evitaría que las mujeres entraran a un terreno que no les correspondía, atribuyendo tal división a la “voluntad de Dios” (Anderson & Zinsser, 2007, p. 217).

En México, pocas mujeres estuvieron presentes en el proceso de modernización de las universidades; son ellas la que en 1880 reivindicaron su derecho a estudiar en la Preparatoria Nacional con estudio relacionados, principalmente con tareas a desarrollarse en el hogar. A pesar de muchas dificultades a finales del siglo XIX, el país contaba con las primeras profesionales: en medicina Matilde Montoya en 1887 (Rodríguez & Castañeda, 2015), en abogacía María Asunción Sandoval en 1898; y en ingeniería, Concepción Mendizábal Mendoza en 1930 (Adame, 2017). Sin embargo, su mayor participación se da en la Escuela Normal Superior, en la que se formaban las maestras de educación primaria y secundaria, actividad exitosa debido a que no disenta de la función tradicional de las mujeres (Galván, 1985, p. 34).

Es durante la primera mitad del siglo XX cuando la mayoría de las universidades del mundo y de México se multiplicaron en número (Ordorika, 2006) y que las mujeres empezaron a formar parte de ámbito universitario cada vez con mayor fuerza. Sin embargo, pasaron décadas antes de lograr representar una gran proporción, primero en la matrícula y luego en los cargos académicos (Córdova, 2014).

La llegada de las investigaciones feministas, hacia finales del siglo XX, al igual que lo hicieron en el ámbito social y político, marcaron un punto de quiebre en las universidades,

dando al polémico tema de la discriminación de género en las universidades dimensiones internacionales. Los resultados hicieron evidentes las desigualdades, las razones de la marginación, su menor presencia como personal académico, la segregación del personal administrativo y el condicionamiento en las carreras estudiantiles (Buquet et al., 2013, pp. 24-25).

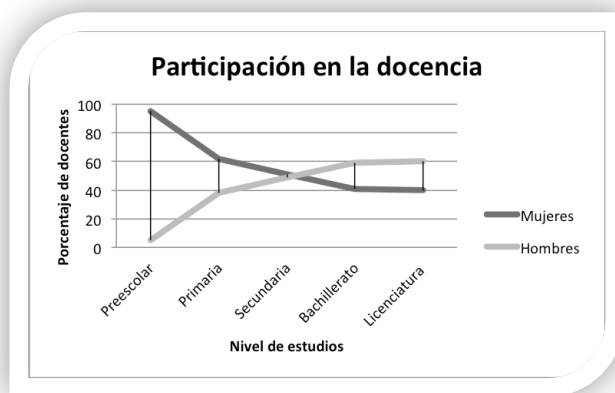
Así, se observa que el camino que recorrieron las mujeres para integrarse como académicas en las IES fue tan largo como el de la misma integración a la educación superior, hechos relativamente recientes, en comparación con la creación de las universidades, de ahí que la integración y participación de las mujeres a la tarea de la docencia, la investigación y la gestión universitaria no se concreta sino hasta inicios del siglo XX (Anderson & Zinsser, 2007).

1.3.2 La carrera académica y la (no) integración de las mujeres

En la universidad mexicana contemporánea, la masificación de la educación hace su aparición, compuesta por un vasto grupo de instituciones integradas para dar un servicio masivo de educación. La matrícula femenina para la década de los setentas alcanzaba ya un 27.3% contra un 73.7% de los hombres, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1977). El aumento continuo de matrícula genera una nueva actividad en la universidad, la de “la profesión académica” (Guardia, 2013), en la cual, durante mucho tiempo, la mujer no encontró un espacio propio; prueba de ello es la falta de registros de su participación en muchas instituciones (Acuña, 2009).

Si bien la universidad no representó, por mucho, una opción laboral para las mujeres, la labor educativa femenina en el país ha estado representada por excelencia en la educación básica. Es posible que la arraigada concepción del deber ser femenina fuera la causante de concentración de las mujeres en éste nivel, pues de acuerdo con Códrova (2014), ser profesora de niveles básicos implica sensibilidad, tolerancia y benevolencia, comportamientos que no contradice los ideales, estereotipos e ideologías sobre las tareas de servicio que se les asignan socialmente a las mujeres.

Por el contrario, el hecho de que el ámbito académico de la educación superior implicara un mayor poder y prestigio social, significó que la incorporación masculina dominase estos niveles, propiciando entre ambos géneros la desigualdad de participación (Córdova, 2005), tendencia que continua presentándose de acuerdo a la gráfica siguiente.

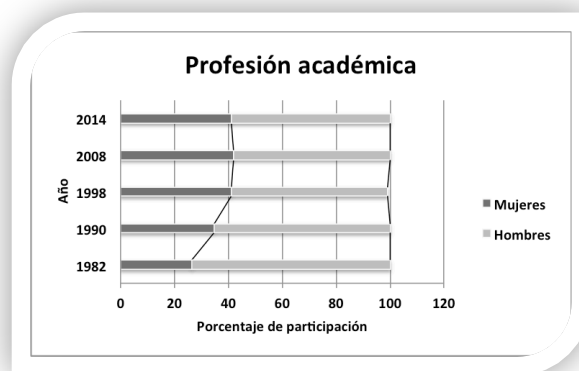


Fuente: basada en SEP 2014 y Sistema Educativo Mexicano, 2013-2014.

Figura 3. Docentes mujeres y hombres por nivel educativo 2014

En la gráfica se observa que para el año 2014 el nivel básico y secundario es dominado por las mujeres, ellas representan el 95% y ellos sólo el 5% del personal académico. A medida que el nivel de estudios aumenta, los números se invierten y paulatinamente la participación de ellas va disminuyendo hasta llegar a representar en la educación superior sólo el 40% contra el 60% de los hombres.

Algunos autores afirman que el punto en el que la tendencia se invierte hacia la menor participación de las académicas en los niveles más altos, puede considerarse, por un lado, a la marcada división sexual de las profesiones y, por el otro, a la tardía incorporación de las mujeres a las instituciones de educación superior, lo que las obliga todavía a seguir buscando formas de avanzar en la conquista de espacios académicos donde desarrollarse (Buquet et al., 2013, p. 67; Escolano, 2009; García de León, 2002).



Fuente: basado en Galáz (2009), SEP, 2014, Base de datos RPAM 2007-2008¹⁰.

Figura 4. Mujeres y hombres en la profesión académica de 1982 a 2014

La figura 4 evidencia que la participación académica de las mujeres en las IES de México presenta un avance considerable en los primeros años revisados, se puede decir que el crecimiento más importante en la participación profesional de la mujeres acontece en el período entre 1982-1998, en el que se logra llegar por encima del 40%. Sin embargo, en el período 2008-2014 no se registra ningún avance, más bien una leve disminución que se puede traducir en un estancamiento, interpretado por algunos autores como un umbral máximo ya alcanzado que limita y reduce la oportunidad de mayor representación y todo lo que ello implica (Galáz, 2009; Osorio & Martell, 2009). Adicionalmente, la recesión de 2008 ha empobrecido a las universidades.

En este sentido, es posible pensar que la ausencia de académicas participando en el mundo científico y organizacional provoca su falta de influencia en el medio, así como la carencia de modelos femeninos en el sistema universitario en todos los niveles (Narvaez & Russell, 2005, p. 306), al mismo tiempo que las limita a formar parte de la imagen del poder (Escolano, 2009). Bajo este escenario, es difícil esperar que el avance de las mujeres hacia cargos directivos en la educación superior aumente, mientras que en relación con los hombres,

¹⁰ La encuesta sobre la Reconfiguración de la Profesión Académica RPAM, fue realizada por la Red de Investigadores sobre académicos de México en 2008, en el que se integraron muestras de 29 estados de la República y participaron 35 universidades y 102 académicos.

sólo algunas pocas (menos de la mitad) ocupen cargos académicos indispensables para llegar a puestos de dirección (Chávez, 2009, p. 108).

1.3.3 Liderazgo y cargos de poder en la universidad cuestión de hombres... y mujeres

Si bien es cierto que las mujeres en las IES han empezado a ocupar mejores posiciones en la estructura organizacional, éstas se encuentran ubicadas en lugares bajos de la escala jerárquica, tienen menor responsabilidad y en la mayoría de los casos poca visibilidad (García, 2010). A este respecto, en México, posiciones como directoras de departamento, de escuelas o facultades y decanas, pertenecen hoy a más mujeres (Bonder, 2004; Gutiérrez, Bañuelos, Flórez, & Suárez, 2004; Olavarría, 2011), sin embargo, “los hombres tienen un dominio de los altos puestos de dirección académica, con el 75.4 % [...] lo que pone en evidencia la existencia aún del techo de cristal en este ámbito laboral” (De Garay & Del Valle Díaz-Muñoz, 2012, p. 21). Así, la universidad sigue siendo un buen ejemplo de la situación del género en relación con los cargos de poder (López, González, Mendoza, & Pérez, 2011, p. 24).

Las rectorías son un ejemplo claro de las barreras invisibles, ya que siguen estando mayoritariamente ocupadas por hombres. En las instituciones de América Latina registradas en la Organización Universitaria Interamericana (OUI)¹¹, por cada cuatro hombres rectores sólo existe una mujer electa como rectora (Olavarría, 2011). Cifras que se confirman en la base de datos de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL, 2015), en la que se registra el 85.5 % de rectores y sólo el 14.5 % de rectoras, muy por debajo de las instituciones norteamericanas en las que un 25 % son presidentas o rectoras. En este sentido, es posible afirmar que la discriminación laboral de género en las universidades como en las demás organizaciones, aumenta de forma progresiva a medida que se asciende en la jerarquía institucional (Barberá & Ramos, 2004, p. 148).

¹¹ Organización Universitaria Interamericana que trabaja a través del Colegio de las Américas (COLAM) las redes de Universidad y Género. Para mayor referencia ver programa EMULIES Espacio de Mujeres Líderes en la Educación Superior de las Américas.

El análisis de los gobiernos¹² y de los liderazgos directivos en las universidades implica considerar una serie de supuestos, entre ellos re-pensar el problema de la distribución inequitativa de poder entre hombres y mujeres (Carrasco, 2004). Conseguir la igualdad de género en las instituciones se sigue presentando como una lucha de redistribución de los espacios de poder y de influencia; el acceso a los cargos de poder en las universidades sigue siendo una tarea pendiente influenciada por la relación entre los diferentes grupos de poder, la formación de coaliciones, grupos de interés donde las luchas de pensamiento y las creencias que se resuelven entre ganadores y perdedores.

El gobierno de las universidades públicas en México existe en función de las relaciones de los diversos grupos políticos, burocráticos y académicos cuyo equilibrio se manifiesta en los procesos de elección de las autoridades y funcionarios de las instituciones, pero también de los diversos procesos de toma de decisiones, así como de la propia implementación, que por su naturaleza tienen espacios de ambigüedad, las redes organizadas de poder negocian sus intereses y, más allá del orden político, la lógica de poder que coexiste como costumbre en la universidad (Delgado, Sola, & Cáceres, 2007).

1.4 Planteamiento del problema y pregunta de investigación

El liderazgo es un tema que ha sido objeto de investigación de muchas disciplinas sobre todo del campo de las ciencias sociales. Sin embargo, la integración de las mujeres a través de los estudios de género es reciente. Dicha ausencia forma parte de la visión masculina de la historia de la humanidad y del análisis de las organizaciones. No obstante, cambios importantes como el crecimiento de la presencia femenina de la matrícula, la integración de las mujeres a la función universitaria, así como la necesidad de generar una distribución equitativa de poder entre hombres y mujeres en los gobiernos universitarios puede estar propiciando un impulso hacia una nueva concepción del liderazgo.

Si bien puede hablarse de un avance en el tema, en México los patrones culturales de asociación en los roles femeninos y masculinos en la familia, en la sociedad y en el mundo del

¹² Por gobierno debe entenderse la manera genérica de dirección a través de reglas institucionales, estructuras, actores e instrumentos que organizan la dirección del sistema así como de sus relaciones (Acosta, 2006, p. 36).

trabajo representan para las mujeres múltiples barreras. Desafíos significativos como el equilibrio entre familia y trabajo, la segregación por sexo, la discriminación, el machismo, la incongruencia de su rol de mujer frente al rol de líder, así como el laberinto y el techo de cristal, continúan obligándolas a permanecer en posiciones bajas de la escala jerárquica de las instituciones de educación superior.

En este sentido, el siglo XXI trae a la universidad una oportunidad de hacer una reflexión sobre re-dirigir las acciones para lograr un ambiente de equidad de género (Fischman, 2008). La demanda social de nuevos esquemas administrativos y de gobierno abren una oportunidad para transformar el papel de las mujeres en la dirección de las IES. Los cambios en las universidades exigen nuevos roles en sus dirigentes y enfoques diferenciados en su acción directiva. Sin embargo, las diferentes investigaciones en el campo sólo han logrado articular algunas respuestas en relación con los directores de los niveles de enseñanza primaria y secundaria, soslayando el contexto de la educación superior (Sánchez, López, et al., 2004).

El reto a enfrentar es intentar introducir un cambio en la labor del liderazgo educativo en las IES, propiciando entornos inclusivos con igualdad de oportunidades, promoviendo la diversidad de estilos y la variabilidad de ambos sexos, partiendo de propuestas que modifiquen la visión del liderazgo desde la propia estructura de su modelo. De esta forma, incidir en un cambio real en los modelos de liderazgo traería como consecuencia el desvanecimiento de las diferencias de género en el tema y se establecería una socialización de poder en un nivel de paridad donde ambos géneros, en una línea recta, guardarán posiciones de poder en otra dimensión, diferente a la actual.

Esta visión del liderazgo implica replantear una serie de situaciones tanto actuales como pasadas, que deben ser leídas e interpretadas desde nuevas miradas, no todas producidas por las mujeres sino con la participación de hombres que, desde una perspectiva de equidad de género, incidan en una nueva conciencia social (Barberá & Ramos, 2004).

Por tanto, la cantidad de mujeres ejerciendo cargos de liderazgo puede representar un detonante para producir cambios. Pero el aspecto cualitativo es determinante: ¿quiénes y en

qué condiciones acceden?, ¿cómo permanecen? y ¿cómo enriquecen el liderazgo tradicional? Son aspectos que serían interesantes de estudiar, si se quiere contar con un mayor número de mujeres capaz de introducir cambios en las relaciones de género en el ámbito de la educación superior y en la sociedad en su conjunto.

Por ello, ante la escasa información y el registro limitado de su presencia en un contexto evidente de dominio masculino como lo es la educación superior, es necesario desarrollar estudios como el presente para reconstruir fenómenos, escuchar lo que tienen que decir las mujeres y los hombres que han llegado a los cargos y, de esta forma, entender la situación en la que se encuentran en las IES actuales y permitir con ello una de-construcción y construcción de una nueva realidad de participación para las mujeres en el espacio educativo. De esta forma, se propone el uso del estudio con perspectiva de género, el cual involucra en igualdad de circunstancias tanto a mujeres como hombres, donde lo que afecta o beneficia a una parte lo hace de igual manera con la otra (Fernandez, 2008; Murillo, 2006).

Conforme a lo expuesto, se establece como **pregunta de investigación**: *¿Qué elementos debe integrar la propuesta de un modelo de liderazgo para la educación superior que considere la perspectiva de género?*, con la cual, se espera sea posible impulsar un liderazgo educativo inclusivo en el que la participación de mujeres y hombres no se vea condicionada por la situación de su género.

En el siguiente capítulo se plantean los aportes de diversas investigaciones que dan fundamento al desarrollo de un modelo de liderazgo inclusivo el cual, desde una perspectiva de equidad de género, permitan incluir a las mujeres en las esferas de decisión de las IES, tomando en cuenta las barreras a las que se enfrentan, a su realidad y sus conceptualizaciones de liderazgo, así como los modelos estudiados que aproximen al estudio del liderazgo en las organizaciones.

CAPÍTULO 2

Liderazgo y Género en las Instituciones de Educación Superior

En los últimos años, la educación superior ha enfrentado una transformación en distintos ámbitos internos y externos (Aboites, 2008; Barber, Mourshed, & Whelan, 2007; UNESCO, 2005). Principalmente dos elementos de transformación son representativos para este estudio, la integración de las mujeres al ámbito universitario y la transformación de los órganos de gobierno en la búsqueda de mejoras a la eficiencia y eficacia organizacional, aspectos que marcan el abandono de un modelo educativo y de gestión del siglo XX (Fischman, 2008).

Bajo estas premisas, es evidente que la estructura previa de poder y liderazgo de las instituciones se ven forzada a entrar en un proceso complejo de cambio que busca un reacomodo en su estructura y en la forma en la que se toman las decisiones, impactando directamente en los modelos patriarcales ancestrales. La finalidad es adaptarse a un ambiente en transformación y cambio desarrollando y adoptando estrategias que cubran las nuevas expectativas en pro de mejores universidades y más equitativas (Crespo & Dridi, 1999).

Este capítulo contiene el marco teórico y conceptual que considera en un primer apartado los planteamientos teóricos que fundamentan la concepción y conceptualización del liderazgo organizacional y educativo.

En un segundo apartado se revisa la información centrada en los estudios de género que conectan las funciones del líder con la participación de las mujeres en la dirección de las instituciones de educación superior. Para ello, se consideran las barreras a las que se enfrentan las mujeres para llegar a los cargos de poder. Luego, una vez que han llegado a ejercer los cargos, se revisan las diferencias de estilos de liderazgo entre mujeres y hombres. Finalmente, esta revisión permite presentar las preguntas y los objetivos de investigación.

2.1 Liderazgo: delimitación teórica

Durante años, el liderazgo ha sido objeto de múltiples estudios (García & López, 2006). El interés por el tema es un constructo ampliamente estudiado, en especial desde el campo de la psicología social (Hernández 2013) y de la teoría de la administración como facilitador de escenarios orientados a la toma de decisiones organizacionales (Estrada, 2007).

La diversidad de conceptos relacionados al estudio del liderazgo se presenta como una amplia red de elementos que desde diferentes posturas integran hallazgos y definen al líder según su enfoque y situación específica en diferentes espacios organizacionales. Dichos conceptos confrontan al líder pero también lo integran como parte de la actividad de dirección de las instituciones (Gordon & Yulk, 2004).

2.1.1 Conceptos fundamentales para definir el liderazgo

El *liderazgo*, la *administración* y la *gestión* son términos que se entrelazan. El *liderazgo*, se refiere al proceso de influencia de una persona (líder) con respecto de otras personas (grupos) en la búsqueda de un fin común (Blais & Sinclair-Desgagné, 2002; Yukl, 2002) enfocado a la mejora institucional (Robinson, 2007). La *administración*, a su vez, se centra en las acciones rutinarias e involucra para los dirigentes la coordinación y supervisión de las acciones de los miembros del equipo, buscando el cumplimiento de las metas (Robbins, 2004). Por su parte, la *gestión* es considerada como la capacidad de negociar los recursos para lograr lo que se desea (Uribe, 2007), manteniendo ciertas operaciones y rutinas al interior de una organización (Robinson, 2007).

Esos conceptos se entrelazan al considerar que los líderes se enfrentan a labores de alto orden como mejorar el desempeño de las personas (liderar), desarrollar y mantener cotidianamente las operaciones (administrar), y ocuparse de gestionar los recursos, integrando las tres actividades en una sola función, de forma que si se estudia una, se debe considerar a las otras en un afán complementario y de sinergia (Vázquez, Bernal, & Liesa, 2014).

Otros autores también han considerado importante hacer diferencia entre la actividad de dirigir y la de liderar tratando de determinar características específicas de cada uno. Una síntesis de la literatura esta presentada en la tabla 2 que sigue.

Tabla 2. Diferentes posturas entre dirigir y liderar

Autor/es	Acciones del director	Acciones del líder
<i>Ganga y Navarrete (2013)</i>	Cumple metas; su labor no implica interrelacionarse con los miembros del equipo	Agente de cambio que afecta y se involucra con las personas
<i>Acosta, José María (2011)</i>	Decide, organiza, manda y controla	Canaliza influencias, involucra, comparte metas colectivas
<i>Smith y Moerer (2010)</i>	Es primordial al misión de la organización	Prioriza los intereses personales como forma de motivación
<i>Lowy Hood (2004)</i>	Resuelve problemas	Gestiona dilemas
<i>Nicolau Smokoviti (2004)</i>	Poder legitimado por la organización	Poder legitimado por los seguidores
<i>Zalenick (2004)</i>	Se enfoca en las tareas Dirige y regula las actividades de los demás	Inspira, innova, es tolerante y empático
<i>Mintzberg Henri (1989)</i>	Se define como aquella persona que está a cargo de la organización	El liderar es una acción del directivo
<i>Bennis y Nanus (1985)</i>	Son personas que hacen bien las cosas	Son personas que hacen lo correcto

Basado en Palomo (2013), Ganga y Navarrete (2013).

Si bien es evidente la confrontación entre ambos conceptos presentados en la tabla 2, los intentos por diferenciar dichas actividades terminan por aceptar, como afirma Palomo (2013, p. 18), que “*los buenos directivos evolucionan y terminan siendo buenos líderes, y normalmente la mayoría de los líderes efectivos son buenos directivos*”. De acuerdo con esta reflexión y para fines de esta investigación, se considera el uso de ambos conceptos, ya que aportan comportamientos que centren las acciones de liderazgo en hombres y mujeres asignados a cargos de dirección (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Otros dos conceptos importantes que se ha tratado de diferenciar son: líder y liderazgo, ambos términos de origen inglés y, según Duro-Martin (2006 y conforme al Third New Dictionary), se han definido como:

Líder (leader): Persona que por fuerza del ejemplo talento o cualidades de liderazgo juega un papel directivo, maneja una influencia de mando o tiene seguidores en cualquier esfera de actividad o pensamiento. Liderazgo (leadership) se define como: puesto o posición de un líder [...] capacidad de liderar (p.16).

Atendiendo a las definiciones, el líder corresponde a la persona que ocupa el cargo, mientras que el liderazgo es la acción de influir en los demás; bajo tal postura, queda manifiesta una interdependencia en ambos conceptos (Napier & Gershenfeld, 1994), la cual no permite disociar al sujeto de la acción de influir (Hernández, 2013, p. 88). Así, ambos conceptos, líder y liderazgo, son entes sinérgicos.

2.1.2 Principales enfoques teóricos sobre el concepto del liderazgo

Desde hace décadas, el concepto y estudio del liderazgo se ha diversificado, incluye un amplio espectro de definiciones, descripciones, modelos y filosofías (Lupano & Castro, 2005). Importantes teorías han contribuido a explicar el liderazgo, los estudios desde las ciencias sociales, la administración y específicamente desde el comportamiento organizacional (Davis & Newstrom, 1999) han establecido y desarrollado diferentes conceptos y modelos que describen al líder y sus contribuciones a las organizaciones (Estrada, 2007; Moncayo & Pinzón, 2012; Yukl & Van Fleet, 1992). A continuación se presentan los enfoques teóricos de liderazgo más representativos para el desarrollo de este estudio en la tabla 3.

Esta tabla presenta los enfoques teóricos relacionados con el papel del líder en las organizaciones. Se puede apreciar un nutrido número de teorías que parten del concepto clásico del líder como único responsable del rumbo y de la eficacia de la organización. De la misma forma, para poder identificarlo como líder, se le asignan ciertos rasgos específicos que lo mantienen en su individualidad. En su esfuerzo de distinguirlo, los teóricos le atribuyen conductas que pueden diferenciarlo como líder.

El carácter individual del líder desaparece con la entrada del aspecto humano y la integración de los miembros del equipo al entorno del líder. Así, con el aporte de las teorías motivacionales, la atención del éxito organizacional se centra en el elemento humano. Con la nueva relación líder-subordinado, el líder se enfrenta a los diversos contextos organizacionales

que lo hacen actuar de diferentes formas influyendo en sus comportamientos asignándole roles específicos que lo describen como líder.

Tabla 3. Enfoques teóricos de liderazgo en las organizaciones

Enfoque	Autores relacionados	Aporte al desarrollo del liderazgo	Conceptualiza al líder
<i>Clásico</i>	Taylor (1984) Fayol (1987) Mintzberg (1979)	Organización científica del trabajo Paradigma administrativo	Como un cerebro que coordine las labores, y procesos administrativos, motiva económicamente
<i>De Rasgos</i>	Bass (1990) Yulk (1989) Haslam, Richer y Platow (2011) Bennis y Schein (1996) Yunk y Nan Fleet (1992) Landry (2012) Lindgren y Havery (1981)	Identifican determinadas características físicas y psicológicas que distinguen al líder del que no lo es Contradican la postura y manifiestan su desacuerdo	Persona con altos niveles de energía, tolerancia al estrés, inteligencia, dinamismo, credibilidad y comunicación eficaz
<i>Conductual</i>	Leithwood, Day, Sammons, Harrys y Hopkins (2006) Stodgill, 1974 Yulk y Van Leet, 1992	Se centra en el análisis de las conductas de los líderes y su relación entre éstas y el desempeño eficaz Establecen conductas específicas que hacen a los líderes eficaces	Es el encargado de fijar un norte en la organización
<i>Humanista</i>	McGregor (1960) Bennis, Schein y McGregor, (1966) Lupano, (2005) Estudios de Western Electric Co. Mayo y Thompson (2013) Ganga y Navarrete (2013)	Aportan las teorías motivacionales “X y Y” que se centra en el hombre y el sistema de compensación Origen de términos como empowerment	El papel de líder es determinante pues el desempeño del trabajador depende de que este bien dirigido
<i>Contingencia</i>	Hersey y Blanchard, (1969, 1988) Kahan, Wolfe, Quinn y Snoelk (1960) Katz (1955) Mann (1965) Mintzberg (1984, 2006)	Establece la existencia de diferentes patrones de conducta para diferentes situaciones La situación influye en la conducta del líder condicionándolo desempeñar ciertos roles	Se espera de él que realice roles preestablecidos dependiendo de la situación

2.2 Perspectiva de liderazgo en educación

El liderazgo educativo se define como *“aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados del aprendizaje de los estudiantes”* (Robinson, 2007, p. 70). Aunados a los resultados académicos (Horn & Marfan, 2010), el líder requiere competencias básicas como: tener un amplio conocimiento pedagógico del proceso enseñanza-aprendizaje (Robinson, 2010), una administración y una gestión eficaces (Pont, Nusche, & Moorman, 2009, p.19), en suma, un conjunto de prácticas básicas, mismas que se adaptan a las circunstancias propias del contexto (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

El ámbito de mayor influencia de los líderes en la educación se traduce en asegurar la calidad de los servicios educativos a través de la movilización de los equipos de trabajo de las instituciones, con el propósito de transformarlas a partir de prácticas innovadoras (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Salazar, 2006).

Algunos autores clasifican los tipos de liderazgos educativos en instructivo, transformacional y distribuido (Bass, 1998; Bolivar, 2010; Leithwood, 1994; Leithwood et al., 2008). A continuación se detallan sus principales aportaciones.

2.2.1 El liderazgo instructivo

Este liderazgo surge de la investigación de “escuelas eficaces” relacionado con las actividades de supervisión (UNESCO, 2005, p. 5). Las investigaciones realizadas con base en éste estilo de líder evidencian la importancia de la dirección para conseguir escuelas de calidad (Salazar, 2006), ante todo orientando sus tareas y esfuerzos a la optimización de sus estructuras y procesos (Dutercq & Mons, 2014) mediante las funciones esenciales de:

- a) definir la misión escolar en función del logro académico;
- b) coordinar el currículo promoviendo la calidad;
- c) promover un clima de aprendizaje que garantice el aprovechamiento de los estudiantes mediante la formación de los maestros; y
- d) desarrollar una cultura institucional y generar fuertes lazos con el entorno.

La implementación del liderazgo instructivo ha tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar, principalmente en la educación primaria y secundaria (Murphy, 1990).

El liderazgo instructivo es coherente con el movimiento de escuelas eficaces y, si bien “esta teoría es más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de la reestructuración de la escuela”(Escudero, 1997, p. 37), se advierte que ante los desafíos que enfrenta el ámbito educativo, el liderazgo instructivo es insuficiente, siendo pertinente una imagen de líder más transformadora.

2.2.2 El liderazgo transformacional

Para fines del siglo XX, las organizaciones educativas adoptaron este liderazgo transformacional propuesto por Bass y Avolio (1994), el cual describe a los líderes educativos como agentes de cambio con capacidades transformadoras (Leithwood (1994).

El liderazgo transformacional se caracteriza por animar a sus seguidores a construir significados en la organización como la visión, cultura y compromiso de manera compartida con los miembros del grupo, integrándolos con un sentido profundo a los propósitos inmediatos y en la búsqueda de mejores resultados (Moncayo & Zuluaga, 2014), descentralizando responsabilidades y dando autonomía a los profesores, desarrollando una cultura propia y de colaboración (Salazar, 2006).

Leithwood (1994) establece ocho dimensiones de liderazgo transformacional y cuatro de gestión transformadora, con las cuales se puede guiar el desarrollo de líderes transformacionales, tal como se sintetizan en la siguiente tabla 4. El total de las dimensiones enlistadas en esta tabla, según el autor, deben ser entendidas como funciones no como roles, tomando en cuenta que “los efectos transformadores dependen de que los líderes de las escuelas infundan significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos como para sus equipos”. Por tanto, este tipo de liderazgo parte de la contribución de los directivos escolares al logro del cambio cultural y la resolución de problemas organizacionales, no sólo a una tarea rutinaria (Murillo 2006, p. 55).

Tabla 4. Dimensiones del liderazgo y gestión de Leithwood

Dimensiones de Liderazgo	Dimensiones de Gestión
1. Construir una visión de escuela	1. Preocuparse por el personal
2. Establecer metas	2. Apoyo institucional
3. Promover estímulos intelectuales	3. Monitorear las actividades de la escuela
4. Ofrecer apoyos individuales	4. Construir relaciones con la comunidad
5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, conforme a los valores que importan a la organización	
6. Inducir la consecución de resultados	
7. Construir una cultura escolar productiva	
8. Desarrollar estructuras para una mayor representación en las decisiones escolares	

Fuente: Leithwood (1994, p. 57-60)

Una importante conclusión surge de la extensa revisión de estudios realizados por Leithwood, Harris y Hopkins (2008), quienes incorporan investigaciones que cualitativamente analizan la influencia del liderazgo y concluyen que la variable del liderazgo representa solo entre un 5 % y 7 % de los resultados académicos. Por tanto, el liderazgo no puede ser tomado como la solución única a los problemas escolares, es más bien una parte importante de ella (Hallinger, 2003). Bajo esta perspectiva, es conveniente considerar la participación de los profesores (Bolívar, 2010) y de todos los demás integrantes del centro educativo como comunidades profesionales de aprendizaje donde sea posible distribuir el poder (Lieberman & Miller, 2004).

2.2.3 El liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido (Leithwood et al., 2007) corresponde a la acción de depositar la capacidad de tomar decisiones en varias personas de diferentes niveles y con distintos grados de dominio dentro de la estructura de la institución educativa (Stoll & Louis, 2007), como los administradores, los docentes y demás el personal de la institución. En este contexto, la práctica de este liderazgo no se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos son parte de la práctica del mismo (Harris, 2008).

En esta postura de distribución se supone una nueva concepción que rompe la relación jerárquica y vertical de modelos precedentes, las anteriores relaciones entre líderes y docentes

se vuelven ahora verticales y horizontales como respuesta al énfasis en una cultura de colaboración (Del Valle, 2010; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004) donde todos los miembros de la comunidad académica hacen uso de sus ideas y esfuerzos en un ambiente de propósito, conocimientos y habilidades compartidas en un trabajo de equipo (Cartón & Arias, 2008, p. 233).

El liderazgo distribuido supone un nuevo enfoque del papel que debe desempeñar un director; significa que la tarea de gestor burocrático debe ser sustituida por la de un agente de cambio que aproveche todas las competencias con que cuenta y compartiendo su liderazgo con los miembros de su equipo (Elmore, 2010; González, 2003). Sin embargo, antes de que las instituciones opten por adoptar el ejercicio de un liderazgo distribuido deberán integrar comportamientos participativos de manera progresiva con la finalidad de poner a prueba la eficacia de las acciones sobre los procesos de la organización y el logro de metas (Crespo, 2008).

Partiendo de las perspectivas de liderazgo en educación, se puede decir que los hallazgos presentan las funciones de los líderes considerando el deber ser y estableciendo funciones fundamentales en el ámbito educativo. Del mismo modo, otros estudios buscan evidencia adicional de la influencia directa del líder sobre el aprendizaje y la calidad del centro educativo. En este sentido, si los líderes ejercen una influencia de forma indirecta sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes y éste representa el fin último de las instituciones educativas, el trabajo de líder podría concentrarse en las mejoras que pueden ser propiciadas por otras personas, eventos y factores organizacionales que son responsabilidad del líder y en las cuales puede influir (Crespo, 2008; Gairín, 2011; Walcot, 2008).

La tabla 5 ofrece un resumen de los tres tipos de liderazgo con autores, sus principales enfoques de estudio y sus resultados.

Tabla 5. Sumario de las principales perspectivas del liderazgo educativo

Tipos de liderazgo	Autores	Principales enfoques de estudio	Resultados
<i>Liderazgo instructivo</i>	Murphy (1990) Bolívar (1997) Halliger (2003, 2005) Salazar (2006) Murillo (2006)	Impacto del líder en el movimiento de “escuelas eficaces”	El líder centra su labor en formar a los profesores Tiene baja influencia en el aprendizaje
<i>Liderazgo transformacional</i>	Kenet y Leithwood (1999) Leithwood (1994). Leithwood, Sammosn, Harris y Hopkins (2008)	Funciones del líder en la transformación para la mejora educativa	El líder impacta positivamente en el ambiente organizacional Poca influencia en el aprendizaje
<i>Liderazgo distribuido</i>	Lethwood (2007) González (2003) Spillane, Halverson y Diamond (2004) Harris(2008) Crespo (2008) Walcot (2008) Elmore (2010) Del Valle (2010) Garín (2011)	Distribución de liderazgo entre los miembros de la organización	El líder se resiste a compartir el poder Implica un cambio paradigma Requiere una integración paulatina

2.2.4 Una tentativa de definición particular

Se entiende que el liderazgo actualmente es valorado como un conjunto de cualidades para adquirir o desarrollar por parte del líder (Landry, 2012). Partiendo de esta premisa, para los fines de esta investigación y en acuerdo con la postura anterior, se considera al líder y al liderazgo como un ente integrado: el líder es la persona que es capaz de influir en los demás y que, por consecuencia, ejerce un liderazgo. Así, en lo sucesivo al referirnos al liderazgo o líder en el desarrollo de la presente investigación se considerará que se hace referencia a la siguiente definición:

El liderazgo en la educación superior es la función o posición en la que una persona, al acceder por elección, nominación o emergencia, se le concede el poder de gobernar, de dirigir o de guiar una unidad o institución académica. El líder, (la persona electa) asume su rol tomando en cuenta los valores, ideales e intercambios emocionales, las necesidades, y se enfoca en el logro de los objetivos y en la transformación institucional a través de la participación de su equipo. Definición basada principalmente sobre los autores siguientes: (Bass, 1990a; Baudoux, 2005; Castro, 2006; Landry, 2012; Leithwood, 2004; Mintzberg, 2006).

2.3 Género: delimitación teórica

El concepto de género se refiere al conjunto de diferencias, atributos y oportunidades que socialmente se han construido en relación al ser hombre o mujer y cómo estas construcciones interaccionan en sus relaciones en la sociedad (PNUD, 2006, p. 12). El interés de la psicología en el estudio del género surgió en los primeros años del siglo XX. En ellos, como consecuencia de los movimientos feministas y de liberación de las mujeres, se presenta un auge por los estudios relacionados con la situación de las mujeres, gestándose una nueva forma de analizar la historia femenina con lo que se da origen a los estudios de género (Flores & García, 2014), mismos que en las últimas décadas se incrementaron exponencialmente en búsqueda de visibilizar la situación laboral y social de las mujeres (Denmark, 1994).

2.3.1 Conceptos fundamentales para entender el género

Dentro de los estudios de género es importante diferenciar entre dos conceptos: sexo y género (PNUD, 2006), ya que cuando se habla de género, muchas veces se aplica únicamente a las problemáticas que atañen a las mujeres y se olvida o desconoce que el concepto da cuenta de una construcción social de hombres y mujeres (Lamas, 1997, p.13). De esta forma, se entiende el término *sexo* como aquel que se refiere a las características físicas del cuerpo de origen biológico o genético. Por su parte, el *género* es la construcción social de la identidad de mujeres y hombres dentro una cultura específica, de tal forma que se aprende lo que es ser una mujer y lo que es ser un hombre, principalmente a partir de la convivencia familiar, de las relaciones sociales y de la cultura (De Barbieri, 2013; Descarries et al., 2010).

Las *relaciones de género* dependen del contexto, no permanecen estáticas y se desarrollan mediante la interacción con otras relaciones sociales como la edad, la clase social, la religión, etc. Éstas influyen en las actividades y responsabilidades que corresponden a mujeres y hombres; fundamentalmente son relaciones de poder y desde las instituciones se perpetúa y asegura este tipo de relación-subordinación. Cualquier intento de modificar esta relación, principalmente en el caso de las mujeres, se percibe como una amenaza a la tradición y a la cultura, fruto de un sistema patriarcal (Sernam, 2002).

Mediante las relaciones de género se desarrolla la *identidad de género* la cual se va creando durante los procesos de socialización (Carrasco, 2004; Eagly, Karau, & Makhijani, 1995), que desde la infancia se establece el aprendizaje de los roles asignados por la sociedad para hombres y mujeres que determinarán las acciones, responsabilidades y lugares que corresponden a cada uno en el orden social (Berdahl, 1996). De esta forma, los *roles de género* se instauran como el conjunto de normas, conductas, valores y actitudes bajo las cuales se determinan los comportamientos apropiados para cada sexo en un contexto definido dando lugar a los estereotipos (Carrasco, 2002; Corrales, 2006; Esguinoa, 2008).

Al mismo tiempo, los estudios de género consideran dos principios importantes que guían en su mayoría las investigaciones, la *igualdad y equidad*. Términos que socialmente en algunas ocasiones son utilizados como sinónimos, pero existe una diferencia entre ellos. De acuerdo al PNUD (2006), la *igualdad* de género significa la inexistencia de discriminación con base al sexo de la persona para su acceso a los recursos y beneficio de éstos. En este sentido, mujeres y hombres ejercen plenamente sus derechos, supone entonces, que la sociedad otorgue el mismo valor a los roles que desempeña así como sus semejanzas y diferencias (ej. igual salario, igual participación laboral, política, social, etc.).

La *equidad* de género, por su parte, implica la posibilidad de tratamientos diferentes para corregir desigualdades y permitir el ejercicio de la igualdad (PNUD, 2006). Dichos tratamientos también son definidos como “acciones afirmativas” (Lamas, 1997, p. 28) mediante las cuales se garantiza el pleno disfrute de las libertades y derechos fundamentales de grupos vulnerables, por ejemplo en el caso de las mujeres: horarios flexibles, consideración de la doble jornada, guarderías, entre otras (Juárez, 2011). En resumen se puede representar a la equidad como un medio y la igualdad como el resultado de los esfuerzos.

2.3.2 La perspectiva de género como enfoque teórico

La *perspectiva de género*, corresponde a un marco teórico aplicado a los estudios relacionados con acciones y políticas que buscan impactar el desarrollo de hombres y mujeres, tomando en cuenta el análisis de los roles y las desigualdades con las que cada uno se enfrenta en la sociedad (Lamas, 1996; León, 2006). Trabajar bajo un enfoque desde esta perspectiva

involucra el estudio de las relaciones de poder, una interpretación histórica y social de dichas relaciones y una consideración transversal tomando en cuenta que el género interviene en todo el entramado social de las personas (Quintero & Fonseca, 2008; Reche, Torres, Lucena, Díaz, & Carmona, 2012).

Adoptar una perspectiva de género en el ámbito académico ha proporcionado una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres, la cual ha permitido, y lo sigue haciendo, señalar las limitaciones y oportunidades que ellas y ellos enfrentan desde los diferentes grupos económicos o culturales a los que pertenecen, tomando en cuenta su rol de género (Sernam, 2002). Por tanto, la función de los estudios con enfoque de género se centra en reconocer y distinguir lo que es “natural”, de lo que ha sido social o “culturalmente construido”, para que en ese sentido sea posible proponer un proceso de renegociación de los límites entre lo natural, que es casi inflexible y lo social que es susceptible de transformar (PNUD, 2006, p. 13).

2.4 Perspectiva de género y liderazgo

Integrar la perspectiva de género y el liderazgo requiere identificar en los diferentes postulados teóricos sobre el líder la omisión casi total de las mujeres (Ramos, 2005). Su ausencia es notable en la gran obra de Handbook of Leadership (1974) que contiene los resultados de más de 3,000 investigaciones en que las mujeres no aparecen como parte de los sujetos estudiados. No es sino hasta la edición revisada donde se le asigna un capítulo al tema (Harel & Marchis-Mouren, 1991; Stogdill, 1974). Sin embargo, el abordaje del liderazgo sigue practicándose en su mayoría desde la visión descrita por Schein (2001, p. 675) como “*think manager-think male*”¹³, término acuñado por ella misma en 1973 que alude al estereotipo persistente de asignarles a los hombres la exclusividad de conductas propias del liderazgo.

Las investigaciones con perspectiva de género y liderazgo de las mujeres en la administración escolar más bien tienden a ser escasas (Baudoux, 1988b, 1989; Shakeshaft,

¹³ Expresión inglesa que representa la asociación tradicional existente entre la dirección y el gobierno de los centros con un perfil masculino que ha sido el imperante para la cultura organizacional (Reche et al., 2012, p. 83).

1989). Hay que considerar que por tradición y costumbre, las instituciones educativas se han mostrado renuente a incorporar a las mujeres en funciones de alta dirección. Sin embargo, el paulatino crecimiento de la participación de las mujeres en el ámbito educativo, hace de las instituciones el mejor ejemplo de la situación que viven aquellas que buscan acceder a posiciones de poder en especial en el ámbito de las IES (López et al., 2011; Santos, 2005; Solar, 2013).

De acuerdo a algunos estudiosos del tema, las principales líneas de trabajo que se aprecian en el campo del liderazgo con perspectiva de género son:

- a) las investigaciones que puntualizan la demanda de equidad entre mujeres y hombres, sobre todo en el tema del acceso a los cargos en general y a los de liderazgo en particular;
- b) estudios sobre las barreras a las que se enfrentan las mujeres que impiden el acceso a los cargos; y
- c) la identificación de la presencia o ausencia de diferencias entre hombres y mujeres en el ejercicio del liderazgo (Barberá & Ramos, 2004; Baudoux, 1988a; Carrasco, 2002; Castro & Lupano, 2005; Diéz et al., 2003; Eagly, Makhijani, & Klonsky, 1992).

A continuación, se presentan investigaciones relacionadas con las tres líneas de trabajo desde la perspectiva de género.

2.4.1 La mujer y el acceso a los cargos directivos

En esta primera línea de estudio se expone la llegada de las mujeres a los cargos directivos de las universidades como un fenómeno tardío, aún y cuando en las últimas décadas se ha presentado una masificación en la educación superior (Brunner & Ferrada, 2011), con lo que se ha logrado un progresivo incremento de mujeres estudiando y por consecuencia más académicas en cargos de responsabilidad y gestión (Buquet, Cooper, & Rodriguez, 2010). Sin embargo, hoy las mujeres que se integran a la vida laboral universitaria solo llegan a cubrir posiciones de menor rango que los hombres y un bajo porcentaje de los cargos de dirección (Lavié, 2009), ya que regularmente son los hombres que asumen cargos electivos (Sánchez, 2014).

Si bien es cierto que no existen lineamientos que establezcan una condición de género para aspirar a los cargos de poder en las universidades (López et al., 2011, p. 24), es una realidad que en la historia de estas instituciones, en México y en el mundo, las rectorías o presidencias están dominadas por los hombres (De Garay & Del Valle Díaz-Muñoz, 2012). De acuerdo a López et al. (2011), las implicaciones de esta presencia dominante de los hombres no es un tema que se haya analizado suficientemente, sin embargo, hay bastantes elementos en las investigaciones con perspectiva de género que permiten exponer los factores discriminatorios hacia las mujeres en la vida académica (Chávez, 2009), administrativa y principalmente directiva de la educación superior (Buquet et al., 2013; Sánchez, García, et al., 2004).

Los primeros estudios que analizaron la presencia de las mujeres en las organizaciones se elaboraron posteriores a la Segunda Guerra Mundial, realizados desde la perspectiva de la sociología y mostraron su preocupación por el estudio de las minorías¹⁴ (Writh, 1945). Trabajos, como el de Millet (1970) ponen de manifiesto el fenómeno de la minoría, haciendo alusión al carácter de las mujeres “nuevas”, mujeres con formación profesional que accedían a puestos de trabajo en los que su incorporación como colectivo era reciente, y que por su estatus de pioneras debieron abrirse paso en un mundo en el que no encontraron reconocimiento debido al simple hecho de ser mujeres (Osborne, 1996, p. 85).

En el ámbito de la educación superior se ha repetido el patrón y su imagen de “recién llegadas” persiste a pesar del aumento paulatino en los cargos (García, 2010). Pues si bien es cierto que las mujeres han monopolizado la profesión de la enseñanza en niveles educativos básicos¹⁵ (educación infantil y primaria) (Carrasco, 2004), conforme se va ascendiendo en el sistema educativo la pirámide se invierte y se aprecia la escasa representación femenina en los

¹⁴ El tema de las minorías es inaugurado por la literatura sociológica estadounidense en los años veinte. Sin embargo, es retomado a partir de los años setentas por la corriente francófona llamado feminismo materialista, Colette Guillaumin una de sus representantes afirma “minoría no son aquellos que serían forzosamente menores en número, sino más bien, aquellos que en una sociedad están en estado de menor poder”(Baudoux, 2002)

¹⁵ La educación de los infantes está muy ligada a la noción de enseñanza como una especie de maternidad, que responde a un conjunto de características que debe reunir un amaestra, sino a lo que debe ser un trabajo adecuado para las mujeres, una continuidad del trabajo del hogar. Su resultados es haber sido definido como un oficio representativo de las semi-profesiones (García de León, 1994, citado por Carrasco, 2004).

cargos de mayor altura (Cáceres, Trujillo, Hinojo, Aznar, & García, 2012). Las razones para explicar este desequilibrio han sido tradicionalmente los factores individuales internos entre los que destacan principalmente rasgos de personalidad, formación profesional, y la familia (Carrasco, 2004; Chávez, 2009; Clancy, 2009).

Otros desarrollos teóricos, como la teoría implícita de liderazgo, afirman que son los miembros del equipo, y no el líder, los que definen la existencia o no del liderazgo en un grupo de trabajo (Wofford, Goodwin, & Wittington, 1998). Entonces es a través de las creencias e ideas preconcebidas que las personas asignan una categorización y definen qué es un líder (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, & Fehishman, 2000). En éste proceso, si la información que se encuentra codificada en la memoria del grupo y las conductas observadas coinciden (Cantor & Mischel, 1979) implícitamente tenderán a identificar a un hombre como líder, una concepción modelada tanto por la cultura organizacional como por las prácticas culturales (Castro & Lupano, 2005; Rosch, 1978). En este contexto, las mujeres cuentan con pocas oportunidades de ser percibidas como líderes (Cuadrado, 2004b) ya que son las conductas estereotípicas de los hombres y no las de ellas las que se relacionan con los roles de liderazgo (Baudoux, 1994; Cuadrado & Morales, 2004; Eagly & Carli, 2007; Eagly & Karau, 2002).

En el estudio de la UNESCO en 1996 sobre las posiciones que ocupan las mujeres en la administración de la enseñanza superior, realizado en nueve países de cuatro continentes, se advierte, por una parte, la falta de estadísticas detalladas en la mayoría de las instancias participantes, y por otra, la ausencia de mujeres en la cima. En todos los países se encontró que la mujer ocupaba menos del cincuenta por ciento de los cargos académicos y administrativos en dichas instituciones.

En contraparte las mujeres están mejor representadas en los niveles académicos más bajos y en los mandos medios (entre un 15 a 20 %) y su proporción va disminuyendo a medida que se acerca al análisis de los cargos superiores (se encuentran entre un 0 y 10%). En la representación de comités se sigue la misma tendencia, más mujeres en comités de departamento y de facultad que en los consejos de gobierno universitario. Con esta perspectiva

es una realidad que las mujeres que ocupan cargos de alto nivel se encuentran aisladas dentro del predominio de jerarquías masculinas (Mukherjee & Kearney, 1996).

Los números en Canadá marcan la misma tendencia, de acuerdo a Baudoux (1994, 2005, p. 8) en 1992- 1993, en la provincia de Quebec, el personal de cargos universitarios (decanos, vice-decanos y directores de departamento) tenía un total de 1061, de los cuales el 13.2 % (140) correspondieron a las mujeres y el 86.8 % (921), a los hombres.

En los estudios realizados en España diversos investigadores afirman que las oportunidades para las mujeres de ejercer el liderazgo en la educación universitaria no son tan favorables como se ha venido destacando en los estudios de género (Coronel, Morero, & Padilla, 2002; Cuadrado, Navas, & Molero, 2003; Gairín, 2011). Entre los resultados más significativos de estos estudios, se encontró que la participación de las mujeres en la docencia es desigual, ya que no solo se cuentan como minoría en los cuerpos docentes, sino también y de manera evidente en los cuerpos de mayor prestigio, poder y autoridad. Ante esta situación parece cumplirse la regla de que a medida que mayor poder y prestigio tiene un cargo, menos mujeres se pueden encontrar en ellos (Cáceres et al., 2012).

La postura anterior se ve reflejada de igual manera en la investigación cuantitativa de Delgado et al. (2007) realizada en la Universidad de Granada, en la que se determina el porcentaje de hombres y mujeres que desempeñan puestos de dirección, tanto en departamentos como en facultades en el período de 1995 a 2005. Los resultados constatan rigurosamente el dominio mayoritario de los hombres a lo largo de todo el período estudiado.

En México no existen suficientes estudios referentes a la situación de las mujeres en los ámbitos de poder, pero los que se realizan a nivel particular y al interior de las universidades reflejan los mismos resultados que en otros países. Para Pont, Cárdenas, et Ramírez (2008, p. 192) de la Universidad Autónoma de Guerrero, los criterios de distribución y asignación de los espacios de trabajo, de dirección y toma de decisiones están lejos de ser criterios que se tomen desde una perspectiva de equidad de género. Las mujeres permanecen en los cargos de niveles más bajos y por más tiempo, lo que pone de manifiesto la falta de promociones, “mientras que los hombres transitan de un cargo a otro sin tener necesariamente

el conocimiento y experiencia previa”. De esta forma, concluyen, se evidencia una serie de comportamientos que ignoran, minimizan y desplazan al personal femenino.

Otros estudios como el de Acuña (2009), realizado en la Universidad de Colima (1980-2005), expone que en la primera parte del período estudiado, la participación de las mujeres era tan escasa que su colaboración no lograba hacerse visible, pues no existen registros numéricos. Es hasta finales de la década de los noventas que se puede vislumbrar la integración de datos femeninos en las estadísticas. La falta de registros es identificado también por Olavarría (2011) quien expone la dificultad para visibilizar la participación de las mujeres debido a la escasez de datos al respecto.

En cuanto a participación directiva se puede encontrar algunos casos en los que las instituciones evidencian la ausencia femenina en dichos cargos. Por ejemplo, para Padilla (2009) en su estudio en la Universidad de Guadalajara, encuentra que en las rectorías de sus 16 campus, sólo tres son dirigidos por mujeres y el resto, esto es 13, son dirigidos por hombres. Fenómeno que se repite en las direcciones de escuelas y facultades en las que únicamente se encuentran 16 directoras contra 87 directores. Esta tendencia concuerda con los estudios realizados en el Instituto Politécnico Nacional, ya que la distribución por sexo del personal en las diversas funciones directivas continua siendo desfavorable para las mujeres, pues solo tres direcciones (el 7 %) están asumidas por mujeres mientras el 93 % son cargos directivos ejercidos por hombres (Tronco, Bustamante, & Sánchez, 2009). Así mismo para Buquet et al. (2013, p. 96) y su estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) solo el 33.3% de las mujeres ocupan cargos directivos contra el 66.7% de los hombres.

En esta misma línea, el estudio de De Garay, Del Calle y Díaz-Muñoz Díaz (2012) realizado en 14 universidades de México, concluye que si bien el incremento de la participación femenina en los puesto directivos ha tenido un avance considerable, hoy existen en el país participación polarizada, por ejemplo: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con un 93.3 % de hombres contra el 6.7 % de mujeres, o la Universidad Veracruzana (UV) con el 59.4 % de hombres y un alentador 40.6% de participación femenina.

En resumen, en el contexto nacional es evidente que ellos mantienen los espacios en los que se deciden las políticas, los presupuestos, los cambios institucionales, donde se otorgan los reconocimientos importantes, es decir, en donde se decide el futuro de las universidades.

A manera de revisión general, en la siguiente tabla se pueden apreciar diversos estudios que reflejan la ausencia y presencia de las mujeres en las organizaciones.

Tabla 6. Estudios de sobre la presencia vs. ausencia de las mujeres en las organizaciones

Autores	Enfoque de estudio del Liderazgo en las IES	Resultados	País
<i>Mukherjee y Kearney (1996)</i>	Análisis del contexto internacional sobre la baja representación de la mujer en la administración de la enseñanza superior	Expresa la necesidad de un acceso equiparable a las oportunidades en todas las disciplinas y niveles de administración	9 países: España, Países árabes, Finlandia, Francia, La India, Indonesia, Malasia, Nigeria, Perú, EUA y Canadá
<i>Zahidi e Ibarra, (2010)</i>	Análisis en el contexto internacional sobre la brecha económica de oportunidades entre mujeres y hombres y evaluación de la representación por género	Evidencia que en la mayoría los países, existe un patrón claro de hombres en ocupación de los niveles jerárquicos más altos de las organizaciones, a mayor nivel menos mujeres. Solo 5 % de mujeres son altas directivas	20 países: Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, India, Italia, Japón, México, Países Bajos, Noruega, España, Suiza, Turquía, Reino Unido y los Estados Unidos
<i>Organización Mundial del Trabajo OIT (2004)</i>	Análisis estadístico de los prejuicios institucionales que obstaculizan el acceso de las mujeres a cargos de poder	Prioriza la promoción de la igualdad de oportunidades laborales desde una perspectiva de género	42 países
<i>Carrasco (2004)</i>	Participación y poder de las mujeres en las organizaciones educativas, se analiza su papel, su poca presencia y su experiencia en la labor de dirección educativa	Afirma que la mayor integración de las mujeres se propicia al reorientar la cultura organizacional, debido a su estrecha relación con el liderazgo Importancia de la integración de la perspectiva de género en el liderazgo	España
<i>Diez-Gutiérrez, Terrón, Valle y Centeno (2004)</i>	Análisis de la situación de las mujeres y el poder en las organizaciones de educación superior, diferencias de género y estilos de dirección	Plantea la necesidad de realizar un esfuerzo desde la organización, con estrategias que superen las barreras a las que se enfrentan las mujeres en su acceso al poder	España
<i>Landry, (1989)</i>	Análisis sobre los espacios ocupados por las mujeres en las organizaciones en cargos de gestión	Manifiesta la existencia de la poca representación, múltiples barreras y diferencias salariales. Plantea una similitud de condiciones ente el matrimonio organizacional y el tradicional. La mujeres deben adaptarse a una cultura predeterminada	Canadá

Tabla 6. (continuación)

Autores	Enfoque de estudio del Liderazgo en las IES	Resultados	País
<i>Baudoux (2005)</i>	En su estudio de caso analiza la llegada progresiva de las mujeres a las universidades así como sus condiciones, verificando las diferencias en el camino a cargos de poder de las mujeres	Puntualiza sobre la perspectiva social del sexo que desvalorizan las habilidades relacionadas a la feminidad que podrían hacer su acceso y su gestión más eficaz	Canadá
<i>Tronco, Bustamante y Sánchez (2009)</i>	Diagnóstico de la participación por sexo de la población y revisión de políticas para una mayor participación de las mujeres en la igualdad de oportunidades	Desarrolla la implementación de un Modelo para la institucionalización de la perspectiva de género en el IPN, el cual promueve y asegura una cultura de equidad	México
<i>Olavarría (2011)</i>	Búsqueda de argumentos para explicar la menor participación de las mujeres en cargos directivos universitarios	Evidencia la existencia de barreras como la cultura social, cultura organizacional, ausencia de transversalización de género en la educación así como de pobres políticas universitarias	Argentina, Chile, España y México.
<i>De Garay (2012)</i>	Análisis sobre el número de mujeres en cargos de docencia y de poder en las universidades, desigualdades e inequidades	Urge un desarrollo de políticas públicas y organizacionales para la inclusión y participación equitativa	México
<i>Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013)</i>	Identifica la manera en que las relaciones de género se hacen presentes en la integración femenina en el espacio universitario	Da cuenta de la exclusión y baja representatividad de mujeres en cargos de poder Así como de la necesidad de cambios en la legislación nacional y universitaria Impacto cultural “machismo”	México
<i>Morley (2013)</i>	Análisis de la integración de las mujeres así como de los factores que pueden conducir o deprimir aspiraciones a cargos de liderazgo de las mujeres en la Educación Superior	Avala que contar con más mujeres en los cargos es importante, pero también lo es la redefinición de requisitos, integración de roles femeninos así como prácticas inclusivas y sostenibles	Reino Unido

Si bien es cierto, como se ha podido apreciar, la llegada de las mujeres a los cargos de poder no ha sido masiva, su arribo éstos ha desencadenado una serie de debates entre las diferentes posturas respecto a su estilo de dirigir y liderar. Sin lugar a dudas, el acceso de las mujeres a los cargos de poder y ejercicio del liderazgo constituye una asignatura pendiente en las universidades.

2.4.2 Barreras de acceso: la ausencia femenina en cargos directivos

La segunda línea de estudio de la situación de las mujeres en el acceso a los cargos directivos tiene que ver con las barreras. En este sentido, los datos cuantitativos, así como la información cualitativa sobre la situación laboral de las mujeres, en especial en el ámbito de la dirección, no deja dudas de que ellas, en los niveles de poder, son una minoría. A mismo tiempo, las que han logrado llegar a los puestos de mayor responsabilidad, lo hacen con grandes dificultades y en condiciones desfavorables en comparación con sus compañeros hombres (Ramos, 2005).

Diferentes investigaciones han clasificado las barreras que dificultan el acceso de las mujeres a los cargos directivos, entre ellos Nicolson (1997) quien agrupa las barreras en *visibles* (falta con servicios), *invisibles* (prejuicios y estereotipos) e *inconscientes* (expectativas de las mujeres sobre su desempeño). De modo similar Díez, Torreón y Anguita (2006) señalan una serie de factores externos (de tipo social, también descritas como barreras familiares y organizativas) e internas o personales (llamadas también autoimpuestas).

En el mismo sentido Díez, Centeno, Torreón y Valle (2014) y Sánchez-Apellániz (1997) plantean que existen tres tipos de barreras de acceso para las mujeres a cargos directivos: las *sociales*, relacionadas con los estereotipos de género; las barreras *personales* o actitudinales y las *organizacionales*, reflejo de la cultura que se vive en cada institución. Todas ellas comparten la hipótesis de la presencia de valores, creencias, referentes sociales y organizacionales encubiertas que desde un modelo patriarcal impiden la integración femenina.

Con base en la clasificación de estudios de Díez y otros (2014), se aborda la siguiente descripción de barreras, las cuales se identifican como los obstáculos que enfrentan las mujeres en el proceso de acceder y ejercer los cargos directivos.

2.4.2.1 Barreras sociales

Estas barreras se desarrollan alrededor de construcciones sociales como la responsabilidad familiar, los estereotipos y la división sexual del trabajo.

La responsabilidad familiar

Las responsabilidades asignados por la sociedad para hombres y mujeres representa una de las primeras barreras sociales en el avance de las mujeres en las organizaciones (Berdahl, 1996; Schein, 2001). En el caso de las mujeres perpetúan el mantenimiento de su rol reproductivo y su función en la vida privada (Díez et al., 2014). Dicha costumbre enfrenta a las mujeres con las oportunidades a nivel social, personal y organizacional (Cáceres et al., 2012).

Esta barrera se traduce en la principal dificultad para articular¹⁶ la vida familiar con la vida laboral (Tremblay, 2006), pues a diferencia de los hombres, las mujeres cuando laboran tienen que responsabilizarse de diversas tareas, situación que finalmente determina su carrera profesional. Pues, paradójicamente en la distribución de las responsabilidades, los frenos para lograr una mejor participación masculina en las tareas familiares son numerosos y, a la inversa, las medidas sociales que permitirían a las mujeres armonizar sus ambiciones profesionales y familiares son escasas (Descarries & Corbeli, 2002), haciendo de esta situación uno de los mayores obstáculos en la promoción de las mujeres a los cargos de mayor responsabilidad (Baudoux, 2005; Cáceres et al., 2012; Moya & Lemus, 2004; Tomás & Guillamón, 2009).

Los estereotipos

El periodista Walter Lippman fue quien introdujo el concepto de estereotipo a las ciencias sociales en el año de 1922, relacionándolo con un principio económico, en el que las personas elaboran un filtro de ellos mismos y de la realidad, recurriendo a preconcepciones que se imponen al proceso de percepción (Descarries et al., 2010, p. 13). Los estereotipos, como barrera, están contruidos sobre una opinión preconcebida y se conforman como un conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura acerca de los atributos que poseen mujeres y hombres (Moya & Lemus, 2004). Su influencia es tan importante que, desde el momento en que una persona es percibida como hombre o como mujer, se le aplica de manera

¹⁶ La autora plantea la importancia de no hablar solo de la “conciliación” entre los dos ámbitos pues no se trata solo de armonizar el tiempo y el espacio profesional y familiar. Propone utilizar el término “articular” como un conjunto de procesos de estructura y organización que permitan la producción y la reconducción de las condiciones sociales sobre todo de las mujeres que trabaja (p. 20) (texto original en francés, traducción libre).

casi automática las características asociadas a su categoría de género y la trasgresión de esta percepción da lugar a una sanción social (Cuadrado, Gaviria, Morales, & Moya, 2007).

Un claro ejemplo de la sanción social corresponde a la discriminación, la cual provoca un trato diferente y perjudicial a las mujeres por motivos de su sexo, lo que las priva de ejercer los mismos derechos y oportunidades que su contraparte masculina. En el ámbito laboral, la discriminación de género está ampliamente identificada y es sabido que se incrementa, de forma progresiva en la medida en la que se asciende en la jerarquía organizacional (Barberá & Ramos, 2004).

La división sexual del trabajo

Esta barrera de la división sexual del trabajo es entendida como el mandato social para ocuparse de ciertas labores por ser de un sexo determinado. A través de ella, se asigna a las mujeres el trabajo reproductivo y todas las actividades de cuidado y apoyo que conlleva, que aunque importantes no son socialmente valoradas y no generan pago económico. Por tanto, las mujeres como “encargadas” de este tipo de trabajo son acotadas al ámbito de la vida privada reducido exclusivamente al espacio doméstico (Mosquera & Puyana, 2002).

Por su parte, las actividades que se desarrollan fuera del hogar son conceptualizadas como trabajo productivo, siendo reconocidas social y económicamente, tareas asignadas socialmente a las labores masculinas y se desarrollan en el ámbito público (Díaz, Godoy, & Stecher, 2005).

Bajo estas disposiciones sociales la mujer subsidia el trabajo doméstico para el mercado, en la medida en que lo realiza gratuitamente, lo que permite a los hombres su amplia participación en la vida pública (Abramo, 2006). En los casos en los que la mujer se integra a la vida laboral, tiene que dividir su tiempo entre su empleo y su trabajo en el hogar. Esta doble carga se conoce como doble jornada (Eagly, 1987; Pratto & Walker, 2004).

De este modo, las diferencias mujer-varón en comportamientos laborales (dedicación y eficacia en el trabajo), o actitudinales (centralidad en el trabajo vs. centralidad en la familia)

repercuten directamente en las expectativas de avance laboral femenino (Barberá et al., 2002; Moya & Lemus, 2004), especialmente por mujeres que tienen hijas e hijos.

2.4.2.2 Barreras personales

Las barreras personales tienen su origen en los valores que se transmiten en los procesos de socialización diferenciados entre hombres y mujeres, los cuales determinan el concepto que las mujeres se llegan a formar sobre el matrimonio y la maternidad y que repercuten su reacción a determinadas circunstancias con sentimientos como la culpa y la baja autoestima.

El matrimonio

El matrimonio en algunos estudios es visto como un obstáculo para las mujeres, sin embargo, para los hombres en el ámbito laboral representa un beneficio, debido a que un hombre con matrimonio y familia se considera seguro y estable (Baudoux, 2005, p. 154), pero una mujer que tiene o puede tener hijos es una posible carga para la organización principalmente por los apoyos que implica la maternidad (Diéz et al., 2003).

Para las mujeres, el matrimonio representa una gran cantidad de demandas familiares que las hacen interrumpir sus carreras y que prefieran trabajen en jornadas parciales, lo que se traduce en menos años de experiencia y menos horas de empleo por año en comparación con los hombres (Eagly & Carli, 2007). Esto reduce sus ingresos, limita su tiempo y provoca una devaluación profesional (Baudoux, 2002).

La maternidad

Con la maternidad las mujeres son susceptibles a que, en alguna etapa de su vida profesional, tomen licencia de maternidad, lo que provocará un vacío en su trayectoria laboral (Baudoux, 2002). Por tanto, gran número de ellas deciden abandonar sus aspiraciones profesionales (Nicolson, 1997), de esta forma las responsabilidades familiares se convierten en las razones más aducidas para no acceder a los cargos de dirección (Diéz et al., 2003). El fenómeno se acentúa si los hijos(as) son menores de seis años representando esto una barrera adicional (Baudoux, 1988a). Evidenciando cómo el trabajo está organizado para los hombres sin cubrir estas necesidades familiares.

La dedicación a la familia también hace diferencia significativa en cuanto a la edad en la que las mujeres se integran a cargos de mayor jerarquía, ya que éstas acceden a cargos directivos en una edad mucho más avanzada que los hombres (Baudoux, 2005, p. 157).

Las afecciones de tipo emocional, como el sentimiento de culpa por la dedicación de tiempo al trabajo en lugar de la familia, principalmente a la crianza de los hijos, obliga a postergar el desarrollo profesional de las mujeres manteniéndola en cargos que no implique mayor responsabilidades, así como la consecuente inversión de tiempo (Saracostti, 2006). Adicionalmente, las madres ausentes del hogar sienten trastocada la legitimidad de su maternidad, lo que no sucede con los hombres respecto a su paternidad en relación con su ausencia (Baudoux, 2005).

La baja autoestima

La baja autoestima surge como producto del sistema de identidad de género que se construye a partir de ciertos elementos adoptados como modelos y que nutren el proyecto de vida individual de las mujeres, influyendo en el desarrollo profesional (Baudoux, 1989, p. 226). Las mujeres se atribuyen limitaciones, falta de capacidades, conocimientos y habilidades para ocupar puestos tradicionalmente masculinos (Landry, 1989). Esta actitud las lleva a experimentar pocas expectativas sobre sí mismas y desconfianza, lo que la hace vulnerable respecto a los recursos con que cuenta, considerándolos insuficientes para aspirar a los cargos de mayor responsabilidad (Suárez, 2008, p. 61).

Podría pensarse que la solución se encuentra en que las mujeres proyecten seguridad en sí mismas, sin embargo, la realidad apunta que, en el caso de las mujeres que muestran autoconfianza, asertividad y utilizan la autopromoción, son percibidas como menos asertivas socialmente y, en consecuencia, menos elegidas como compañeras de trabajo, inclusive cuando la selección es hecha por las mismas mujeres (Rudman, 1998) situación que no se presenta en la autopromoción de los hombres (Camps del Valle, Pérez Santiago, & Martínez Lugo, 2010).

Algo similar sucede con la capacidad para negociar, habilidad de suma importancia en el ámbito público y considerada como un rol masculino por excelencia. Esta actividad

representa el espacio competitivo donde los hombres han sido destacados y las mujeres se han sentido menos capaces. De acuerdo a Babcock y Laschever (2005, p. 9), la carga histórica de las mujeres las condiciona a creer que no se merecen pedir. Las autoras afirman “las mujeres no saben pedir” lo que va en detrimento de su condición laboral. Al mismo tiempo, cuando ellas muestran conductas negociadoras y competitivas, existe la tendencia a reaccionar negativamente hacia ellas, por lo que la negociación resulta ser una estrategia menos eficaz para que las mujeres consigan lo que desean.

2.4.2.3 Barreras organizacionales

La mayoría de los estudios coinciden en señalar que, entre las principales dificultades en la carrera directiva de las mujeres están los valores androcéntricos propios del sistema patriarcal de las organizaciones (Barberá & Ramos, 2004; Landry, 2007). Dichos valores tienen su fundamento en la cultura organizacional, en la cual la definición de poder, el techo de cristal y la falta de modelos femeninos constituyen las barreras organizacionales.

La cultura organizacional

La cultura en la organización hace referencia al conjunto de significados, mitos, ideologías, valores y características (Mendoza & Ortiz, 2006) que dirigen las relaciones entre los miembros, creando redes y atribuyendo sentido a las acciones cotidianas, hasta el punto de llegar a establecer una identidad colectiva (Alverson & Billing, 1997).

En la universidad, la cultura constituye las bases sobre las que se establecen las estructuras y sistemas de gobierno pensadas por y para los hombres (Escolano, 2009; Landry, 2012). Así, las mujeres se enfrentan a políticas, reglamentos y normas que poco cuestionan su baja o nula participación, ya que dichas normas fueron adoptadas con una visión masculina y discriminatoria (Baudoux, 1988b).

El ejercicio de estos lineamientos se observa, por ejemplo, en el caso de los procesos de selección y de promoción a los cargos de poder, que a través de las prácticas de los colegios electorales, comités de nominación o la cooptación son en su mayoría representados y operados por hombres (Baudoux, 2005), y en los que las mujeres se ven en una clara desventaja al enfrentar actitudes machistas (Barberá, Ramos, & Candela, 2011) y de índole

sexista, ya que en algunos casos son percibidas como amenaza por los hombres (Barberá & Ramos, 2004; Barberá et al., 2002).

El poder, definición y diferencias

El poder es entendido como “*la capacidad, consciente o no de una persona o de un grupo A de modificar las actitudes, los valores, las ideas y los comportamientos de una persona o de un grupo B*” (Landry, 2012, p. 10). Históricamente, el poder está basado en la asignación social de los roles, en donde prevalecen los valores masculinos (Landry, 2007).

Bajo la perspectiva anterior, las mujeres ven limitada su participación, lo que impide su desarrollo en esta área, impactando de tal manera que, como afirman algunos autores: en ocasiones ellas temen ocupar cargos de responsabilidad, no les interesa el poder, no son capaces de afrontar situaciones difíciles que requieran autoridad y poder (García & López, 2006; López-Zafra, García-Retamero, & Eagly, 2009). Estas posturas pueden llegar a ser tan fuertes que algunas acepten estas afirmaciones sin cuestionarlas (Santos Guerra, 2009). De tal forma que, cuando acceden al poder lo utilizan más para alcanzar los objetivos que para ejercerlo sobre la conducta de las personas (Baudoux, 2002, 2005).

Los principales obstáculos estructurales en el acceso de las mujeres al poder, que además determinan su estatus de inferiores, provienen tanto de hombres como de las mismas mujeres. Estos obstáculos en el ámbito social se representan en la división social del trabajo, que compromete a las mujeres a la vida familiar y libera a los hombres en su avance en las organizaciones; en la fuerza física y la violencia de los hombres hacia las mujeres y en creencias que justifican la desigualdad.

En el ámbito organizacional los obstáculos para las mujeres se manifiestan a través de las estructuras organizacionales traducidas en pocas oportunidades, estancamiento en cargos menores, sueldos diferenciados que implica menor pago y falta de políticas de equidad producto de culturas pensadas en los hombres y para los hombres (Landry, 2012; Pratto & Walker, 2004).

Para Landry (2012, p. 51) los obstáculos a nivel personal en las mujeres tienen que ver con la falta de confianza en sí mismas, miedo al poder y a la crítica, miedo a perder su credibilidad. Así, las mujeres enfrentan duros juicios respecto a su ejercicio del poder, inclusive puede llegar a representar una postura considerada como ilegítima tanto por las mujeres como por los hombres de su equipo. Por ejemplo, pueden ser juzgadas de manera severa al momento de cometer errores o ser descalificadas cuando sus reacciones son duras frente a otras mujeres e interpretadas como celos. Si además se consideran los enfoques que asocian al poder a la coerción, a la coacción e incluso a la violencia, es probable en los grupos en los que hay sobre todo mujeres, sea común que la visión de poder sea negativa.

En otros estudios relacionados con las motivaciones entre los sexos para ejercer cargos de poder (Eagly & Johnson, 1990; Eagly et al., 1995; Eagly et al., 1992), identifican que tanto mujeres como hombres tienden a buscar el poder. Sin embargo, cada uno lo conceptualiza de forma diferente. De ahí que los autores consideren que los roles estereotipados de género así como las expectativas sociales que de manera específica se les asignan a cada uno se presentan como las causantes de las posibles diferencias de concepción y percepción del poder.

En este sentido, Clancy (2009) afirma que en sus estudios relacionados con el poder, los hombres buscan en el trabajo “poder” mientras que las mujeres buscan “conectar” con su equipo, un trabajo que resulte personalmente significativo y que le permita trabajar con buenas personas. Además afirma que, en realidad, el poder no es muy popular entre ellas. Otras posturas afirman que el poder masculino se ha ejercido como un poder *sobre* las personas, los hombres muestran un poder reactivo, basado en ser agresivo y asertivo entre otras características.

Por el contrario, el estilo de ejercicio del poder en las mujeres se plantea como un servicio, un poder para y por el grupo, desarrollando un estilo más democrático y con participación de los miembros, (Barberá & Ramos, 2004; Landry, 2012). De esta forma, su poder es caracterizado por la ayuda a los demás, una línea congruente con su creencia de lo que significa ser mujer (Jacobs & McClelland, 1994). Sin embargo, este concepto de poder reafirma socialmente que ellas deben hacerlo por altruismo y no por ambición o porque les guste, devaluando con ello su trabajo.

Para Landry (2007, 2012), no puede existir liderazgo sin poder; de esta forma, a cualquier persona que acceda a cargos directivos le será añadido el poder de forma legítima. Bajo esta reflexión, posiblemente es necesario un replanteamiento del significado del poder entre las mujeres que les permita aceptarlo, reconocerlo y adaptarlo en sintonía con el desarrollo de su liderazgo.

El “techo y el laberinto de cristal”

El “techo de cristal” se relaciona con las barreras inexistentes a simple vista, pero que frena la integración femenina a los niveles más altos de las organizaciones. Es un muro invisible pero infranqueable de procedimientos, estructuras y relaciones de poder, creencias, entre otras (Rosener, 2011; Schein, 2001), que impide a las mujeres acceder a puestos de máxima responsabilidad y de desarrollar su potencial (Abramo, 2006; Barberá et al., 2011, p. 174). No corresponden a códigos explícitos, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que, por su “invisibilidad”, son difíciles de detectar (Burin & Hernando, 2003, p. 74).

Ya que el “techo de cristal” hace alusión a la segregación vertical, podría creerse que los cargos iniciales e intermedios merecerían ser accesibles a las mujeres (Fortier, 2008); sin embargo, también existe la segregación horizontal que concentra a las mujeres en algunas ramas de la actividad económica y en determinadas actividades específicas (Arenas, Taberner, & Briones, 2011). Debido a estos planteamientos se proyecta más conveniente hablar de un “laberinto de cristal” para explicar, en su sentido más amplio, las barreras (verticales y horizontales) y las complicaciones que encuentran las mujeres en su ruta para ejercer su liderazgo, ya que los obstáculos que enfrentan son múltiples y en diversos momentos a lo largo de toda la vida laboral (Eagly & Sczesny, 2009).

La discriminación

La barrera de la discriminación representa un fenómeno anclado firmemente al patriarcado. Las mujeres viven diferentes actos de discriminación que limitan sus derechos y anulan sus libertades. Se basa en la vigencia de estereotipos y prácticas sexistas que desvalorizan lo femenino. En México, de acuerdo al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), dicha desvalorización está profundamente relacionada con el cuerpo y la

sexualidad de las mujeres que, traducida en *deberes*, las condiciona a cumplir ciertas normas en la familia y en la sociedad, manifestación tácita del más puro machismo (Urquidí, Valencia, Zarate, & Christian, 2012).

La influencia cultural que la postura discriminatoria del machismo ha provocado hasta hace pocas décadas es la socialización por parte de las mujeres de un compromiso con su feminidad, de tal forma que “muchas de ellas no están dispuestas a renunciar a una vida familiar satisfactoria en pro de su desarrollo profesional” (Chinchilla, García, & Mercade, 1999, p. 43). Así, con estas decisiones muchas de ellas anulan su desarrollo en las mejores etapas de su vida, ya que el ciclo profesional de mayor demanda coincide en gran medida con el ciclo reproductivo femenino más favorable para la maternidad.

En el ambiente laboral, la discriminación por género se traduce en la falta de oportunidades en igualdad de condiciones para mujeres y para hombres. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que entre las principales dificultades para que las mujeres avancen en la jerarquía institucional, está la cultura organizacional dominante, en la que prevalece el valor del trabajo masculino (Barberá & Ramos, 2004; Eagly & Karau, 2002; Landry, 1989), la responsabilidad social asignada a la mujer en la familia (Eagly, 1987; Eagly & Engen, 2004) y los estereotipos y actitudes negativas en general traducidas en los prejuicios contra del trabajo femenino (Hartog & Marín, 2003).

Por otra parte, también se encuentra la propia incapacidad de las mujeres de reconocerse víctimas, la cual se ve representada en la falta de conciencia sobre los hechos que suceden en su entorno, los que traducen como aparentemente naturales (Lagarde, 1996). Sin embargo, también es posible encontrar estudios que afirman la existencia de casos en los que las mujeres con mayor grado académico y mayor conocimiento e identificación de las situaciones discriminatorias, perciben menos discriminación ya que cuentan con herramientas que les permite enfrentar y evita este tipo de eventos (Buquet et al., 2013, p. 94).

La falta de modelos de liderazgo femeninos

La falta de modelos representa un obstáculo para las mujeres que aspiran a los cargos directivos. El papel clave del género masculino en los modelos del liderazgo organizacional

(Fortier, 2008) repercute directamente en la forma en la que se comportan algunas mujeres. El abandono de convicciones y conductas femeninas, en algunos casos, representa el camino único para alcanzar el liderazgo por parte de las mujeres (Maddock, 1999), pues una vez que llegan al cargo, sus atributos femeninos podrían no ser aceptados (Baudoux, 2005, p. 433). En muchas ocasiones, implica que algunas mujeres tomen distancia de otras para “hacer la diferencia” (Coronel, 1996, p. 42), sin embargo lo único que se logra es reforzar las conductas masculinas que terminan por perjudicar la evolución social del liderazgo.

2.4.2.4 Barreras específicas en instituciones educativas

En su estudio realizado en el nivel universitario, Baudoux (2005, p. 418) advierte tres fuertes barreras con las que se enfrentan las mujeres para acceder a los cargos de poder y liderazgo en las instituciones educativas:

- a) la *consideración* de que las mujeres son diferentes como consecuencia de una discriminación sistemática y no necesariamente por que *sean diferentes*;
- b) la perspectiva de socialización que impera en la institución, que considera la ausencia de las mujeres en los cargos directivos como producto de la interacción entre los estereotipos, la socialización y la discriminación en acciones elocuentes y sutiles llamada *techo de cristal* (Eagly & Carli, 2007);
- c) finalmente, los roles socialmente atribuidos a las mujeres que imponen límites y que trae condiciones que las restringen para llegar a las posiciones de poder y de prestigio en las instituciones educativas.

Otros autores afirman que las mujeres pasan más tiempo enseñando que los hombres, bajo el mito de la “supuesta preferencia de las mujeres por la enseñanza sobre la investigación” (Sánchez & López, 2008, p. 346) ellas terminan apartándose de actividades que como la investigación, como la ciencia y la política, son acciones que contribuyen a la trayectoria profesional y, por ende, forman parte importante de los sistemas de prestigio para la promoción y ascenso a mejores cargos dentro de la universidad.

La división del tiempo disponible de las mujeres impacta en la estabilidad laboral, en su mayoría, cuentan con contratos eventuales que no representan seguridad laboral, y poco

abonan a la carrera profesional dentro de la institución; solo algunas son las que llegan a asegurar sus cargos y convertirse en “catedráticas”, término utilizado en España (Escolano, 2009, p. 107), o “profesora de asignatura” como son llamadas en México (Buquet et al., 2013, p. 64). Sus proporciones apenas se han incrementado en los últimos treinta años en la pirámide de profesores (Escolano, 2009). Las académicas se enfrentan en los procesos de convocatorias y contrataciones a escrutinios y comportamientos sexistas, que terminan por influir en la devaluación y minimización de la calidad de sus candidaturas negándoles el acceso a las mismas (Solar, 2006, p.51).

El valor de la tarea académica representa otra barrera, que está basada en la clásica división del trabajo, según Kanter (1997, citado por Carrasco, 2002). Las instituciones privilegian en el trabajo los rasgos asociados a la masculinidad y al tiempo que se tiende a devaluar todo lo codificado como femenino (Fraser & Honneth, 2006). El impacto de los estereotipos alcanza a los campos de estudio que eligen, las áreas de docencia en las que laboran, los temas sobre los que escriben, así como los métodos y el tipo de aproximación que emplean en la investigación, describiéndola en ocasiones como menos científica que la utilizada por los hombres (Escolano, 2009, p. 110).

Una última barrera se aprecia en los procedimientos electorales en la educación superior, los cuales trabajan bajo la lógica de los sistemas de prestigio como parte del alto reconocimiento que se les atribuye a las universidades en la sociedad. La cantidad de exigencia de los requisitos para acceder a posiciones directivas, incluyen entre otras cosas, las habilidades de gestión, administración y el particular peso académico sustentado en la trayectoria laboral, el reconocimiento por los pares académicos, un especial énfasis en el grado académico (doctorado) y la participación en proyectos y publicaciones científicas (Abramo, 2006). Dichos estándares son aplicados de forma igualitaria a hombres y mujeres, sin considerar que para las mujeres, cumplir estas exigencias, representa un mayor problema debido a las múltiples barreras a las que se han enfrentado en su vida laboral (Saracostti, 2006, p. 253), lo que se ve reflejado en su trayectoria laboral, la cual dista del avance obtenido por su contraparte masculina (Selva, Sahagún, & Pallarès, 2011, p. 229).

A diferencia de los estudios realizados a las barreras, pocas son las investigaciones que tocan el tema de los factores que favorecen la llegada de las mujeres a los cargos directivos. En su mayoría corresponden a estudios de revisión de artículos que aportan soluciones institucionales de corte teórico y que por su naturaleza se alejan de soluciones reales para una equidad organizacional (Vanderbroeck, 2010).

Entre los facilitadores que se describen como apoyo de las mujeres para acceder a los cargos se encuentran los relacionados con el éxito profesional acumulado antes de acceder al cargo (Boyatzis, Hopkins, & Bilimoria, 2008). También se habla de aspectos psicológicos como concepciones personales, sociales y emocionales fortalecidas que permiten a las mujeres contar con mayor autoestima, confianza en sí mismas y el desarrollo de la capacidad para la toma de riesgos (Landry, 2012). Al mismo tiempo, ejercen una influencia positiva, soluciones institucionales como las medidas de promoción equitativa, el fomento de políticas de diversidad (Sullivan & Mainiero, 2008), así como las acciones afirmativas organizacionales que generan igualdad de condiciones para las mujeres en relación con los hombres (Selva et al., 2011).

Tabla 7. Resumen de barreras que enfrentan las mujeres en el acceso a cargos

Barreras Sociales
<ul style="list-style-type: none">• La responsabilidad familiar asignada socialmente a la mujer• Los estereotipos que dan opiniones prejuiciosas sobre la competencia femenina en el ámbito laboral• La división sexual del trabajo que asigna a la mujer la labor reproductiva, en el espacio privado y sin reconocimiento económico
Barreras personales
<ul style="list-style-type: none">• El matrimonio que interrumpe la carrera profesional y demanda inversión de tiempo• La maternidad que incapacita, provoca abandono laboral y genera vacío en la trayectoria profesional• El sentimiento de culpa que posterga el desarrollo profesional para compensar el tiempo a la familia• La baja autoestima que atribuye de manera personal la falta de capacidades y competencias para obtener nuevos cargos
Barreras organizacionales
<ul style="list-style-type: none">• La cultura organizacional que se establece como identidad colectiva de origen patriarcal• La diferencias de poder visto desde la construcción de valores asociados a lo masculino• El techo de cristal que frena la integración femenina a los niveles más altos de las organizaciones• Falta de modelos de liderazgo exitoso de mujeres que permita emular comportamientos
Barreras específicas en la educación superior
<ul style="list-style-type: none">• La dedicación exclusiva a la enseñanza que implica la falta de participación en otros niveles jerárquicos de la universidad• La poca disponibilidad de tiempo para dedicar a labores como la investigación• La devaluación de la tarea femenina que no adiciona prestigio a su trayectoria• Los proceso electorales que no consideran la situación de trayectoria de las mujeres vs. los hombres

En la tabla 7 se presenta un panorama general de las barreras revisadas en este apartado. Se observa que, con base en los estudios y posturas presentadas, desde diferentes ámbitos, las mujeres deben combatir barreos para su acceso a mejores oportunidades, desde su papel en la sociedad hasta la incursión en sectores para los que aparentemente no están calificadas.

2.4.3 Estilos del liderazgo de hombres y mujeres

La tercer línea de estudio a revisar tiene que ver con las diferentes propuestas que subrayan la existencia o no de diferencias en los estilos de dirigir entre mujeres y hombres.

En la década de 1970, el paradigma planteaba que para llegar a los altos cargos directivos, las mujeres tenían que actuar y expresarse como los hombres (Claes, 1999). Hace

más de tres décadas que en las organizaciones aparecieron nuevos valores, a veces clasificados como femeninos (Cantera, 2006), que difieren de entrada con el habitual estilo competitivo y autoritario que es asociado con el liderazgo masculino. Hoy, los nuevos enfoques tienen que ver más con las relaciones consensuadas, con comunicaciones más abiertas y con maneras diferentes de concebir el mando, la organización y el control. Esto ha dado la pauta para que las mujeres actúen con mayor libertad en el ejercicio del liderazgo y algunos autores reconozcan en ellas un método propio y alternativo marcado claramente por lo femenino (Barsh, 2008; Gutiérrez et al., 2004; Rosener, 2011).

Haciendo eco a estas diferencias, gran parte de la literatura especializada en el tema del liderazgo ha tomado como base los estilos de líder más reconocidos propuestos por Kurt Lewin: el líder autocrático orientado a la tarea, el líder democrático orientado a las personas y el líder *laissez-faire* representado por el no liderazgo (Lecourt, 2008), además de considerar propuestas más recientes como de liderazgo transaccional y transformacional, que confronta estos dos comportamientos directivos (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003; Bass & Riggio, 2006). Éstos estilos, han sido descritos con características específicas y, aunque la tendencia es incluir tareas predominantes en cada uno, éstas no son exclusivas.

En la tabla 8, se presentan algunas de las investigaciones representativas que aportan diferentes resultados respecto a la existencia o no de diferencias en los estilos de liderazgo de hombres y mujeres en el contexto organizacional.

Tabla 8. Estudios sobre diferencias en los estilos del liderazgo de hombres y de mujeres en las organizaciones

Autor	Enfoque del estudio	Instrumento	Resultados
<i>Eagly y Johnson (1990)</i>	Género y estilos de liderazgo	Observación y cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta diferencias significativas: las mujeres con inclinación por las relaciones (estilo democrático), y los hombres con inclinación por la tarea (estilo autocrático)
<i>Eagly, Karau y Makhijani (1990)</i>	Género y eficacia de los líderes Meta-análisis	Observación de conductas de los participantes y cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> • Los hombres, orientados a la tarea, son mejores en dirigir y controlar a otras personas • Las mujeres orientada a las personas, son mejores en habilidades interpersonales, como la comunicación y la cooperación • No se encontraron diferencia entre la eficacia del liderazgo de hombres y mujeres
<i>Cuadrado, Navas y Molero, (2003)</i>	Uso de diferentes estilos de líder mujeres vs. hombres	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • No se encuentran diferencias significativas entre estilos
<i>Baudoux, (2005)</i>	Verificar los comportamientos “femeninos” en cargos directivos universitarios	Cuestionario y entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • La mujeres se concentran en los procesos y las personas • Los hombres se orientan a los resultados • Ambos presentan habilidades en relaciones humanas
<i>Rosner (2011)</i>	Estudia el estilo de liderazgo de mujeres y hombres	Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres ejercen un liderazgo transformacional interactivo y participativo orientado a las personas • Los hombres un estilo más transaccional • El mejor estilo de liderazgo depende del contexto organizacional
<i>Sánchez-Moreno et al. (2014)</i>	Perfil de liderazgo mujeres y hombres gestores académicos	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres presentan un perfil transformacional de atención a las personas y bienestar del grupo • Los hombres presentan un perfil transaccional se centran en procesos y resultados

En los resultados de los estudios de la tabla 8 se aprecia la recurrencia en asignar a hombres el estilo transaccional orientado a la tarea; de la misma forma, las mujeres son representadas por los estilos transformacional y democrático. Sin embargo, un aspecto importante a destacar es que las investigaciones coinciden en que mujeres y hombres no difieren en eficacia en cuanto a resultados de su gestión (Cuadrado et al., 2003) y que, además, se encuentran signos de similitud en ciertas actuaciones. Por tanto, y a pesar de las diferencias o de las similitudes, es posible advertir que no hay una cultura que sea del todo femenina ni

del todo masculina: hay muchas escalas, valores concretos y roles que determinan el desarrollo de competencias y comportamientos específicas en ambos sexos, pero la tendencia es propiciar una integración que dé una mejor forma de dirigir equipos.

Algunas de las características representativas encontradas en los estilos de gestión y liderazgo femenino, hablan de encontrar un acercamiento con valores¹⁷ diferentes al trabajo organizacional (Helgesen, 1990), cuidan la dimensión humana tomando en cuenta a su personal y privilegiando el trabajo en equipo (Baudoux, 2002), fomentan la creatividad en la resolución de conflictos (López & Sánchez, 2009), buscan continuamente la cooperación y la toma de decisiones colegiadas propiciando ejercer el poder *con* los demás, no *sobre* los demás (Baudoux, 2002, 2005), y en su mayoría existe una tendencia a dar prioridad a los valores basados en el cuidado y la responsabilidad (Bass, 1990a).

En lo referente a las competencias de comunicación, ellas suelen ser más expresivas emocionalmente, empáticas, evitan la confrontación (Baudoux, 2005) y manifiestan la práctica de una inteligencia emocional más desarrollada (Goleman, 2006), tienden a buscar una comunicación empática, franca y directa con sus colegas de trabajo y en general evitan los climas de confrontación (Nowack, 2009).

Adicionalmente en el ámbito educativo, las mujeres dan una alta prioridad a los aspectos pedagógicos, asumen un rol de protección y cuidado parecido al que han desarrollado tradicionalmente en el hogar (Héon, Lapointe, & Langlois, 2007), tienden a tomar tiempo para la reflexión, permiten que las experiencias de la vida privada contribuya a su estilo de liderazgo (Sánchez & López, 2008), prefieren un mayor uso de las reglas formales de la institución privilegiando la legitimidad y la igualdad de oportunidades (Baudoux, 2005) y reconocen el trabajo y colaboración del equipo (Rosener, 2011).

¹⁷ Los valores desde la perspectiva sociológica se conciben como opciones entre posibles maneras de actuar conforme a una jerarquía establecida por una concepción del mundo. Desde el punto de vista psicológico, son concepciones de “lo deseable”, lo que determina la manera en que las personas aprecian los hechos y eligen conductas o actitudes para actuar en consecuencia (Cayón & Pérez, 2008, pp. 406-407).

Por su parte, los estudios que cuentan con la participación de los hombres mencionan que ellos sobresalen significativamente cuando se evalúan los rubros de delegación, gestión de conflictos, trabajo en equipo, resolución de problemas, toma de decisiones y liderazgo (Nowack, 2009); asimismo, cuentan con destreza en las relaciones de mando y en la comunicación (Uribe, 2007), presentan una mayor habilidad en la gestión financiera así como en la obtención de recursos (Wolverton, Ackerman, & Holt, 2005) y, a nivel personal, tienen una mayor resistencia a la frustración (Sánchez, López, & Altopiedi, 2014), además de que tienden al individualismo y a la competencia (Baudoux, 2005).

En el ámbito escolar, los hombres promueven la competición en sus alumnos, se inclinan más por las decisiones de tipo jerárquico, y forjan una visión convencional, basada en las estructuras, las reglas y el control (Héon et al., 2007). Manifiestan un fuerte compromiso con la labor y, si es necesario, dan prioridad a la necesidad de la universidad por encima de la familia (Baudoux, 2005).

Conforme a los estudios revisados se identifica que las habilidades de liderazgo presentadas se relacionan de alguna forma con la variable de género, al mismo tiempo se resalta la importancia de considerar las variables de contexto y situacionales en las que se implica el líder para definir su estilo (Ball, 2007; Bolden, Petrov, & Gosling, 2009; White & Özkanlib, 2011). Otros afirman que el éxito del líder depende de la capacidad de conectar emocionalmente con sus equipos, y es aquí donde determinadas mujeres pueden haber desarrollado habilidades cognitivas y sociales que las preparan para ser buenas facilitadoras (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, & Barberá, 2012). Sin embargo, puede ocurrir lo mismo con hombres que, por su experiencia, tengan dicha capacidad más desarrollada, en comparación con otros hombres (Ayestrán, 2004, p. 221).

En resumen, analizar el liderazgo desde una perspectiva de género en las instituciones de educación superior precisa considerar una gran diversidad de factores de influencia, sin embargo, para esta investigación se establece considerar los roles como guía para el análisis de factores personales y culturales que determinan el modo en que tanto hombres como mujeres enfrentan distintos problemas, más allá de solo establecer diferencias y similitudes (Blakmore, 2010).

2.5 Los roles como fundamento teórico

El rol representa uno de los conceptos centrales y más populares en las ciencias sociales (Mendes & Lopes, 2009) y se puede diferenciar su definición en dos grandes categorías. La primera, con perspectiva antropológica-sociológica que influencia y presenta los roles como patrones normativos culturales que regulan el comportamiento de una persona dependiendo del lugar que ocupa en un grupo determinado (Linton, 1936). La segunda categoría, muy ligada a la primera, se presenta desde una perspectiva psicosocial y enmarca contenidos cognitivos y de conductas esperadas, llamadas también expectativas de conducta en relación con una posición laboral concreta (Katz & Kahn, 1977). Las expectativas son consideradas como un conocimiento que prescribe, anticipa y predice el comportamiento de las personas (Parsons, 1937). De esta forma, ésta postura ubica a la persona en un contexto social determinado y en una estructura grupal específica (Biddle & Thomas, 1966; Yinger, 1965).

2.5.1 Teoría de los roles sociales y liderazgo de las mujeres

El concepto de roles es propuesto a partir de la teoría del rol social desarrollado en el estudio de Mead y Moris (1936). Surge en los Estados Unidos, entre las décadas de 1930 y 1950, a través de las aportaciones de Linton (1936), Parsons (1937), Newcomb (1942) y Sabin (1943) (citados por Blatner, 2009, p.143).

La teoría de los roles tiene que ver con una de las características más importantes de la vida social, es decir, los patrones de comportamiento característicos en las personas (Biddle, 1986). Esta teoría se encarga de explicar el papel que representan las personas en la sociedad (Sarbin & Allen, 1968) y se ha constituido como un tema de relevante importancia para los científicos de la psicología social, quienes han centrado sus esfuerzos en su clasificación y conceptualización (Sheehan, 1970).

2.5.2 Modelos de roles conforme a la psicología social

Los trabajos para clasificar los roles se han desarrollado en torno a cinco propuestas de modelos que se presentan a continuación:

1) *Modelo del rol funcionalista:*

Definen el rol como un papel regulado bajo ciertas normas; la cultura tiene la función de mantener las pautas para que las personas se ajusten a las expectativas del rol e interioricen los valores (Parsons, 1937).

2) *Modelo del rol interaccionismo simbólico:*

El interaccionismo trabaja a partir de los conceptos de ‘role-taking’ (adopción del rol) y ‘role-making’ (creación del rol) (Turner, 1978), roles en los que las personas definen su forma de actuar en función de la impresión que quieren dar a los demás, provocando una realidad social que se puede manipular para presentar una imagen lo más favorable de ellos mismos (Goffman, 1976).

3) *Modelo de rol estructural*

Las personas aprenden mediante la interacción con otras, la manera de darle significado al mundo y la forma en que se deben comportar en él (Stryker, 1983, p. 2).

4) *Modelo teórico del rol cognitivo*

Se centra en la relación entre las expectativas y el comportamiento a seguir (Mendes & Lopes, 2009).

5) *Modelo del rol organizacional*

En el ámbito organizacional, los roles son el conjunto de comportamientos relacionados a una posición jerárquica dada en una organización (Katz & Kahn, 1977; Mintzberg, 1973). Este ensamble está integrado habitualmente por subconjuntos de comportamientos o actividades que pueden ser representados como funciones, como actividades y como estrategias (Brassard, Brunet, Corriveau, & Martineau, 1986, p. 254). Dichas actividades son establecidas por las exigencias y las expectativas de otros miembros de su conjunto de rol. Por tanto, aún y cuando se cambiara a la persona que ocupa el cargo, el sustituto seguirá siendo evaluado desde las mismas expectativas, ya que se enfrentaría a la misma información acerca de lo que en esa actividad era el rol adecuado (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosenthal, 1964).

De este último modelo, se rescatan dos de las tareas importantes en la definición de los roles en las organizaciones: la primera, que permiten identificar los distintos niveles de efectividad y eficiencia, la segunda, que induce un papel en el fortalecimiento de la implementación de cambios organizacionales (Pfeffer, 1982).

2.5.3 Los roles de género y el liderazgo

Varios autores han realizado estudios en los que dan importancia a la interpretación de los roles de género, específicamente los de las mujeres y su relación con el rol del líder (Biddle, 1986; Cuadrado, 2004b; Eagly, 1987; Eagly, Wood, & Diekmann, 2000). A través de la teoría del rol social de género se han analizado las creencias generales que otorgan un valor diferenciado al trabajo femenino y al masculino, así como la delimitación entre trabajo productivo y reproductivo.

Los roles de género están representados por el conjunto de normas y derechos que se espera que una mujer y un hombre cumpla o ejerza de acuerdo con su estatus social (Cuadrado, 2004b; Eagly & Karau, 1991). Esas normas representan expectativas compartidas que aplican a las personas que ocupan una cierta posición social o que forman parte de un grupo en particular (López-Zafra et al., 2009). Estas expectativas son más que normativas, ya que describen cualidades y comportamientos que se proponen como deseables para cada sexo (Eagly, 1987).

La existencia de diferencias en el papel que desempeñan socialmente mujeres y hombres ha sido ampliamente estudiado por la psicología y la sociología. Trabajos como los de Parsons y Bales (1956) proponen el concepto de atributos como las características de las personas, elementos que los distinguen, cualidades que el hombre y la mujer desarrollan hacia la realización constructiva de sus objetivos, haciéndolos sobresalir en el medio en que se desenvuelve. En este sentido, identifican consistentemente dos características principales: el atributo *instrumental*, orientado a las metas que se asigna socialmente a los hombres, y el atributo *expresivo*, orientado a las relaciones que se asignan a las mujeres. De estos estudios surge el Cuestionario de Atributos Personales de Spence y Helmreich (1978), atributos también llamados *agenticos* y *comunales* respectivamente (Cuadrado, 2004b; Eagly & Karau, 2002). Esta división también es presentada por Bem (1974, 1981) quien traduce esas diferencias en roles y propone el Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI). De acuerdo con su inventario, las personas pueden calificarse como masculinos, femeninos, andróginos o indiferentes.

Tabla 9. Atributos y roles socialmente asignados a mujeres y hombres

Atributos Expresivos/comunales Mujeres	Atributos Instrumentales/agenticos Hombres	Roles asignados a las mujeres	Roles asignados a los hombres
Afectuosa/protectora	Activo	Afectuosa	Defiende sus creencias
	Ambicioso	Empática	Independiente
Amable/sensible	Astuto	Sensible a las necesidades de los demás	Asertivo, directo y franco
Amorosa/cariñosa	Audaz	Compresiva	De fuerte personalidad
Atenta a la escucha	Autónomo	Compasiva y misericordiosa	Enérgico- categórico
Comprensiva	Autosuficiente	Deseosa de consolar	Con capacidad de líder
Conciliadora	Capaz	Cálida	Dispuesto a arriesgarse
Considerada	Competente	Tierna	Agresivo
Cooperadora/servicial	Decidido	Que ama a los niños	Confianza en sí mismo
Dulce /tranquila	Dominante	Dulce y suave	Atlético
Educada	Emprendedor	Complaciente	Analítico
Fiel	Independiente	Alegre	Toma decisiones
Franca	Inteligente	Tímida	Autosuficiente
Gentil/serena	Ordenado/organizado	Adorable o digna	individualista
Generosa	Precavido	Leal	Masculino
Leal	Proveedor	De hablar suavemente	Ambicioso
Noble/obediente	Reflexivo	Crédula	Actúa como líder
Sociable	Responsable	Infantil	Competitivo
Tierna	Tenaz, trabajador	No usa lenguaje vulgar	Dominante
Tolerante	Valiente	Femenina	Dispuesto a tomar una posición

Basado en: Sence y Helmerich (1978) citado por Díaz-Loving, Rivera y Sánchez (2001) y Bem (1981).

Considerar los atributos y roles expuestos en la tabla 9 implica reconocer que la dualidad hombre mujer parte de características y dimensiones separadas y que, sin embargo, es posible que coexistan en la personalidad que caracteriza al individuo. De esta forma, es probable que los dos sexos presentan la capacidad para desarrollar conductas independientemente de lo establecido socialmente para uno y otro (Díaz et al., 2001).

Partiendo de esta reflexión, considerar estos comportamientos en muestras de líderes no solo apoya en comprender las posibles diferencias que se han manifestado entre hombres y mujeres para acceder al poder, como sugieren autores ya señalados; además, puede enriquecer con valiosos aportes a la respuesta de la pregunta clave de esta investigación: *¿qué elementos debe considerar un modelo de liderazgo para la educación superior desde una perspectiva de género?*

2.5.3 Críticas sobre la teoría de los roles

La teoría de los roles se ha enfrentado a varias críticas, entre ellas la que destaca la existencia de estructuras cerradas que fija roles limitando los márgenes de acción con los que las personas pueden manejarse, cerrando las oportunidades de cambios, dando lugar al conflicto del rol (Sheehan, 1970), también llamado *disonancia cognitiva del rol*, que consiste en que el individuo emisor del rol hace algo que no está de acuerdo a la conducta que se espera de él por parte del receptor (Festinger, 1975).

Otros autores cuestionan la postura teórica de perpetuar la ilusión normativa que supone expectativas de comportamiento definidas a través de *formas apropiadas* de actuar, promoviendo la conformidad social (Cornnell, 1983). De la misma forma, el hecho de que proceso de aprendizaje del rol se dé a través de la imitación, le asigna un sentido superficial a lo aprendido “minimizando la naturaleza creativa de los seres humanos” (Jackson, 1998, p. 53).

Si bien, la teoría reconoce que las personas responden a las diferencias de rol, no proporciona las herramientas necesarias para determinar las formas creativas elaboradas para que la gente maneje su vida, ni como éstas pueden crear un propio significado de sus acciones, negociando sus opciones personales de vida contra las establecidas previamente por los roles.

Entre los límites más representativos de ésta crítica se encuentran los que están involucrados con la posición de las mujeres respecto a los roles de líder. Se cree que la teoría no puso atención a la represión de las mujeres, simplificó su análisis sobre la función femenina dándole énfasis a sus funciones positivas en la familia para la sociedad y no en sus disfunciones y en su impacto al ingresar al ámbito público. Por tanto, esta teoría es considerada carente de una sensibilidad feminista (Holmwood, 2005).

Esta postura crítica está evidenciada en el desarrollo de la “Teoría de la congruencia de género y liderazgo” propuesta por Eagly y Karau (2002), considerada como la más influyente en los estudios sobre los roles y su predominio en las barreras en relación al liderazgo de las mujeres. Asume que las mujeres se enfrentan a mayores dificultades para acceder a puestos directivos y de liderazgo debido a los roles atribuidos por género.

El punto de partida de la teoría de la congruencia es que el prejuicio hacia las mujeres que se desempeñan en cargos de liderazgo está relacionada a la incongruencia que existe entre los roles que se le otorgan al género femenino y los roles del líder; es decir, la desventaja para las mujeres ocurre en cuanto las expectativas basadas en el género entran en competición con las basadas en el liderazgo, ya que se asume una conciliación entre los roles característicos del liderazgo y los roles masculinos y, al mismo tiempo, un desacuerdo entre los roles del liderazgo y los roles de las mujeres, lo que desencadena prejuicios para éstas (Morales y Cuadrado, 2004 p. 137).

En la tabla 10 se expone las dos formas de prejuicios desarrolladas por Eagly y Karau (2002) en la teoría de la congruencia respecto a la percepción que se tiene de las mujeres que aspiran a los cargos de poder.

Tabla 10. Formas de prejuicios asociadas a los roles de género vs. roles de liderazgo

Prejuicios	Descriptivos	Prescriptivos (injustos)
<i>Definición</i>	Creencias sobre los atributos, roles y conductas que caracterizan lo que “hacen” los hombres y las mujeres (estereotipos)	Creencias sobre atributos, roles y conductas sobre los que “deben” conformarse hombres y mujeres
<i>Ejemplos</i>	Mujeres discriminadas en ocupaciones típicamente masculinas, porque se percibe que poseen menos capacidad de liderazgo	Mujeres devaluadas si se percibe que violan las prescripciones sobre cómo deberían comportarse al imitar a un hombre en el ejercicio del poder

Fuente: Basado en Cuadrado y Morales (2004, p. 136)

Desde la perspectiva de los prejuicios, para las mujeres, existe una barrera doble para acceder a puestos de liderazgo: primero, la exigencia de conformarse en su rol de género, y segundo, la desviación de su papel si adoptan el rol de líder (Clancy, 2009; Eagly & Sczesny, 2009).

Para esta investigación, es importante comprender que si bien las críticas a las teorías de los roles evidencian una directa desventaja hacia las mujeres, también es verdad que es precisamente el análisis de esa debilidad en el estudio de los roles organizacionales, el que puede potenciar una transformación y generar formas diferentes de asumir el estudio de los roles. En este sentido y asumiendo la relevancia de las investigaciones se toma como base para el estudio de los roles dos importantes investigaciones, la primera a cargo de Mintzberg (1984), que describe los diez roles de líder y desarrollada en una muestra sólo de hombres. La

segunda desarrollada por Baudoux (2002) y realizada en un grupo de mujeres y hombres. Ambas permiten describir y dar una visión de los comportamientos que presentan las mujeres y los hombres en su función de líder dentro de las organizaciones.

2.5.4 Teoría de los roles del líder de Mintzberg

Para la teoría de los roles del líder, la función de liderar es el conjunto de funciones (interpersonales, informativas y decisionales) que se espera de una persona al realizar la labor directiva. El rol, por su parte, es el conjunto de expectativas sobre la forma en que una persona se conducirá al desempeñar su trabajo (Mintzberg, 2006).

En la década de los setentas, el canadiense Mintzberg (1973) desarrolló un proyecto para estudiar el comportamiento de gerentes y administradores de empresas. En su estudio realizado con hombres directivos, mediante la observación abierta de sus actividades, clasifica las tareas como roles de líder. Con este estudio, contribuyó a la comprensión del fenómeno del liderazgo, combinando de manera dinámica conductas y situaciones distintas, con lo que adaptó la visión del líder a los requerimientos de los roles demandados por la realidad de ese momento y lugar (Ganga & Navarrete, 2013). En su investigación, identificó la existencia de tres roles que agrupa en diez tareas principales (en algunas ocasiones son considerados las 10 como roles). Estos roles representan las actividades conductuales predominantes que llevan a cabo los líderes dentro de las organizaciones y han sido consideradas como un importante aporte en la construcción de perfiles de líderes.

Tabla 11. Los roles del líder en la organización

Roles inter-personales	Roles informativos	Roles de decisión
Representación	Supervisión	Emprendedor
Liderazgo	Difusión	Manejo de problemas
Enlace	Portavoz	Asignación de recursos
		Negociador

Basada en (Mintzberg, 1984, 2006)

2.5.4.1 Roles interpersonales

Este rol integra tres tareas que tienen que ver con la interacción del líder en su entorno próximo, así como en el exterior:

- *Representación*: aparece cuando el líder actúa en actividades legales, ceremoniales y simbólicas en nombre de la organización o del departamento que dirige. En general, a los altos ejecutivos se les considera figuras emblemáticas de la organización.
- *Liderazgo*: aparece cuando el líder desempeña las labores administrativas para que opere en forma eficaz la unidad que tiene a su cargo. Por lo tanto, la función del líder domina todo el comportamiento administrativo. Algunas de las actividades que desempeña el líder en su relación con los seguidores son:
 - escuchar y entender;
 - dar instrucciones y capacitar;
 - evaluar el desempeño.
- *Enlace*: se desarrolla al interactuar con personas internas y externas a la organización. Ser enlace significa crear toda una red de contactos para fomentar las relaciones y obtener información y aceptación del contexto y de su equipo cercano.

2.5.4.2 Rol de información

Este rol se centra en las funciones de comunicación organizacional; está representado por el conjunto de información y mensajes intercambiados entre los miembros al interior (comunicación interna), así como sus diferentes participantes externos (comunicación externa), utilizando una amplia variedad de canales (Andrade, 2005).

La comunicación externa es fundamental para toda institución, pero la comunicación interna es estratégica. Costa (2001) señala que ésta debe ser fluida, motivar, estimular y cumplir su cometido de manera eficaz, pues no hay mejor forma para conseguir el máximo compromiso de un equipo que una alta motivación colectiva propiciada por una buena comunicación interna (Álvarez, 2007). Por ello, los líderes son los encargados de que todas las personas que integran la organización reciban información importante, suficiente, confiable y de manera oportuna sobre la institución, así como de su trabajo a desempeñar. El emisor deberá asegurarse de la consistencia de los mensajes en la búsqueda de respaldar el logro de los objetivos y una integración favorable de los miembros del equipo, al mismo tiempo, debe considerar estrategias y herramientas (apoyo de nuevas tecnologías) que le proporcionen

obtener la mayor cantidad de información sobre el estado en el que se encuentra funcionando el área a su cargo (Andrade, 2005).

La comunicación interna se plantea en dos formas: la comunicación formal y la informal. La comunicación formal surge de la línea jerárquica representada en el organigrama e incluye el intercambio de información en tres formas: la *operativa*, basada en el funcionamiento de los procesos; la *táctica* que implica poner en acción diferentes actividades para potenciar las actividades en la organización; y la *estratégica*, que construye el modelo de organización y fundamenta la toma de decisiones al interior y en su relación con el entorno (Burns & Stalker, 1961; Mintzberg, 1979; Pérez, 2000).

Otros autores plantean que la comunicación formal en la organización determina el comportamiento organizacional de sus integrantes, de ahí que se considere la importancia de una comunicación abierta, flexible, multidireccional e instrumental por parte de los directivos, pues estas acciones provocan casi siempre una respuesta favorable a las diferentes situaciones, principalmente a los problemas y cambios organizacionales (Katz & Kahn, 1990; Nosnik, 2000).

La comunicación informal es espontánea, pone en juego aspectos afectivos y poco racionales de la conducta humana. De acuerdo a las teorías administrativas y organizacionales, esta comunicación está representada por el flujo de información que transita entre los diferentes ámbitos de la organización y es la manifestación de la necesidad humana de interactuar, de entablar relaciones sociales en un ambiente de comunicación práctico. A nivel personal proporciona al individuo un entorno de compañía, de integración a un grupo y le permite identificar su rol dentro del mismo (Brunet, 1995; Moret & Arcila, 2011).

Para Burns y Stalker (1961) la comunicación informal representa el tránsito de información que no respeta los canales oficiales establecidos en el organigrama, incorporando eventos y situaciones no comprobadas que circulan en la organización como información sin fundamento, sin evidencia formal y se transmiten impersonalmente generando una cadena de informaciones susceptibles de convertirse en rumor. A este respecto, algunos autores afirman que si bien las organizaciones reconocen la presencia de la comunicación informal, no la consideran como un factor que estimule las relaciones de interdependencia porque, aunque

puede ser una herramienta para medir el clima de una empresa, también puede ser el origen de problemas mayores (Suárez, Ruíz, Hincapie, & Mendoza, 2001).

Para el caso específico del estudio de los roles de la comunicación y la información, Mintzberg (1989, 2006) establece que el líder desarrolla tres tareas que lo comprenden:

- *la supervisión*: que se define como el tiempo en el que la dirección está en contacto directo con el equipo, es decir a la cercanía física entre líder y colaborador. Su incorporación cumple la importante función moderadora entre el liderazgo y la motivación, la satisfacción, el clima organizacional, así como la definición de estándares de desarrollo de tareas encaminadas a la consecución de metas (Bono, Foldes, Vinson, & Muros, 2007; Cuadra-Peralta & Veloso-Besio, 2010). Para Mintzberg (1989, 2006), bajo la supervisión, el líder obtiene información de su entorno, lo que le permite tomar decisiones. La mayor parte de la información obtenido se analiza para detectar problemas y oportunidades y entender sucesos externos a la unidad organizacional. Parte de la información se transmite a otras personas de la unidad (función de difusión) o gente externa (función de portavoz).
- *la difusión*: aparece al enviar información al resto del personal en la organización. Los directivos tienen acceso a información registrada a sus subordinados; parte de ésta proviene de instancias superiores y se transmite a los empleados.
- *ser portavoz*: aparece cuando el líder rinde informes a personas externas a su unidad en la organización. Por ejemplo, cuando realizan informes a su jefe (consejo de administración, dueño, director general) y a las personas externas a la unidad (otros departamentos, clientes, proveedores). Al mismo tiempo, el líder cabildea y funge como representante de las relaciones públicas de su unidad en la organización.

2.5.4.3 Rol de decisión

Los directivos en las organizaciones toman decisiones, es decir, que eligen entre dos o más alternativas que se presentan como reacción a la existencia de un problema (Sanders, 1999).

Dichas decisiones pueden ser tomadas basándose en tres líneas:

- a) en un modelo racional que describa la manera en la que han de comportarse las personas para maximizar un resultado;
- b) en forma de racionalidad acotada, esto es, reducir un problema a un nivel en el que pueda ser entendido fácilmente y,
- c) una decisión intuitiva, que se basa en la experiencia depurada del individuo encargado de decidir (Robbins, Judge, & Brito, 2009).

Algunos estudios establecen la existencia de factores que influyen en la toma de decisiones (Mintzberg, 2003, 2010), así como el grado en la que son susceptibles a posturas que pueden ir desde el plano personal hasta la rigidez de la estructura organizacional.

En el plano personal y de acuerdo con Robbins et al. (2009, p. 108) no se encuentran muchas investigaciones que relacionen con la personalidad y la toma de decisiones. No obstante, el modelo descriptivo de la personalidad llamado de *Los Cinco Grandes*¹⁸ (Goldberg, 1993) que hace alusión cinco factores o dimensiones susceptibles de ser evaluados en las personas, ha acumulado un número de resultados de investigación que sugieren la importancia de considerar estas cinco dimensiones de la personalidad humana en la mejora en la toma de decisiones. Estas dimensiones son:

- a) *extroversión*, que se refleja en personas asertivas y sociables;
- b) *adaptable*: personas con la capacidad de aceptar el punto de vista de otro y, las que generalmente son cooperativas, cálidas y confiables;
- c) *meticulosas*: personas responsables, organizadas, confiables y persistentes;
- d) *estabilidad emocional*: personas que manejan fácilmente la tensión, éstas es común que se demuestre por su inversa (nerviosismo, ansiedad, depresión e inseguridad);
- e) finalmente la *apertura a la experiencia*: son personas abiertas a lo nuevo, creativas, curiosas y con sensibilidad por las artes (Digman, 1990; McCrae & John, 1992).

¹⁸ Este modelo es descrito por su acrónimo en inglés: **OCEAN** (**O**penness, o apertura; **C**onscientiousness o responsabilidad; **E**xtraversion o extraversión; **A**greeableness o amabilidad y **N**euroticism o inestabilidad).

Sin embargo, para algunos estudiosos ciertos aspectos de la personalidad pueden no ser un apoyo para la correcta toma de decisiones: por ejemplo, la meticulosidad y la autoestima pueden inducir a las personas a sesgar la información de manera negativa en búsqueda de la justificación del logro de las metas o el deber (Moon, Hollenbeck, Humphrey, & Maue, 2003).

En el plano organizacional, Robbins et al. (2009) afirman que existen algunas restricciones organizacionales que pueden modificar o condicionar en ocasiones la toma de decisiones de los líderes. Entre ellas, están la evaluación del desempeño al que están sometidos los directivos y los criterios con los que se hacen; los sistemas de recompensa, ya que se puede asociar con los términos que beneficien económicamente a nivel personal; regulaciones formales que se sujetan a normas y reglamentos institucionales, así como los precedentes históricos, es decir, decisiones tomadas en el pasado que condiciona la decisión actual.

Otra investigación realizada por Nolen-Hoeksema y Jackson (2001) señala la presencia de diferencias de género al tomar de decisiones a través de la reflexión, término que se refiere a reflejar a distancia las consecuencias de la decisión y considerar varios caminos. Dicho en términos de toma de decisiones, representa pensar mucho en los problemas antes de elegir una solución. Según los estudios revisados por el autor, las mujeres dedican más tiempo que los hombres a analizar el pasado, el presente y el futuro. De esta forma, ellas invierten mucho tiempo antes de tomar la decisión y vuelven a repasarla una vez que la han tomado.

Para el estudio realizado por Mintzberg (1989) el rol de decisión tiene que ver directamente con las tareas que se relacionan con la toma de decisiones propias de la función de liderazgo; este rol está integrado por cuatro tareas:

- *emprender*: aparece cuando el líder se convierte en emprendedor al innovar e iniciar mejoras en la organización. Este rol se ve apoyado por el rol de supervisión, ya que el líder frecuentemente reciben ideas de mejoramiento por parte de sus subordinados.
- *manejar problemas*: aparece cuando el líder realiza acciones correctivas durante situaciones de crisis o conflictos. A diferencia de la acción programada que se realiza en la función de emprendedor para aprovechar alguna oportunidad, el manejo de problemas es

una reacción a un hecho imprevisto, que genera una dificultad. Los líderes suelen dar prioridad a esta función sobre las demás.

- *asignar recursos*: aparece cuando el líder programa, solicitan autorización, y realizan actividades presupuestarias y de asignación de tareas.
- *negociar*: se da cuando el líder representa a su unidad de organización en transacciones rutinarias y extraordinarias que implican aspectos financieros, teniendo la habilidad de buscar un buen arreglo para conseguir lo que necesitan.

El trabajo de Mintzberg tiene el valor de ser un referente significativo en los estudios de los roles de líder ya que reproduce los comportamientos con base en lo que “hacen los líderes” realizado de primera mano y en el campo de acción de los directores. Su teoría de los roles de líder aparece como una fuerte contribución a las teorías del comportamiento organizacional, presentándose como una guía importante para la descripción y el estudio de los diferentes comportamientos del líder, motivo por el cual es considerarse en esta investigación.

Sin embargo, para esta investigación, no se puede dejar de lado que, en principio, es un estudio realizado en organizaciones empresariales que difieren con la gestión en las instituciones educativas; y luego, que el estudio de Mintzberg observa el trabajo y las tareas exclusivamente de hombres líderes, con lo que se asume que solo comportamientos masculinos entrarán en la descripción de las tareas. Por tanto, las características del trabajo femenino en dichos roles no tendría cabida. En este sentido, para solventar la ausencia y la participación de las mujeres, a continuación se revisan las diferentes perspectivas de liderazgo en educación que han surgido como respuesta a una conceptualización de líder en el contexto educativo y luego se revisará la participación de liderazgo femenino en este ámbito de estudio.

2.5.6 Las misiones de liderazgo en la educación según Baudoux

Un referente importante para esta investigación, es el desarrollado por los estudios de Baudoux (1988, 1994, 2002 y 2005), ya que cuentan con un enfoque a profundidad sobre la participación femenina en relación de los roles directivos con perspectiva de género en el ámbito educativo desde la escuela primaria hasta la universidad.

En su trabajo, Baudoux (1988, 1994) confirma la existencia de una reproducción de la división social de sexos en los cargos de dirección escolar de escuelas primarias y secundarias en Quebec. Al mismo tiempo, se cuestiona sobre ciertas diferencias identificadas en las condiciones del ejercicio de la gestión en la educación entre los directores y las directoras de escuela, evidenciados en comportamientos específicos de cada participante. En su diseño de investigación utiliza una adaptación de la teoría de los roles de Brassard et al. (1986) y Mintzberg (1984) y desarrolla un enfoque interesante en que los roles son concebidos como misiones, las cuales define como: “*La carga dada a alguien para cumplir alguna cosa*”, o “*El objetivo, la tarea que nos damos a nosotros mismos con el sentimiento de un deber*” según el diccionario Le Robert, citado por Baudoux, (1988, p. 25) [traducción libre].

Tabla 12. Las misiones de los líderes en la educación

Misión	Descripción
<i>Coordinación</i>	Favorecer las relaciones y establecer vínculos con personas y organismos externos. Representar los intereses de la institución
<i>Fidelidad y obediencia</i>	Actuar con actitud de respeto hacia las autoridades, manteniendo relaciones de respeto de orden profesional
<i>Liderazgo pedagógico</i>	Tomar medidas para con la finalidad de mejorar constantemente las actividades pedagógicas de la escuela
<i>Integración</i>	Promover la integración de las personas, asegurando favorecer los intercambios verbales con las diferentes categorías de personal y estudiantes sobre sus demandas de servicios
<i>Reflexión</i>	Reflejarse a distancia, meditar los problemas Tomar tiempo de reflexión y consultar con especialista para la toma de decisiones, o en la redacción de reportes que no conciernen directamente a los estudiantes
<i>Organización</i>	Organizar de la forma habitual de trabajo en la institución
<i>Gestión de recursos materiales y financieros</i>	Desarrollar las actividades de gestión de recursos que garantizan el funcionamiento de su institución
<i>Gestión de personal</i>	Desarrollar actividades de gestión y supervisar el personal a su cargo
<i>Gestión de estudiante</i>	Propiciar encuentros con los estudiantes, para motivar, recompensar, solucionar problemas y contar con información para la toma de decisiones
<i>Regulación</i>	Intervenir para solucionar situaciones de crisis y conflictos en la institución
<i>Ayuda</i>	Ocuparse de actividades que no son sus atribuciones
<i>Control</i>	Ejercer control sobre temas pedagógicos, con respeto de leyes y reglamentos, asegurando los estudiantes y manteniendo los recursos
<i>Representación</i>	Representar oficialmente a la institución en eventos y participar en comités externos. Avalar con su firma documentos que representan su autoridad
<i>Actividades personales</i>	Desarrollar actividades que no tienen relación con su trabajo directivo en la escuela

Basado en Baudoux (1988, 1994) [traducción libre].

El valioso aporte de esta investigación se manifiesta en la tabla 12 que representa la clasificación de actividades de los líderes traducidas en *misiones* desarrollada por Baudoux

quien presenta las diferentes actividades y comportamientos traducidas en misiones, rescatando ese sentido de cumplimiento y deber que menciona las definiciones.

Conforme a los resultados obtenidos, Baudoux (1998, 1994) afirma que las mujeres se destacan con comportamientos diferenciados en las misiones de liderazgo, como en el ejercicio de un liderazgo pedagógico; en la misión de reflexión en la toma de decisiones; y en la misión de control, principalmente en el apego a reglamentos. En su reflexión final, expone que en cuanto al comportamiento administrativo requerido para las mujeres, se presenta de nuevo la misma visión esencialista de la naturaleza femenina, obligándolas a comportarse menos autoritarias, actuar como intermediarias, no como funcionarias con autoridad, sino más bien fieles y obedientes. Por tanto, por más que las mujeres dividan su esfuerzo entre la esfera pública y privada, existiría siempre una forma enmascarada para exigencia suplementarias y contradictorias que pueden constituir uno de los factores de la sub-representación femenina en cargos de poder en el ámbito educativo.

2.6 Pregunta y objetivos de investigación

Considerando las investigaciones presentadas en relación a la ausencia femenina en los cargos directivos, se hacen constar que las mujeres enfrentan a un mundo que no está construido ni diseñado para su participación, donde ellas son sordas y mudas, y su visión de la autoridad es la sumisión (Danis & Solar, 1998). Por tanto, cuando logran acceder es común encontrar efectos como la “aculturación”¹⁹, que exige la imitación de conductas masculinas, esencial para que las mujeres cuenten con la aceptación en el ámbito laboral. Sin embargo, más allá de la mera adaptación femenina a las condiciones de la vida pública, una de las posibilidades de integración de las mujeres en cargos de poder se vislumbra al replantear la forma de definir y percibir los roles del liderazgo con la incorporación de características típicamente femeninas, dejando con esto, de asociar el liderazgo exclusivamente a la presencia de características masculinas tradicionales (Baudoux, 2005; Cuadrado, 2004a; Eagly & Karau, 2002; Ruiloba, 2013).

¹⁹ La aculturización “es el proceso por el cual un individuo o un grupo adquiere las características culturales de otro, a través del contacto directo y/o interaccionar”.

Este estudio busca comprender y describir la realidad a la que se enfrentan las mujeres en relación con los hombres que ostentan cargos directivos en el ámbito de la educación superior, además de categorizar los roles que desempeñan hombres y mujeres en el ejercicio de su gestión, considerando para su análisis una perspectiva de género, con la finalidad de integrar una propuesta de modelo de liderazgo inclusivo.

Esta propuesta de investigación es original en tanto que en la literatura revisada, en su mayoría, presenta aportes en función de determinar barreras, estilos y diferencias, pero no se llega a integrar la información de tal forma que permita ir incluyendo conductas y características femeninas como parte permanente de la conceptualización y concepción del liderazgo, de tal forma que sea posible ir construyendo un concepto de liderazgo inclusivo.

Así, para desarrollar el trabajo de integración de una concepción inclusiva del liderazgo es importante considerar algunas reflexiones, aportaciones de diferentes autores(as) que guían y permiten hacer consideraciones puntuales en el planteamiento de la pregunta y objetivos de investigación:

- Tomar en cuenta que el carácter masculino del concepto de liderazgo, es una influencia importante para que el grado de incongruencia entre los roles de la mujer y el líder sea más evidente (Cuadrado & Morales, 2004).
- Integrar las características femeninas a la conducta del liderazgo puede propiciar que las mujeres líderes cumplan con su papel femenino sin desencadenar incongruencia (Cuadrado & Morales, 2004; Eagly & Karau, 2002).
- Considerar los detalles a la hora de realizar la definición de los roles del líder, pues varían dependiendo de los dominios en los que se realice (militar, educativo, salud, empresarial, etc.) (Lord, Foti, & De Vader, 1984; Lord & Maher, 2002).
- Observar que en el ámbito público, los atributos y roles masculinos son considerados más importantes que los femeninos, siendo más evidente y extremo en los niveles más altos de la escala jerárquica organizacional (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001).
- Recordar la especificidad del entorno cultural que se vive de manera especial en la dirección de la educación superior y la influencia (Roth, 2002), así como la proporción

de sexos en cargos directivos que se presenta en estas instituciones (Moncayo & Pinzón, 2012).

Por tanto, a la luz de lo descrito, con base en los diferentes estudios consultados, principalmente los que describen los roles y las misiones de los líderes, se propone como **pregunta general de investigación:**

¿Qué elementos debe considerar la caracterización de una primer propuesta de un modelo de liderazgo para la educación superior que, desde una perspectiva de género, contribuya a la inclusión femenina en la concepción del liderazgo?

Esta pregunta remite otras dos más operacionales que dan fundamento a la pregunta general:

1. ¿Cuáles son los elementos sociales, organizacionales y personales que detienen o facilitan el acceso de las mujeres y de los hombres a cargos de dirección en el contexto mexicano?
2. ¿Cuáles son las características del perfil de liderazgo educativo que actualmente se desarrolla en las IES de México, tomando como referencia los roles y las misiones de líder de hombres y mujeres que ejercen un cargo directivo?

Se ha evidenciado en los diferentes estudios que la integración de las mujeres en los cargos directivos en las instituciones de educación superior está forzando a reconocer que ellas realizan una labor que impacta positivamente a las instituciones y que, lejos de puntualizar las diferencias entre los estilos de liderar entre sexos, es necesario marcar la pauta para reconocer las características que pueden beneficiar tanto a hombres como a mujeres con un liderazgo planteado desde una perspectiva diferente. En consecuencia, el estudio propone los siguientes **objetivos específicos:**

1. Establecer los facilitadores e inhibidores a los que se enfrentan mujeres y hombres en el acceso a los cargos de dirección en la educación en el ámbito de la educación superior de México, considerando antecedentes y situación actual.
2. Categorizar y describir los comportamientos de liderazgo de las mujeres y de los hombres en ejercicio de cargos directivos en la educación superior.
3. Caracterizar, si es posible, una primer propuesta de modelo de liderazgo para la educación superior que, desde una perspectiva de género, contribuya a la inclusión femenina en la concepción del liderazgo.

2.7 Síntesis

La revisión realizada en este capítulo, como línea central de trabajo en la presente investigación, ofrece un acercamiento al tema del liderazgo, al tema de género y cómo éste se refleja en el ámbito de la educación superior. Aclara la principal intención que radica en abordar el liderazgo femenino, que no está reconocido como tal y que funciona y avanza en un ambiente discordante que no coincide con las ideas tradicionales sobre el líder.

Como principales características de estas investigaciones se encuentran:

- ✓ diversas concepciones de liderazgo lo presentan como el centro de la organización, con rasgos y características específicas, con capacidad para ejercer influencia y poder, y determinada fuertemente por el contexto;
- ✓ una gran responsabilidad frente a los cambios en las organizaciones, además de atribuirles capacidades para lograr la motivación en los seguidores, así como la eficacia y eficiencia institucional;
- ✓ presentación del líder bajo los roles masculinos, incorporando y desarrollando estereotipos propios de los hombres, dejando a la figura femenina fuera de la posibilidad de llenar el espacio de un líder.

En relación con los estudios de género y liderazgo, se revisaron investigaciones que exponen la realidad sobre las barreras y los estilos de liderazgo en general y en particular en la educación superior.

Entre las principales características encontradas en los diferentes enfoques investigativos del liderazgo y del género, que sirven como marco de referencias empírica para la presente investigación, se pueden mencionar los siguientes:

- ✓ la indagación de explicaciones cuantitativas y cualitativas sobre la baja representación de las mujeres en los espacios de poder en las instituciones en general y en las educativas en particular;
- ✓ la búsqueda y explicación de los diferentes factores sociales, personales y organizacionales que impiden el acceso de las mujeres a cargos de poder;
- ✓ el establecimiento de diferencias en las formas de liderar de hombres y mujeres, mediante la definición de estilos con características y roles propios, o en su defecto la falta de diferencias en la gestión del liderazgo en las instituciones.
- ✓ asignaciones de roles masculinos al liderazgo debido a la ausencia de mujeres en las poblaciones estudiadas.

Entendemos que las creencias y expectativas que determinan la manera en que las personas definen sus roles tienen su origen en residuos cognitivos de la infancia, e influyentes dimensiones religiosas, políticas, y económicas. Sin embargo, también concordamos con Blatner (2009) que los roles evolucionan y pueden ser negociados si tomamos en cuenta que las reglas establecidas son más flexibles de lo que creemos, sobre todo si cambiamos la perspectiva con la que se observe el fenómeno.

Tomando en cuenta la información analizada, así como las diferentes perspectivas abordadas y elementos estudiados, se considera importante centrar los esfuerzos en identificar a través de la teoría de los roles de los líderes y de las misiones del líder, las características representativas de mujeres y hombres que impacten en la construcción de un liderazgo inclusivo.

La metodología que se plantea en el capítulo siguiente está basada en la perspectiva de género como categoría de análisis; éste enfoque trasciende el abordaje exclusivo de los estudios femeninos considerando que la construcción social de la mujer va de la mano con la construcción social del hombre. Tomando como base los roles y las misiones del líder, el

proceso metodológico se centra de manera importante en cómo se asignan, cómo se viven y practican roles y misiones de liderazgo por mujeres y hombres directivos, identificando las cualidades y comportamientos de tal forma que permitan la actividad del liderazgo.

CAPÍTULO 3

Metodología y Diseño de la Investigación

El presente capítulo expone el diseño de la metodología de la investigación. La primera parte aborda la elección del método que, desde un enfoque cualitativo, se emplea para explicar, así como un marco interpretativo constructivista basado en los estudios con perspectiva de género.

Así mismo, se plantea una descripción general de la Universidad Veracruzana en México, la cual conforma el estudio de caso; se muestra datos sobre su población estudiantil, su personal académico, administrativo y directivo, haciendo énfasis en las condiciones contextuales en las que se desarrolla.

Posteriormente, se muestra el diseño general de la investigación, en donde se representan gráficamente las etapas y las fases, técnicas de recolección y tratamiento de la información. El diseño incluye la exposición de las herramientas utilizadas para la sistematización y análisis de los datos obtenidos, las cuales fueron seguidas para asegurar la validez y la fiabilidad de las mismas. Finalmente, se exponen las consideraciones éticas seguidas para garantizar la confiabilidad y el anonimato de las personas participantes.

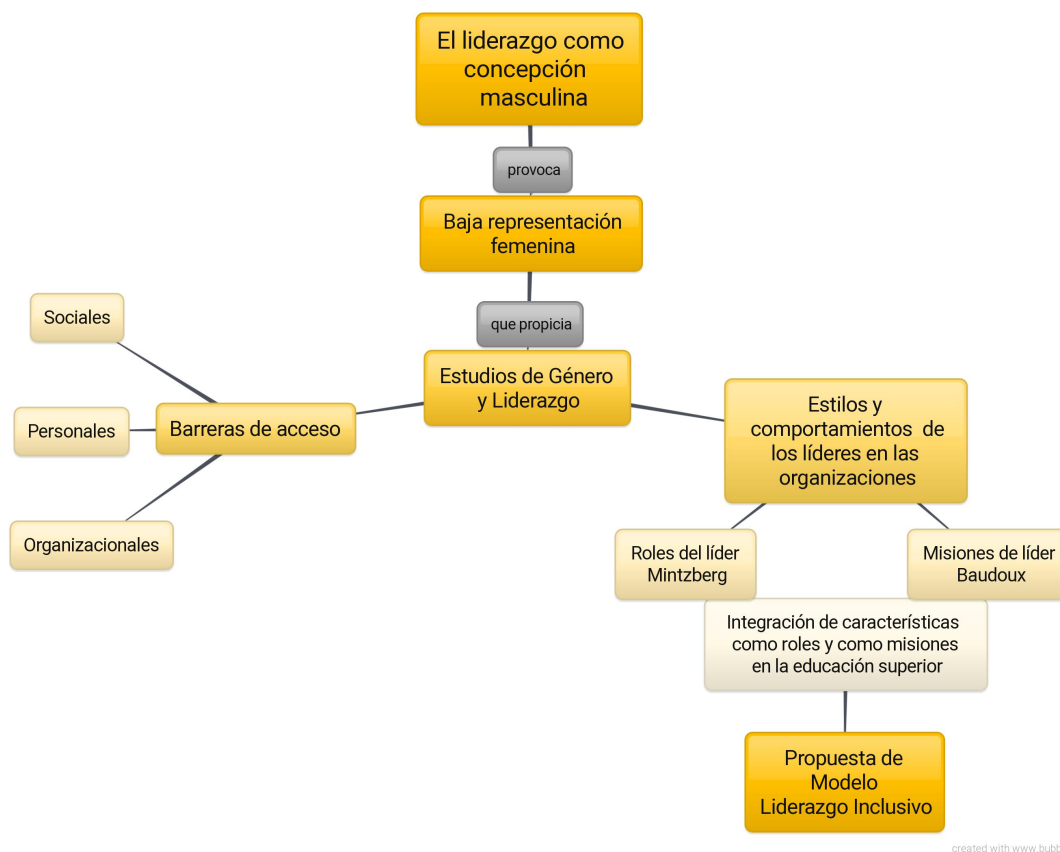
3.1 Contexto de la investigación

Ante la escasa representación de las mujeres y el registro limitado de su presencia en cargos de poder en la educación superior, un contexto evidente de dominio masculino, el uso del estudio sobre el desarrollo de un modelo de liderazgo inclusivo con perspectiva de género representa una oportunidad para retratar e influir en esa realidad.

Para categorizar una nueva concepción de liderazgo desde la inclusión es necesario observar, escuchar y entender los comportamientos y experiencias de mujeres y hombres en el ejercicio de su liderazgo, con el fin de proporcionar elementos que den respuesta a nuestra pregunta de investigación:

¿Qué elementos debe considerar la caracterización de una primer propuesta de un modelo de liderazgo para la educación superior que, desde una perspectiva de género, contribuya a la inclusión femenina en la concepción del liderazgo? Por eso, partimos de la revisión teórica realizada en el capítulo anterior y expresada en el siguiente cuadro conceptual.

Figura 5. Cuadro teórico conceptual de la investigación



3.1.1 Enfoque de la investigación

Existen diferentes caminos para indagar la realidad social. En la investigación científica de las ciencias sociales, es posible observar los fenómenos desde dos alternativas o paradigmas metodológicos: el cualitativo y el cuantitativo (Monje, 2011).

Una revisión comparativa como la que a continuación se presenta permite establecer sus particularidades y proporciona una visión de los supuestos metodológicos en los que se apoya, así como sobre las implicaciones de adoptar una posición respecto a los tipos de

enfoques, ya sea cualitativo o cuantitativo (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1997; Mace & Pétry, 2000).

La investigación cuantitativa parte de cuerpos teóricos establecidos con antelación, controla sus variables con la seguridad sobre lo que será significativo. Por su parte, la investigación cualitativa tiene una lógica de descubrimiento y parte de su interés por recoger la realidad a través de la mirada de las personas participantes en su propio contexto (Burrell & Morgan, 1979; Monje, 2011).

Así, se opta por desarrollar un estudio exploratorio con base en un procedimiento de investigación cualitativo, partiendo de la pregunta de investigación que busca poder comprender qué elementos debe considerar una propuesta de modelo de liderazgo inclusivo para la educación superior, haciendo uso de una interpretación de la realidad con perspectiva de género (Ander-Egg & Guilar, 1992 p. 45), a través de la obtención, el análisis y la interpretación planificada y sistemática de los datos proporcionados por las personas participantes (Erickson, 1986; Mouly, 1963).

El carácter holístico de la investigación cualitativa se plantea a través de sus objetivos, que considera en primer instancia la revisión del contexto de estudio, la manera en que el mundo es comprendido, experimentado y producido (Mason, 1996, p. 4) por las mujeres y hombres en cargos de dirección en la educación superior, poniendo énfasis en el análisis de los ámbitos sociales, personales y organizacionales de México, y cómo estos factores facilitan o inhiben su acceso a los cargos directivos.

Del mismo modo, la postura holística cualitativa afirma el segundo objetivo el cual se centra con “indagar y comprender los comportamientos” de liderazgo (traducidos en roles y misiones) de las mujeres y de los hombres en ejercicio de cargos directivos y cómo estos se reflejan en sus interacciones en el ámbito universitario (Strauss & Corbin, 1990, p. 17).

Para lograr una caracterización de los roles de un liderazgo inclusivo, tercer objetivo del estudio, la investigación cualitativa considera e integra la perspectiva de los participantes proporcionando la visión de su propia realidad (Mason, 2006; Maxwell, 1996) mediante sus relatos sobre experiencias (Morse, 2002) que desde su lenguaje reflejan sus prácticas

(Silverman, 2002), sus conocimientos y sus diferentes puntos de vista (Flick, 1998), información que una vez organizada propicia el análisis para ofrecer una propuesta de modelo (Miles & Huberman, 2003).

Si bien, la investigación cualitativa busca comprender, explicar e interpretar las interacciones y los significados subjetivos de las personas y los grupos, es necesario para ello, contar con marcos de referencia que la apoyen (Álvarez-Gayou, 2003).

La presente investigación se adhiere a la adopción de un marco interpretativo constructivista que, desde el feminismo y principalmente de los estudios con perspectiva de género (Schwandt, 1995), apoya en un “esfuerzo sistemático” (Cabrera, 2008, p. 90) a la comprensión y documentación de los roles y misiones de los hombres y las mujeres dentro del contexto de la educación superior.

3.1.2 Descripción de la perspectiva de género en la investigación

En sus diferentes acepciones, la palabra “género” parece haber surgido entre las feministas americanas que insistían en la cualidad social fundamental de las distinciones basadas en el sexo. Se refiere a las diferencias de atributos y oportunidades socialmente construidas y asociadas con el hecho de ser hombre o mujer, y a las interacciones y relaciones sociales entre hombres y mujeres. El género se determina en la cultura y socialmente por las tareas y funciones asignadas a mujeres y hombres en la vida pública y privada; puede cambiar según el tiempo, el lugar y el contexto social. Está representado por lo que es esperado, permitido y valorado en una mujer o en un hombre dentro de un contexto determinado (Hartog & Marín, 2003; PNUD, 2006).

La perspectiva de género es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres y plantea eliminar las causas de la discriminación de género, como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Además, promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor y donde exista igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos

económicos, y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones (PNUD, 2006).

Como ventaja, la perspectiva de género trae consigo un razonamiento más completo e integral, ya que ofrece elementos teóricos y metodológicos para analizar las singularidades. Lo anterior permite poner de manifiesto que las mujeres y los hombres tienen funciones diferenciadas en los espacios de participación y de la misma forma en los mecanismos de toma de decisión (Zahidi & Ibarra, 2010).

Desde esta óptica, la igualdad implica otorgar a las mujeres oportunidades iguales en los ámbitos en que históricamente han estado en desventaja. No se refiere a que ambos deban ser tratados como idénticos, sino que las posibilidades de desarrollo de unos y otras no dependan de que sean hombres o mujeres. Significa también que las mujeres participen activamente en los procesos de empoderamiento y cambio educativo, promoviendo competencias que produzcan nuevas formas de relación y nuevas posibilidades de ver el mundo (UNESCO, 2011a), de ahí la importancia de realizar estudios que vayan más allá de solo reflejar la situación de la mujeres de manera aislada.

Tabla 13. ¿Por qué hacer un estudio con perspectiva de género?

Estudios de mujeres	Estudios con perspectiva de género
Las mujeres son el principal objeto de análisis	Las relaciones de género como tema principal de estudios
Los objetivos, las estrategias, las actividades y resultados apuntan a modificar la situación única de las mujeres	Los objetivos, las estrategias, las actividades y resultados apuntan a modificar la situación de mujeres y hombres
Los resultados sólo miden la situación de las mujeres e informan sobre ella	Los datos se disgregan por sexo y miden los cambios relativos en situación de las mujeres y los hombres ubicando la desigualdad como un tema transversal, buscando que las relaciones de poder se transformen a favor de la equidad

Adaptado de PNUD, (2006, p. 4)

En resumen, adoptar la perspectiva de género como categoría de análisis en el estudio del liderazgo permite identificar, por una parte, cómo esos roles, misiones, estereotipos, códigos, símbolos que han sido asignados y socialmente construidos fomentan o desalientan la libertad de decisión y oportunidades de mujeres y hombres en el transcurso de su vida en los diferentes ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales. Por otro lado, los resultados

implican reconocer que la diferencia sexual es distinta a las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales, y en este camino ofrecer a las mujeres y a los hombres una oportunidad para desarrollar nuevas competencias y participar activamente en los procesos de empoderamiento y cambio educativo, con el fin de procesar nuevas formas de relación y maneras de ver el mundo (OCDE, 2001; OIT, 2004).

3.2 Estrategias de investigación

La investigación cualitativa provee métodos y técnicas diversas que ayudan a reunir los datos para la interpretación, explicación y comprensión del problema planteado (Stenhouse, 1984). Estos métodos y técnicas se pueden agrupar, según diferentes autores, en diversas estrategias que sirven de guía en la elaboración de su enfoque cualitativo (Erickson, 1986; Guba & Lincoln, 1994; Stenhouse, 1984). En este sentido, se considera que para la presente investigación es conveniente una combinación de estrategias que permita una mayor comprensión del fenómeno, por lo cual y, conforme al enfoque del estudio se consideran tres:

- a) *investigación con enfoque etnográfico*, que en su carácter holista describe un grupo social o cultural a fin de dar una interpretación;
- b) *estudio de caso*, que presenta un análisis a profundidad de un caso o de casos múltiples y finalmente;
- c) *teoría fundamentada*, que desarrolla una teoría mediante el uso de los datos obtenidos sobre el terreno de investigación.

3.2.1 La investigación etnográfica

Como punto de partida se considera la adopción de un *enfoque etnográfico*, con el cual, se busca producir información que describa al grupo de personas directivas en circunstancias naturales, esto es, obteniendo la información *in situ*, acudiendo a los espacios universitarios de trabajo de las y los participantes con el fin de rescatar el mayor número de experiencias efectivas que desarrollan los implicados en el estudio (Páramo Morales, 2013).

Atendiendo al sentido holístico de la herramienta etnográfica, se busca información general del grupo de participantes que permitan apreciar a cada uno como un ser humano integral, para ello se busca obtener información de su familia de origen, su familia nuclear, su

equipo y compañeros de trabajo así como la influencia del entorno organizacional. El fin último del uso de esta estrategia, es contar con un panorama amplio sobre cómo piensan, actúan y deciden las personas participantes en los diferentes ámbitos de su vida y cómo impactan y se manifiesta en su actuación como líder (Moreno, 2005).

3.2.2 El estudio de caso

La estrategia central de esta investigación está conformada por un estudio de caso descriptivo, entendido como un proceso empírico que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real y en el que se utilizan múltiples fuentes de evidencia para analizar cómo ocurre un fenómeno (Yin, 1981); en este caso, es el del liderazgo dentro de las instituciones de educación superior en México.

A través de esta estrategia es posible controlar las variables de funcionamiento de la universidad a través de la obtención de una descripción detallada del grupo de personas participantes en la investigación, indagando sobre las cuestiones qué, quién, cuándo y cómo (Yin, 1994). Al mismo tiempo, asumiendo las ventajas de esta estrategia, es posible propiciar el entendimiento de las diversas formas de actuar de las y los participantes, así como la comprensión de las diferentes posiciones, actitudes y comportamientos ante el fenómeno del liderazgo (Gagnon, 2012; Wooside, 2003).

Los estudios de casos también pueden ser delimitados de acuerdo a su definición de número de casos. Así, siguiendo a Stake (1995, p. 15) se considera que para esta investigación el enfoque está hecho hacia un “caso único”, si consideramos que se trata de un estudio específico de personas pertenecientes a una universidad, que si bien, algunas de las condiciones entre las personas participantes son semejantes (como pertenecer a la misma institución y regirse bajo las mismas normas organizacionales), existen también otros factores que, en cierta manera, los hace únicos (como las experiencias concretas y personales de cada uno y que tienen que ver con cuestiones de género).

En este sentido, plantear la estrategia desde la integración de un número de participantes al caso único, abona la ventaja de obtener las conclusiones de un conjunto de casos en un mismo contexto. Además y, es especialmente útil, al proporcionar a ésta

investigación, la probabilidad de que los resultados de estudio presenten variación con respecto de los integrantes estudiados en el fenómeno (Romano, 1988; Yin, 1981). Así que se abren las posibilidades de la riqueza de la información obtenida para construir un modelo de liderazgo.

3.2.3 Selección del caso

En el capítulo dos, fue posible evidenciar que los estudios sobre la representación femenina en cargos de poder en las universidades apuntan hacia un avance en los últimos años. En el caso específico de México, esa tendencia se aprecia lenta; pocas son las universidades que están dando paso a las mujeres a cargos directivos y la lista la encabeza la Universidad Veracruzana (UV). Esta es la primera razón por la cual la UV fue elegida como caso de estudio, pues cumplió precisamente con una variable indispensable: contar (en lo posible) con *igualdad* de representatividad femenina y masculina en cargos directivos y evidenciado en los resultados numéricos en las diferentes áreas de la universidad.

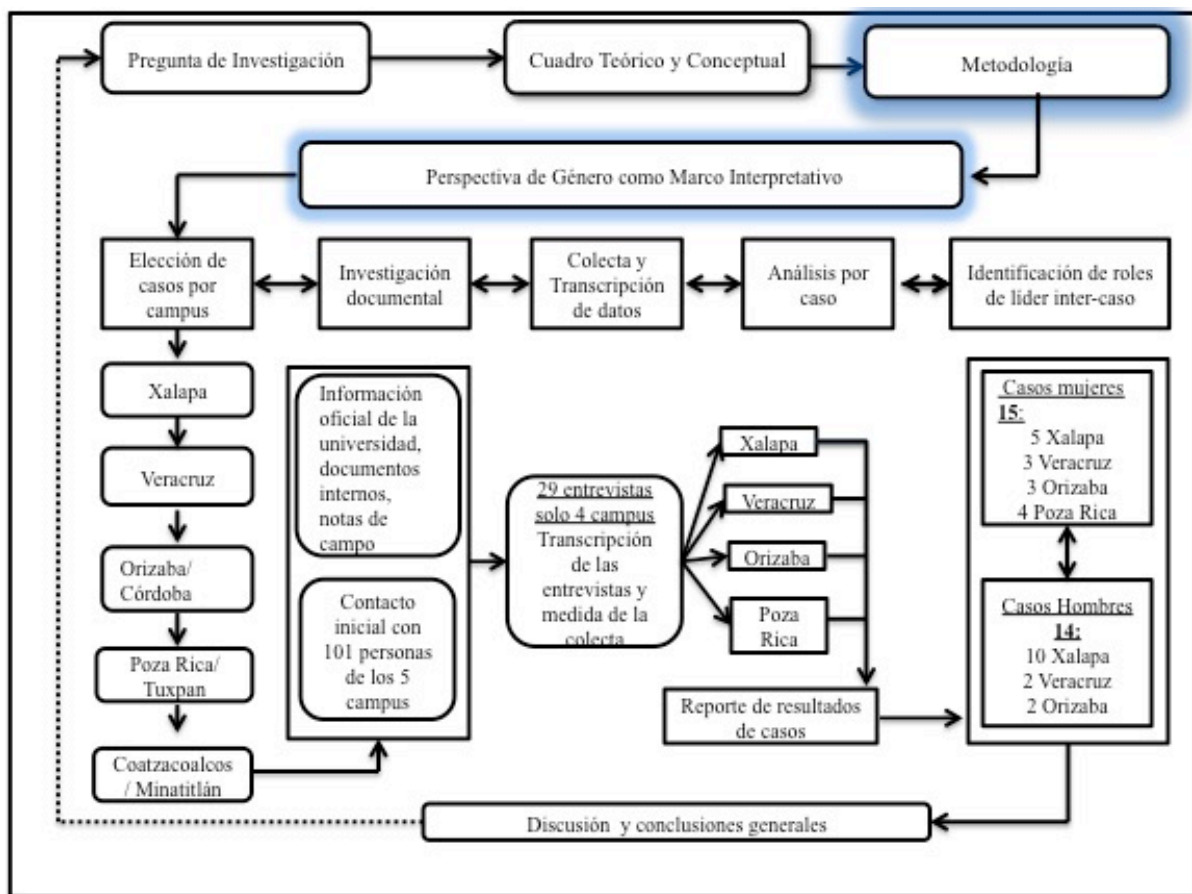
En este sentido y en el entendido de que la igualdad no necesariamente trae consigo la *equidad*, ya que ésta va más allá de los números, se toma en consideración la segunda variable: contar con el personal con *experiencia* suficiente para obtener información respecto de las prácticas de liderazgo en el contexto organizacional, pero específicamente en la práctica de las mujeres y los hombres directivos, información que solo una universidad con acceso igualitario de su personal a los cargos puede proporcionar suficiente materia prima para el desarrollo de la investigación.

En este sentido, es importante recordar que el acceso a los cargos de poder representado en el número de directoras y directores, no es el principal objeto de este estudio, sino son las experiencias facilitadoras e inhibidoras, comportamientos, trayectorias y aportaciones que pueda hacer cada participante para la construcción de un modelo de liderazgo inclusivo. Es allí donde la UV realiza la mayor contribución a la presente investigación, pues ha permitido, a través de la integración femenina, generar dichas experiencias para su análisis desde una perspectiva de género.

3.2.4 Diseño de la investigación

Para la base del diseño de esta investigación contamos con una infraestructura teórica realizada *a priori* y parte de un modelo conceptual desarrollado sobre la base de una revisión exhaustiva de escritos científicos (Yin, 1994), que la apoya y dio un acercamiento importante al fenómeno de estudio. A continuación se presenta gráficamente el camino a seguir en la investigación.

Figura 6. Diseño de la investigación



El diseño propuesto para la investigación se explica de la siguiente forma: la cuestión es saber cuáles comportamientos específicos integran a su función directiva las mujeres y los hombres, con los cuales sea posible construir una concepción de liderazgo inclusivo. Para lograrlo desarrollamos un marco teórico, nos llevó a identificar los principales estudios

referentes al tema y nos ayudó a realizar el marco conceptual que muestra la postura de autores que consideramos importantes sobre el fenómeno del liderazgo de mujeres y de hombres, a fin de poder responder adecuadamente a nuestra pregunta de investigación general así como a las específicas.

Se realizaron un total de 29 entrevistas, se tomaron notas en el terreno, se revisaron documentos institucionales, artículos de revistas y publicaciones relacionadas con el enfoque del tema. La información obtenida en las entrevistas se transcribió y los discursos fueron analizados primero de manera individual y luego comparados, interpretados y discutidos. Para avalar la calidad en el manejo de la información se desarrolló un proceso metodológico que garantizara las diferentes etapas.

3.3 La metodología de la investigación

Cuando se habla de metodología, se hace referencia al “camino elegido para elaborar ciencia” (Bonache, 1998, p. 5). De acuerdo a Silverman (2002), es un enfoque para estudiar un problema de investigación, técnica específica de recogida de datos. El punto de partida de este camino está marcado por la elección del caso de estudio, el cual debió cumplir con la especificaciones requeridas para la investigación y que a continuación se evidencian a través de su descripción.

3.3.1 Descripción del caso de estudio: la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana (UV) es una Institución de Educación Superior Pública y autónoma, fundada en 1944 en el Estado de Veracruz, México. A través de sus funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de servicios en sus distintas entidades académicas, busca conservar, crear y transmitir la cultura para beneficio de la sociedad. Es reconocida como la universidad de mayor impacto en el sureste del país, de acuerdo al ranking 2015 realizado por la UNAM, ocupa el lugar número 12 de las 50 principales universidades de México. Se rige según las disposiciones de la Ley Autónoma de la UV, la Ley Orgánica de la UV, el Estatuto General de la UV así como de sus reglamentos derivados.

Su Misión es:

Ser una institución pública autónoma, cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación, la difusión y creación de cultura y la extensión de los servicios universitarios, mismas que deben cumplirse con calidad, pertinencia, equidad, ética y en vinculación permanente con los diferentes sectores sociales que generen y distribuyan conocimiento para el desarrollo equitativo y sostenible (Universidad Veracruzana, 2013, p.43).

Tiene establecidos como valores institucionales: honestidad, integridad, responsabilidad, flexibilidad, equidad, respeto, cultura de la paz, autonomía, trabajo en equipo e innovación.

La institución está integrada por 5 Regiones: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica- Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán:



Figura 7. Distribución de las Regiones que integran la Universidad Veracruzana²⁰

²⁰ Imagen obtenida de la página oficial de la Universidad Veracruzana <http://www.uv.mx/cosustenta/noticias-y-eventos/rus/>

3.3.1.1 Oferta académica

La Universidad ofrece 192 opciones educativas en los niveles técnico superior universitario (TSU), licenciatura y posgrado. Estas opciones están distribuidas en todo el territorio veracruzano, con cinco regiones universitarias.

El mayor número de programas se encuentran en el nivel de licenciatura (57 %), seguidos por el posgrado (40 %) y la educación técnica (3 %). En cuanto a las modalidades, la mayoría de los programas se proporcionan en modalidad presencial y sólo pocos en modalidad virtual y a distancia. Cabe resaltar la distribución de la matrícula por región, la cual da un patrón de concentración de población en las zonas urbanas. De este modo, la mayor cantidad de población estudiantil se concentra en Xalapa (capital del estado) con un 42.7 %, le sigue la ciudad de Veracruz con el 21.2 %, Orizaba Córdoba con el 13.5 %, Poza Rica-Tuxpan con el 12.3 % y Coatzacoalcos-Minatitlán con el 10.3 %. El total de la matrícula universitaria asciende a 74 804 alumnos de los cuales, el 53 % lo integran mujeres y el 47 % hombres.

3.3.1.2 Situación de género en la Universidad Veracruzana

El debate acerca de integrar la perspectiva de género en las IES de México se fortalece a partir del año 2000. Con base en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, se prioriza el fortalecimiento de la participación femenina en todas las áreas de la vida universitaria. Este debate ha estado a cargo del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) quien ha buscado llevar la práctica de la equidad de género a niveles institucionales. A través de sus acciones logró acuerdos importantes con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para la formalización de la perspectiva de género en las IES (Palomar, 2005).

Las acciones mencionadas representan las primeras gestiones organizadas a nivel nacional en el tema y se establece la *Red Nacional de Enlaces Académicos de Género*, conformada por las universidades integrantes del ANUIES. Para octubre de 2002 el Inmujeres y la ANUIES firman el acuerdo de colaboración que formaliza la promoción, entre las IES de México, de la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes, programas y

proyectos de las IES afiliadas a la ANUIES. Estas acciones consolidan proyectos como el iniciado en 1992 por la UNAM a través del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (Buquet et al., 2010); el Programa Interdisciplinario de la Mujer (PIEM), promovido desde 1989 por el Colegio de México; Programa Institucional con perspectiva de Género, a partir del 2007 en el IPN (Tronco et al., 2009). En la Universidad Veracruzana, es hasta 2011 que se formaliza la perspectiva de género a través de la implementación del Programa de Equidad y estudios de Género (PEEGUV), el cual daría paso a la creación del Centro de estudios de Género en marzo de 2013.

Los distintos niveles y proyectos desarrollados en el tema de género en las IES de México han producido panoramas diferentes ligados a sus especificidades. Así, rescatamos la particularidad de la universidad de este estudio evidenciando, que si bien, es la más joven en implementación formal de estrategias que impacten en la consideración del género, de acuerdo a De Garay (2012), la Universidad Veracruzana, comparada con las 14 mayores universidades mexicanas, es la que presenta una mayor incorporación de mujeres en los cargos de poder con un 40.6 % del total de su plantilla directiva y la cual, para septiembre de 2013, casi 70 años después de su creación, es dirigida por su primera rectora mujer, la *Dra. Sara Ladrón de Guevara*.

La situación anterior remite a la posibilidad de que si bien la institucionalización de las políticas de género adoptadas en la UV han tenido impacto en la transformación de la realidad institucional, su simple instauración como afirma Palomar (2005) no resulta suficiente para producir cambios culturales. Por consecuencia, es necesario reconocer que el proceso por el cual las académicas veracruzanas, con trabajo y tenacidad, han conquistado espacios en la universidad, parte de esfuerzos aislados con sus respectivas dificultades enfrentadas primero para entrar y luego para intentar cambiar y transformar las estructuras del mundo universitario.

El testimonio del avance femenino en la UV se ve reflejado en la dimensión demográfica descrita en el Reporte de Indicadores de Equidad de Género²¹, publicados de manera anual por la universidad a través de INFOACES proyecto en conjunto con UNESCO-IESALC²².

Conforme a la información estadística del ciclo escolar 2013-2014, y apoyado por algunas series históricas de los últimos ciclos escolares, se presenta la situación estadística durante el desarrollo de esta investigación:

²¹ El Reporte de Indicadores de género de la universidad Veracruzana. Informe histórico que incluye datos del período 2012-2013 y 2013-2014 consultado en: <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/series-estadisticas-historicas/>

²² INFOACES es el sistema de información de las IES de América Latina y funciona mediante el seguimiento a indicadores, Comisión Europea, Alfa III, en los que participa el IESALC. El proyecto tiene como finalidad proporcionar información adecuada, sin sesgos, adaptada a los perfiles y objetivos de cada institución. Fuente: www.unesco.org.ve

Tabla 14. Matrícula UV por género y área académica

Área académica	Hombres %	Mujeres %	Totales
<i>Artes</i>	55.22%	44.78%	1543
<i>Biológico-Agropecuarias</i>	56.59%	43.41%	4,170
<i>Ciencias de la Salud</i>	37.06%	62.94%	13,539
<i>Económico Administrativas</i>	42.82%	57.18%	16,178
<i>Humanidades</i>	37.67%	62.33%	12,019
<i>Técnicas (C. Exactas)</i>	65.99%	34.01%	14,680
Matrícula total licenciatura	29,373	32,756	62,129

Fuente: basada en el Reporte de estadísticas e indicadores de género UV (2013).

En la tabla 14, es posible apreciar el avance en cuestión de integración de las mujeres a la educación superior. Al mismo tiempo, se sigue evidenciando la tendencia de las mujeres a elegir áreas propiamente femeninas, como las áreas de la salud, humanidades y económico administrativas. Por su parte los hombres tienden a concentrarse en las áreas técnicas (ciencias exactas).

Tabla 15. Personal académico de la UV por género y tiempo de dedicación

Actividad laboral	% Hombres	% Mujeres	Total
			5,724
<i>De tiempo completo</i>	58.76%	41.24%	3,392
<i>De medio tiempo</i>	62%	38%	50
<i>Por horas</i>	57.41%	42.59%	2,282

Fuente: basada en el Reporte de estadísticas e indicadores de Género UV (2013)

La tabla 15 muestra que la integración de las mujeres a la docencia es alentadora en función de estar a nueve puntos porcentuales aproximada mente de la mitad de la planta docente, sobre todo en lo que respecta a la docencia de tiempo completo, estatus que en muchas instituciones es difícil de obtener.

Tabla 16. Total de personal académico de la UV por género y grado académico

Grado académico	Hombres	Mujeres	Total
<i>Doctorado</i>	57.3%	42.47%	956
<i>Pasante de Doctorado</i>	48.86%	51.14%	56
<i>Maestría</i>	53.40%	46.60%	1,663
<i>Pasante de Maestría</i>	56.40%	43.60%	250
<i>Especialización</i>	66.29%	33.71%	442
<i>Licenciatura</i>	59.60%	40.40	1,995
<i>Pasante de Licenciatura</i>	68.87%	31.13%	362
Totales personal	3,334	2,460	5,794

Fuente: basada en el Reporte de estadísticas e indicadores de género UV (2013).

El nivel de formación docente que muestra la tabla 16, presenta un indicador clave, pues manifiesta las oportunidades de formación y desarrollo a las que han tenido acceso tanto hombres como mujeres. En este caso se aprecia un fuerte impulso al nivel maestría por parte de las docentes. En el caso del doctorado, no es igual; gran número de ellas no han obtenido el grado (pasante o doctorante), sin embargo, la distancia porcentual entre doctores hombres y doctoras mujeres apenas alcanza los 8 punto porcentuales, situación alentadora.

Tabla 17. Personal no docente-administrativo por género y región

Región /campus	Hombres	Mujeres	Totales
<i>Xalapa</i>	549	1,093	1,642
<i>Veracruz</i>	57	232	289
<i>Orizaba- Córdoba</i>	35	113	148
<i>Poza Rica- Tuxpan</i>	21	111	132
<i>Coatzacoalcos-Minatitlán</i>	18	81	99
Total personal	680	1,630	2,310

Fuente: basada en el Reporte de estadísticas e indicadores de género UV (2013).

En la tabla 17 se muestra que las actividades administrativas continúan siendo destinadas a las mujeres, y en algunas de la regiones de manera por demás asimétrica. Este es

un espacio con poco avance, si consideramos que estas actividades son consideradas como operativas, con bajos sueldos y en su mayoría como carentes de prestigio.

Tabla 18. Personal directivo por género y región

Región /campus	Hombres	Mujeres	Totales
<i>Xalapa</i>	188	167	355
<i>Veracruz</i>	31	38	69
<i>Orizaba- Córdoba</i>	17	19	36
<i>Poza Rica- Tuxpan</i>	17	19	36
<i>Coatzacoalcos-Minatitlán</i>	19	12	31
<i>Total personal</i>	272	255	527

Fuente: basada en el Reporte de estadísticas e indicadores de género UV (2013).

La distribución del personal directivo de la tabla 18 muestra el avance en estos niveles, ya que en tres de las cinco regiones el número de mujeres directivas incluyendo a las vicerrectorías, es mayor al de los hombres.

La información que reflejan las tablas anteriores pone de manifiesto los esfuerzos desarrollados por la universidad Veracruzana por alcanzar la igualdad en el acceso de las mujeres a las oportunidades en general y en particular a los cargos directivos. Sin embargo, son acciones concretas las que dan la distinción a la UV en el tratamiento del tema de perspectiva de género, ya que no sólo se trabaja por lograr la igualdad, sino que además se realiza una gran gestión por lograr que ese éxito obtenido en los números pueda llevarse también a los terrenos de la equidad, con acciones y programas concretos como se puede apreciar en la descripción de sus estrategias de trabajo en los últimos años, en las que la universidad se compromete a la mejora y prioridad de oportunidades para todos al interior de la comunidad universitaria. A continuación se describen las de mayor significado:

1. *Establecimiento de políticas institucionales dirigidas a la equidad de género:* desarrollo del Programa Institucional de género, establecimiento de planes regionales considerando sus características particulares, generación de un sistema eficiente de indicadores institucionales de género. Todo lo anterior contribuye de manera directa a la actualización y renovación de la legislación institucional bajo una perspectiva de género.

2. *Promoción de la equidad de género como parte de los valores y la cultura universitaria:* a través de diagnósticos sobre la situación de género en las regiones, elaboración e implementación de programas de sensibilización en torno a temas de violencia de género, formación y actualización del personal relacionado con el programa de género.
3. *Fomentar la innovación educativa con equidad de género:* incorporación transversal del enfoque de género en la totalidad de planes y programas de estudio de la UV, además de fomentar el desarrollo de proyectos de investigación sensibilización, capacitación y formación sobre la equidad de género.
4. Vincularse con el exterior en materia de género: a través de la participación activa en redes estatales nacionales e internacionales de equidad de género sobre todo en IES. Al mismo tiempo alentar la participación en proyectos e iniciativas gubernamentales.

Un aspecto importante a resaltar tiene que ver con los sueldos y compensaciones de los mandos medios y superiores de la Universidad, los cuales son calculados y determinados con estricto apego a la propia normatividad universitaria y permanece acorde a los tabuladores nacionales vigentes en la materia. Sin embargo, presentan una diferencia considerable a la baja, en relación con en relación con el cargo inmediato que es el de académico, tal como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 19. Tabuladores de personal directivo y académico

Cargo	Salario máximo en pesos	% Diferencia Director vs. Académico
Director de unidad académica	21,364	
Académico titular C	34,880	Percibe 38% más
Académico titular B	30,944	Percibe 31% más
Académico titular A	27,008	Percibe 21% más

Fuente: Coordinación Universitaria de Transparencia, acceso a la Información y Protección de Datos Personales, recuperado en: www.uv.me/transparencia/buscador-tematico/financiera-infpublica/remuneración/

Los datos enumerados en esta sección así como los proyectos en los que la universidad trabaja en pro de la equidad que le han permitido situarse en su lugar de avanzada y representan aspectos que influyeron en su elección. Las condiciones que ha logrado generar en su espacio educativo conforman con mayor amplitud tener un mayor número de elementos que

permitan el análisis de los comportamientos sus directivos(as), a fin de confirmar la existencia de roles y misiones factibles a integrarse a un concepto más amplio de líder en la educación superior, bajo la consigna de contribuir a la construcción teórica de un liderazgo inclusivo.

3.3.2 La unidad de análisis

Un primer paso para determinar la unidad de análisis tiene que ver con la definición del caso; se toman como base a Humerman y Miles (1991) y Yin (1994), delimitándolo de la siguiente manera: la universidad Veracruzana es una institución que en los últimos años ha dado prioridad al tema de género. En comparación con otras universidades mexicanas de su tamaño, ha tenido un desarrollo visiblemente favorable a la integración de un mayor número de mujeres a cargos principalmente directivos. Resultado, por una parte, de una apertura a la participación femenina y a la tenacidad de las mismas. Por la otra, a los esfuerzos en el desarrollo de programas, políticas y estrategias con perspectiva de género, que poco a poco han dado frutos. Así, la situación de igualdad que guarda hoy la UV la hace representativa para el desarrollo de la presente investigación, pues es posible que esta situación de casi-equilibrio permita identificar con mayor oportunidad los roles y misiones de liderazgo desarrollados por las mujeres en comparación con los desarrollados por los hombres directivos.

Para este estudio de caso la unidad de análisis siguiendo a Yin (1994), está integrada por los roles y misiones de liderazgo traducidos en comportamientos caracterizados por cada una de las personas líderes participantes que son directores o directoras, bajo el contexto de escuelas, facultades y centros de investigación de la Universidad Veracruzana en México.

Tabla 20. Caso y unidades de análisis

<i>Caso</i>	Una universidad pública en la que las mujeres ha logrado avanzar, obteniendo cargos directivos de manera igualitaria y equitativa respecto de los hombres y que, conforme a esta situación, pueden, al mismo nivel que ellos, compartir experiencias del ejercicio del liderazgo
<i>Unidad central de análisis</i>	Caracterización de roles -misiones Los roles-misiones de liderazgo desempeñados por las mujeres y los hombres que, de manera específica, se ven influenciados por su género
<i>Unidad secundaria</i>	Contexto Factores culturales sociales y organizacionales, que facilitan o inhiben las prácticas de equidad en la Universidad y que influyen las condiciones de participación equitativa de mujeres y hombres en cargos directivos

En la siguiente sección, se presenta el perfil de las personas participante de la investigación y, a continuación, se describe la recolección de datos y su tratamiento.

3.3.3 Participantes del estudio, población y criterios de la muestra

La determinación de los participantes se adquirió de la base de datos institucional obtenida mediante la Secretaría de Rectoría de la Universidad y se complementó con la información generada por las páginas electrónicas de las facultades de las regiones de la universidad, logrando identificar el número de personas en cargos de Dirección de Escuelas y Centros de Investigación. Una lista final de 75 directivos sirvió de guía para realizar el primer contacto e iniciar el proceso de la determinación de la muestra. A continuación se establecen de manera detallada los criterios considerados para la determinación de la muestra.

- a) *La representatividad teórica*: es un criterio que indica que los participantes deben estar estrechamente ligados a la problemática del estudio (Glaser & Strauss, 1967). A fin de garantizar su relación y experiencia directa con la unidad de análisis central de esta investigación, “el desempeño de roles y misiones de liderazgo”, los participantes debieron de ser titulares del cargo de director de Escuela/Facultad o de directores de Centros de Investigación. Al mismo tiempo, en la búsqueda de experiencias se condicionó la invitación a tener en el ejercicio del cargo por lo menos dos años, lo que equivale al 50% del periodo establecido por la universidad para ejercer el puesto, aún y cuando se tiene la oportunidad de ser reelecto(a) por otro período igual.
- b) *La variedad* (Hlady-Rispal, 2002): como se puede observar en la figura 7 sobre la distribución de las regiones de la Universidad, se cuenta con 5 Regiones, las cuales fueron consideradas para su participación. Sin embargo, por cuestiones de distancia y de poca respuesta a la solicitud de participación enviada, solo fue posible integrar cuatro de las regiones, quedando fuera la Región Coahuila de Zaragoza.

Además de considerar la diversidad en la región, se cuidó tener participación de todas las áreas del conocimiento de la universidad, sin embargo, como se aprecia en la tabla 21, la representación de las mujeres se da en mayor medida en las áreas catalogadas como femeninas: ciencias de la salud y humanidades. De la misma forma, se refleja el predominio masculino en el área técnica que incluye las ciencias exactas.

Tabla 21. Distribución de la participación de las personas entrevistadas

Área del conocimiento	Región Xalapa		Región Veracruz		Región Orizaba		Región Poza Rica		Totales	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
<i>Artes</i>	1	1							1	1
<i>Biología-Agropecuarias</i>	1			1					1	1
<i>Ciencias de la Salud</i>		1	2	1		1	2		4	3
<i>Económico-Administrativas</i>		1			1				1	1
<i>Humanidades</i>		2	1		1		2		4	2
<i>Técnicas (C. Exactas)</i>		5			1	1			1	6
<i>Instituto de Investigación</i>	3								3	
Totales	5	10	3	2	3	2	4		15	14

M= mujeres, H= hombres.

- c) *El equilibrio*: según Stake (1995), es un criterio que apoya las estrategias de estudios comparativos mediante la confrontación del mismo número de representaciones dentro de la misma organización. Para esta investigación, se cumple el criterio al tratar de mantener el mismo número de directoras mujeres (15) contra la misma cantidad de hombres (14) participantes (un participante decidió salir de la investigación).
- d) *El objetivo de la investigación* (Hlady-Rispal, 2002): el objetivo de la presente investigación es de identificar los roles o misiones de liderazgo de mujeres y hombres directivos que eventualmente pueden integrar un modelo de liderazgo para la educación superior desde una perspectiva de género. En este sentido se puede decir que no se encontró un estudio que tratara de integrar las estrategias y comportamientos en forma de roles de mujeres y hombres directivos en el ámbito universitario. Por tanto, esta postura le da un carácter de originalidad a la presente investigación.

En resumen, se parte de una muestra de 29 personas, 15 directoras y 14 directores, de Escuela, de Facultad, o de Instituto de Investigación. Cada participante cuenta con dos años mínimo de experiencia en el cargo a fin de garantizar que se tiene un bagaje sobre el liderazgo que les permita aportar sus experiencias. Se cubrieron cuatro de las cinco regiones que integran la universidad, así como las seis áreas de conocimiento en las cuales en su mayoría

fue posible contar con la visión femenina y masculina del liderazgo (a excepción de los centros de investigación que solo se entrevistaron mujeres) en el afán de desarrollar una interpretación de la realidad desde una perspectiva de género.

3.3.4 Protocolo de colecta de datos

En esta etapa, por su importancia, se debe seguir un proceso minucioso y riguroso a fin de contar con la mayor información posible sobre el estudio. Por ello, es necesaria una detallada descripción del protocolo de la colecta de datos, así como de todos los procesos de entrevista (Boutin, 1997).

El primer contacto. Una vez seleccionada la Universidad, se entró en contacto con el Rector de la Universidad *Dr. Raúl Arias Lovillo* a quien a través de una carta de petición oficial (anexo 1), se le solicitó su autorización para realizar la investigación en la universidad a su cargo y con toda apertura acepto la propuesta. Vía correo electrónico nos fue informada su aceptación, así como las indicaciones y los datos de contacto con la Secretaría de Rectoría, quien a partir de ese momento sería nuestro enlace con la institución. Por medio de ésta Secretaría, nos fue entregada la lista de 101 directores y directoras correspondientes a las 77 facultades y a los 24 Institutos de Investigación de la Universidad correspondientes a las 5 regiones que integran la universidad.

En un primer contacto con los posibles participantes, se envió un correo electrónico con una invitación abierta a la participación. De esta solicitud, se obtuvieron 18 respuestas de mujeres y solo dos de hombres. Debido a esta situación, fue necesario hacer una selección, respetando los criterios descritos en la muestra y de esta forma fueron invitadas expresamente 20 mujeres, de las cuales el 60% ya había contestado en la primera invitación. Para los 20 hombres, fue necesario anexar al mensaje electrónico personalizado, una explicación de la razón por la que se le estaba eligiendo para participar, así como las condiciones relativas a su colaboración. En respuesta a ésta segunda petición, se obtuvieron 16 mujeres y 15 hombres como prospectos.

Para el desarrollo de la entrevista se realizó una solicitud de cita mediante el envío de un correo electrónico que contenía, además una lista de los temas a tratar, la demanda de un

día, lugar y hora para la entrevista según la disponibilidad de las personas participantes. A esta solicitud respondieron 15 mujeres y 14 hombres quienes finalmente integraron la muestra.

En un segundo contacto y una vez aceptada la participación vía correo electrónico y a petición de la Secretaría de Rectoría, se les hizo llegar a todos los participantes el cuestionario de guía para la entrevista y se les proporcionó un calendario con un periodo de tiempo para programar la cita de la entrevista.

3.3.4.1 La entrevista

De acuerdo a Hlady-Rispal (2002), existen diversos modelos de entrevistas: las entrevistas dirigidas, no dirigidas y las semi-dirigidas; éstas últimas son las más utilizadas en los estudios de casos. En acuerdo con la postura anterior, se eligió realizar entrevistas semi-dirigidas. Esta herramienta permitió entrar al universo de los interlocutores para comprenderlos (Kvale, 1996) y hacer reflexiones sobre los temas determinados en el cuestionario de la entrevista, permitiendo con esto identificar los significados que las personas asignan a sus prácticas (Baudoux, 2005). Este tipo de entrevista impuso cierta estructura y, al mismo tiempo, permitió modificarse en el transcurso lo que proporcionó a la entrevistadora libertad para añadir preguntas o precisar ciertos temas, de tal forma que fue posible abordar los temas según las respuestas y adaptarse a la guía (Van der Maren, 1996).

Las entrevistas fueron realizadas en su mayoría en las oficinas de los directivos y en los casos en los que no fue posible, ellos mismos proporcionaron espacios como salas de reunión o aulas. Fueron grabadas en audio en su totalidad. Tuvieron una duración promedio de una hora y treinta minutos para las mujeres y 40 minutos en el caso de los hombres. Todas las entrevistas fueron realizadas personalmente por la investigadora.

3.3.4.2 La guía de entrevista

Para la realización de la entrevista fue necesario contar con un guía que permitió integrar la secuencia de información requerida y compatible con la finalidad de la investigación. Para la elaboración de la guía (ver anexo 2) se tomó como base el plan de entrevista realizado por

Baudoux (2005, p. 506-507) y, por la particularidad del estudio, se realizaron algunas adaptaciones quedando de la manera que sigue.

- a) En la primera parte, se exploró la historia de vida buscando establecer la integración de la identidad de los participantes, con temas como la familia de origen, empleo y formación de su padre y madre; se hizo un especial énfasis en las enseñanzas obtenidas mediante el ejemplo en la familia, composición de la familia y lugar que ocupa en ella, desarrollo de estudios desde primaria hasta licenciatura, especialmente elección de carrera e influencia de su familia. De su familia nuclear, su estado civil y la conformación de su familia si la hubiera.
- b) La segunda parte se conformó por los eventos que se desarrollaron en la vida organizacional en la universidad; cómo se llegó a laborar a la universidad, la trayectoria académica, la docencia y la investigación, descripción del proceso de selección para llegar al puesto directivo así como los obstáculos y las oportunidades a las que se han enfrentado en el desarrollo de su función como directores(as).
- c) La tercera parte se adentra en su relación y vivencia del liderazgo, en su puesto directivo, tomando en cuenta la cultura organizacional, los valores organizacionales como competencias, enfoque de resultados, grado de compromiso hacia su trabajo y sus manifestaciones, participación en redes, acompañamiento de mentores(as), realización de actividades cotidianas e importantes, así como el apoyo, comunicación y trabajo con superiores, colegas y equipo.

Es importante observar que para evitar inconvenientes en la investigación y por ser un estudio de caso, se consideró necesario utilizar la combinación de técnicas para obtener la información, así que adicionalmente se desarrolló una exhaustiva investigación documental y se solicitó el apoyo de expertas en el campo de los estudios de género; con ello, se utilizaron todas las herramientas posibles para contrastar los diferentes tipos de datos (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994).

3.3.5 Delimitación de la muestra

Tomando en cuenta el carácter cualitativo de esta investigación, el tamaño de la muestra no es fijado previamente a la recolección de los datos (Stake, 1995). En su lugar, la realización de una aproximación al número de participantes a analizar, permitió determinar la muestra final bajo el *principio de saturación*, esto es, cuando los casos que van añadiéndose no aportan información o datos novedosos, aun cuando se agregaron casos extremos, como el de dos vicerrectorías (Huberman & Miles, 1991; Yin, 1994). Así la “saturación teórica” (Glaser & Strauss, 1967, p. 61-62) indicó el momento de detener la búsqueda (Mertens, 2005), ya que si se continua, solo incrementan el volumen de los datos, no de las contribuciones (Corbin & Strasuss, 2002).

Además se tomó en consideración que el número recomendado en el desarrollo de entrevistas es de entre 30 y 50 participantes (Mertens, 2005), ya que de acuerdo Baudoux (2005) es raro ver aparecer nueva información después de veinte o treinta entrevistas analizadas. Se tomó en cuenta que en general se considera que se consigue una mayor certidumbre cuando mayor sea el número de casos, sin embargo, si se cree que se ha logrado aislar las condiciones necesarias con suficiencia para explicar el fenómeno de estudio, se puede dar por concluida la investigación (Mintzberg, 1979).

Para determinar el tamaño de la muestra (29 entrevistas) que permitiera obtener confianza suficiente en los resultados de la colecta de información, se consideraron los criterios mencionados en este apartado, tomando en cuenta que la cantidad proporcione la suficiencia en cuestiones de validez interna y externa.

3.3.6 La validez y fiabilidad de los datos

Para que una investigación sea considerada valiosa y aceptable, tiene que ser válida y fiable (Stutton, 1997). Los criterios de validez utilizados por su relevancia para evaluar la calidad de la investigación de estudio de casos, se clasifican en: validez de constructo, validez interna, validez externa y fiabilidad (Yin, 1994).

La validez de constructo considera ciertos aspectos fundamentales como: los conceptos que deben abarcarse, las medidas operativas que los caractericen las cuales deben ser

verdaderos indicadores del fenómeno que se estudia. Además, para lograr mayor validez, es necesario utilizar varias fuentes, establecer una cadena de evidencias y exponer a expertos los resultados preliminares de la investigación.

Para determinar los conceptos se partió de la pregunta que guio el trabajo de campo: ¿Cuáles son las experiencias y los comportamientos adoptados por las mujeres y los hombres que desempeñan un cargo de liderazgo en las instituciones de educación superior, que permitan identificar los roles o misiones, que desde una perspectiva de género deben integrar un modelo de liderazgo inclusivo para las IES?

Basados en la pregunta se determinaron los conceptos, surgidos de la problemática así como la revisión de la literatura. Estos conceptos están integrados en el cuadro conceptual:

- a) el liderazgo como concepción masculina de poder;
- b) las barreras de acceso al poder para las mujeres;
- c) los estilos de liderazgo masculino y femenino;
- d) los roles y misiones de líder en mujeres y hombres;
- e) los roles de género de mujeres y hombres.

Estas dimensiones constituyeron la base para determinar las características del terreno de observación, así como la unidad de análisis.

En una siguiente etapa, estos elementos se consideran para el diseño de una primera versión de la guía de entrevista, la cual, fue llevada a una prueba piloto con 5 directivos que pertenecen a una universidad diferente, pero que cuentan con el mismo cargo en términos comparativos. Este proceso permitió corregir y mejorar la guía en función del objetivo, antes de iniciar las entrevistas con la población de la universidad del estudio.

La validez interna implica establecer relaciones causales donde ciertas condiciones demuestran que pueden llevar a otras (Yin, 1994). En un estudio de casos, la validez interna hace énfasis en el grado en que el estudio se va convirtiendo en una investigación objetiva a medida que va reflejando y explicando la verdadera situación estudiada (Bonache, 1998). Una de las formas de validez interna se da a través de la triangulación (Patton, 1987); para esta

investigación se adoptó la triangulación, que tiene que ver con la comparación de un patrón obtenido empíricamente con otros basados en predicciones teóricas, ya que si sus resultados concuerdan se considera que la validez interna es mayor. Por ello, fue importante la revisión y el análisis de literatura relacionada con la problemática de estudio previamente (Easterby, Thorpe, & Lowel, 1991).

Para realizar la triangulación fue importante determinar en qué medida el patrón de comportamientos y de roles adoptados por los líderes correspondía con lo que se estableció en la revisión de literatura. El cuadro conceptual determinó la profundidad y detalle con el que se revisaron las 29 entrevistas. Finalmente, como forma de comprobar el agotamiento de los datos se buscó la saturación teórica.

La validez externa hace alusión a la capacidad de generalización de los resultados de la investigación a través del estudio de casos (Castro, 2010). Lo importante es saber si las conclusiones obtenidas pueden ser traspasadas a otros contextos similares, cuestión que Yin (1994) reconoce como una debilidad de los estudios de caso. Sin embargo, también aclara que estas investigaciones se basan en la generalización analítica de un conjunto particular de resultados en relación con una teoría más amplia. Por tanto, en lugar de generalizar los resultados de nuestro estudio, lo que se busca es descubrir, en los casos específicos, las causas o condiciones generales que permiten predecir el fenómeno (Bonache, 1998). Entonces, eso se verificará con otra investigación basada sobre los resultados de ésta.

La fiabilidad se refiere al grado de seguridad o consistencia del estudio. Demostrar que las operaciones realizadas en el estudio así como recopilación de datos puede repetirse con los mismos resultados proporciona la fiabilidad. La importancia radica en la capacidad para describir con transparencia el proceso de investigación, en elaboración del protocolo de caso, integrando todas las especificaciones de los pasos seguidos así como una base de datos que contenga la información recopilada para responder cualquier duda en particular las fases de colecta y análisis de datos (Castro, 2010; Huberman & Miles, 1991). Para esta investigación la exigencia de la fiabilidad se cubre en parte en la elaboración del cuadro metodológico así como en la descripción del contenido en el presente capítulo. Además se reitera en el tratamiento de los datos que se discute en la siguiente sección.

3.4 El tratamiento y análisis de los datos

Las 29 entrevistas realizadas fueron registradas en audio, de tal forma que fue posible conservar todos los detalles para la transcripción a formato Word. Posteriormente fueron impresas para agilizar la construcción de un marco de categorías planteado desde las preguntas de investigación y el marco conceptual.

3.4.1 Procedimiento para el tratamiento de datos

En la primera parte de ésta etapa, se trabajó de acuerdo al método de análisis exploratorio descrito por Van der Maren (1996) que consisten en tres fases:

1. Analizar el material recogido a fin de extraer los datos. Para eso, se debe realizar un análisis de contenido a fin de seleccionar la información significativa de los datos brutos. Se leyeron con detenimiento 5 de las 29 entrevistas. Se determinaron los temas generales a identificar en las entrevistas para dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos.
2. En la segunda fase, se examinan los datos obtenidos a partir del material a fin de describir el contenido y ver lo que pueden decir, sin tener que efectuar transformación sobre ellos. Por ejemplo, revisar si todos los sujetos contestaron todas las preguntas, si se abordaron todos los temas, si se utilizaron todas las categorías posibles o no.
3. La tercera fase consiste en transformar los datos a fin de producir los resultados. Es lo que se llama tratamiento. En esta etapa los datos fueron reemplazados por una primera propuesta de códigos.

3.4.2 Sistematización de los códigos

Una vez que se obtuvo una codificación previa, se utilizó el paquete de software especializado QDA Miner,²³. Éste programa fue elegido ya que nos proporcionó diversas herramientas como

²³ QDA Miner es una potente herramienta para la sistematización y análisis de datos cualitativos procedente en cualquier formato (texto, imágenes, audio) permite codificar, realizar anotaciones y hacer recuperación de segmentos codificados y contiene herramientas estadísticas y de visualización.

Fuente: <http://provalisresearch.com/es/products/software-de-analisis-cualitativo/>

la división del texto en segmentos y permitió que se les asignara un código (o varios) a los mismos. También facilitó las tareas de recuperación, agrupación y ordenación de la información en segmentos y códigos. Además el uso de esta herramienta permitió la codificación de los textos, relacionar su contenido, dando estructura a la información e incluyéndola en datos categoriales y numéricos.

A partir del cuadro teórico de estudio, se definieron categorías centrales que, a su vez, se conformaron con sub-categorías. Partiendo de este ejercicio, se construyó el libro de códigos (anexo 3) que sirvió finalmente para alimentar el proceso de QDA Miner y obtener la reducción de datos.

3.4.3 Codificación

El procedimiento para desarrollar el libro de códigos lo constituyen las categorías que marcan las grandes líneas de estudio de la investigación. Luego, basados en un denominador común se realizó la generación de un código.

La definición de los códigos en QDA Miner permitió tener una visión global de los aspectos que se debían considerar para cumplir con el enfoque teórico presentado, al mismo tiempo que se diseñó la estructura para la segmentación y la codificación en el software utilizado. La categorización se hizo asignándole un nombre a cada categoría, con su respectiva definición, para luego generar su grupo de familias que se vincularon a las citas textuales de fragmentos de las entrevistas con la definición del código. En la tabla 22 se muestran los principales códigos desarrollados para la el tratamiento de los datos.

Tabla 22. Resumen de los principales códigos del análisis de la información

Categorías	Códigos
Factores Sociales de influencia en el acceso a los cargos	Sc (+) que facilitan
	Sc (-) que inhiben
Factores Personales sobre el acceso a los cargos	Pr (+) que facilitan
	Pr (-) que inhiben
Factores Organizacionales de influencia en el acceso a los cargos	Or (+) que facilitan
	Or (-) que inhiben
Roles tradicionales de liderazgo Como tareas	Rol 1-Interpersonal
	Rol 2-Informador
	Rol 3-Decisión
Misiones de liderazgo	Cr- coordinación
	FO-Fidelidad y obediencia
	Lp- líder pedagógico
	In-integración
	Rx- reflexión
	Or- organización
	Gr- gestión de recursos
	Gp- gestión de personal
	Ge- gestión de estudiantes
	Rg-regulación
	Ay- ayuda
	Ct-control
	Pr- representación
	Pr-personales

Con el uso de QDA Miner se ordenó y jerarquizó la información para hacer posible la codificación y el registro de los datos de resultados. Enseguida se buscó condensar los datos, garantizar la rigurosidad y confiabilidad del análisis. De tal suerte que las conclusiones para la presentación de datos pueden ser obtenidas y verificadas a partir de datos condensados o reducidos.

3.4.4 Reducción de los datos

Hablar de reducción de datos es hablar del proceso que comprendió selección, enfoque, simplificación, abstracción y transformación de los datos. De esta forma, cuando se realizó una selección de fragmentos, de muestras como representaciones de un conjunto de datos, dicha selección de episodios usados permitieron contar la historia de las personas

entrevistadas, integrando así la reducción de datos. En este sentido, cuando se hace uso de la reducción, se clasifican, se focalizan y se organizan los datos (Miles & Huberman, 2003).

3.4.5 Presentación de datos

En esta etapa, se dispuso la información de una manera organizada y sintetizada con el fin de obtener conclusiones que permitieran trabajar la propuesta objeto de la investigación. La presentación de datos crea un escenario en el que se observa dónde estamos ubicados y, de esta forma, identificar las estrategias a seguir. Un aspecto importante de esta etapa es la selección acertada de la información, su óptima clasificación, su adecuada focalización, así como la forma en la que se descarte y organización de los datos (Miles & Huberman, 2003).

3.4.6 Análisis de los datos y contenidos

Esta es la última etapa del proceso metodológico, se basa en un constante ir y venir reflexivo entre las categorías de análisis, la recolección de datos, el contenido de los mensajes, la reducción de datos, la presentación de hechos concretos, así como la extracción y verificación de los mismos, con los cuales sea posible obtener indicadores (cualitativos o cuantitativos) que conformen inferencias sobre los mensajes analizados y permitan construir el análisis cualitativo (Bardin, 2003; Miles & Huberman, 1984, p. 21).

Cabe aclarar que si bien, los datos fueron levantados en el 2013, el análisis obtenido parte de una perspectiva actual que arrojando resultados que se consideran relevadores y pertinentes, incluso si fueron generados después de un tiempo considerable.

Para garantizar los aspectos éticos de la presente investigación es importante enfatizar que durante el desarrollo de este trabajo, la investigadora ostentó el cargo de Directora General de un campus universitario de una universidad privada en México. Por tanto, y para evitar una predisposición a juicios, fue elegida otra universidad totalmente diferente y ubicada en otro contexto del país para la investigación.

De la misma forma, se trabajó el manejo, conservación, confidencialidad y anonimato de la información obtenida durante la recolección de los datos, según las directrices y la autorización del Universidad de Montreal. Las personas participantes fueron enteradas en su

totalidad del manejo que se le daría a la información y aceptaron mediante la firma del formulario de consentimiento (anexo 4) contribuir libremente a la investigación.

3.6 Síntesis

En este capítulo se presentó la metodología de la investigación. Se eligió seguir el camino de una *investigación cualitativa* y, de esta forma, el diseño de la investigación permite establecer el camino metodológico. En la primera parte del capítulo se revisaron los paradigmas de la investigación cualitativa, estableciendo como guía el *paradigma interpretativo*, ya que esta perspectiva permite introducirnos en el mundo de los participantes, para llegar a describir desde su contexto las realidades y experiencias vividas en función del liderazgo que ejercen. De la misma forma, se adhiere al *marco interpretativo constructivista desde el feminismo y los estudios de género* para el análisis de la realidad de las personas participantes.

Como estrategia de investigación, se considera que el estudio de caso único es adecuado para analizar la situación del liderazgo de mujeres y hombres en las universidades, tomando en cuenta su capacidad para explicar el cómo y el porqué del fenómeno estudiado. Las herramientas para la colecta de datos se establecen en el protocolo que integra diferentes técnicas principalmente la entrevista semi-dirigida, además de la observación y la investigación documental. Esta investigación ha tenido en cuenta igualmente las consideraciones pertinentes para el cuidado de la validez y de la fiabilidad así como de los aspectos éticos que implica el proceso investigativo. En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos en las 29 entrevistas de las cuatro regiones de la Universidad Veracruzana estudiadas.

CAPÍTULO 4

Presentación y Análisis de los Datos

Este capítulo tiene como finalidad la presentación de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a directoras y directores de facultades de la Universidad Veracruzana en México. En la primera parte se describen las características y perfiles sociodemográficos y profesionales de las y los participantes. La segunda parte corresponde a la interpretación de los datos encontrados y su relación con los tres objetivos planteados en esta investigación: la descripción e integración de los elementos que facilitan o inhiben el acceso de las mujeres y los hombres a cargos de dirección en las Instituciones de Educación Superior (IES), en particular en el contexto mexicano; la delimitación de un perfil del liderazgo que ejercen el grupo de personas entrevistadas; la estructuración de los elementos encontrados con vistas al desarrollo de una propuesta de liderazgo inclusivo.

Para presentar la información, se sigue el patrón de dividir ésta en dos grupos: mujeres y hombres, lo que permite una visión global de la situación de ambos, así como la clasificación de los datos que facilita realizar comparaciones y consolidar ideas desde la perspectiva de género. Para la identificación de los participantes, por cuestiones de anonimato, se ha asignado a cada una de las personas participantes un nombre ficticio.

4.1 Descripción del perfil de las personas entrevistadas

Las personas entrevistadas son directoras y directores de facultades que pertenecen a una de las cinco universidades públicas más grandes de México; ellas forman parte de una población registrada de más de 520 directivos y mandos medios a nivel universitario, de los cuales aproximadamente la mitad son mujeres y la otra mitad, hombres, por ello ubicada como la universidad de mayor equidad de género según el estudio de De Garay et al (2012). Nuestro grupo trabaja en cuatro de las cinco regiones que conforman el territorio de influencia de la Universidad Veracruzana: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán (no participa).

A continuación se revisa la información relacionada con la historia de vida de las personas entrevistadas, considerando dos aspectos fundamentales: perfil sociodemográfico y perfil de trayectoria profesional, a partir de los cuales es posible destacar las características del contexto familiar y personal de las y los participantes.

4.1.1 Características del perfil sociodemográfico

Partiendo de la información proporcionada en las entrevistas se describen en esta sección las características sociodemográficas en relación con la historia de vida proporcionada. Para tal efecto, se consideran dos aspectos fundamentales: perfil del grupo familiar de origen y perfil del grupo familiar nuclear.

4.1.1.1 Perfil familia de origen, mujeres y hombres

El perfil familiar de origen está considerado a partir del análisis del nivel socioeconómico de la familia descrita por las personas participantes. Para el desarrollo de este punto se toma en cuenta algunas características que se establecen en la clasificación de los niveles económico-sociales para México (AMAI 2005) ²⁴: esta clasificación considera, entre otras cosas, la ocupación del jefe o jefa de familia, nivel de estudios obtenido por él o ella así como el número de integrantes de la familia. La información se concentra en los anexos 5 y 6 y se realiza a continuación una descripción tratando a mujeres y hombres juntos.

A partir de la información analizada se establece que la familia de *clase baja (D)*, solo se presenta en el grupo de las mujeres. Ellas la definen como familia campesina, situación en la que se encuentran dos de las 15 entrevistadas. Su relato expresa que los padres percibían muy pocos ingresos; sus familias eran numerosas, con seis hijos en ambos casos; el estatus económico se reconoce como difícil, lo que provocó que las hijas fueran separadas del núcleo familiar y entregadas a otros familiares para la crianza (Lorena y Dulce). Para esta clase, el espacio geográfico influye fuertemente en la dinámica familiar: están establecidos

²⁴ AMAI es la Agencia Mexicana de Investigación de Mercadeo, que proporciona la clasificación de los niveles socioeconómicos establecidos para la República Mexicana y considera en sus variables: el perfil educativo del jefe o jefa de familia, el tipo de vivienda y los servicios que ésta posee, así como la forma en que pasan su tiempo libre. Recuperado en: <http://www.amai.org/>

principalmente en zonas rurales, sin acceso a la educación o a mejores oportunidades laborales. En ambas familias, los padres no cuentan con educación formal y sus ocupaciones están ligadas al campo y a actividades diversas de comercio. Las dos madres no reportan educación y afirman que se dedican únicamente al hogar. En el caso de los directores no se reporta casos de participantes que pertenezcan a esta clase.

La clase *media baja (D+)* corresponde a familias descritas como humildes. En estas familias se presenta el fenómeno de la migración a la ciudad en búsqueda de mayores oportunidades laborales para el padre. La dinámica familiar permite tener más oportunidades educativas tanto para mujeres como para hombres, aún y cuando las familias continúan siendo numerosas entre 4 y 9 hijos(as). La escolaridad de los padres sigue siendo escasa para este nivel. Las mujeres solo registra un padre con educación media (Irene) y una madre con educación superior (Hortensia) aunque ésta última no labora. Los hombres reportan un caso de ambos padres con formación normalista o profesor de primaria (Raúl). En el resto de las personas participantes, las ocupaciones de los padres (jefes de familia) para ambos grupos, se dan en relación con oficios como albañil, chofer, comerciante y obrero. En dos casos laboran como profesores (Irene, Raúl). Las madres, en su mayoría, se ocupan del hogar (93 %); solo se identifica en el grupo de las mujeres una jefa de familia que se dedica a la venta de comida (Sandra) por ser viuda. En el grupo de los directores solo se encuentra una madre que es profesora de primaria (Efraín) y dos de ellas deben contribuir a los ingresos del hogar realizando actividades adicionales de cocina (Víctor) y servicio de limpieza en hogares (Gilberto), sin embargo, dichas actividades son consideradas por los mismos entrevistados más como una “ayuda” que como un “trabajo” por parte de sus madres.

En el nivel de *clase media (C)*, la familia cuenta con una mayor estabilidad económica, el número de hijos disminuye considerablemente en promedio 4 hijos(as), los cuales tienen acceso en algunos casos a educación privadas (Julieta, Verónica, Manuel). El jefe de familia se caracteriza por tener un mejor nivel educativo: tres padres tienen formación técnica, lo que les da acceso a empleos más estables, como plataformas petroleras u oficinas de gobierno. En este nivel socioeconómico, aparecen padres y madres con educación profesional en ambos grupos, en el área de salud (Julieta), de contabilidad (Verónica), de leyes (Manuel) y

en trabajo social (Bernardo); no obstante, a pesar de que las madres poseen formación profesional, no cuentan con un trabajo fuera del hogar. En este nivel se aprecian mejores condiciones de vida de los participantes, lo que implica que en esos casos hay una mayor visión de la importancia de la educación de los hijos y las hijas, y su relación con mejores oportunidades.

La clase *media alta* se registra sólo en un caso del grupo de los hombres (Javier), que aunque forman una familia numerosa (7 integrantes), la profesión del padre en la medicina y la madre dedicándose al hogar, les permite contar con una situación económica holgada, con acceso al educación básica privada y una vida cómoda.

4.1.1.2 Perfil sociodemográfico de la familia nuclear, mujeres y hombres

Para el perfil sociodemográfico de la *familia nuclear* se tomó en cuenta el estado civil de las personas participantes, la existencia de hijos e hijas así como su edad. Los resultados se encuentran representados en las gráficas siguientes.

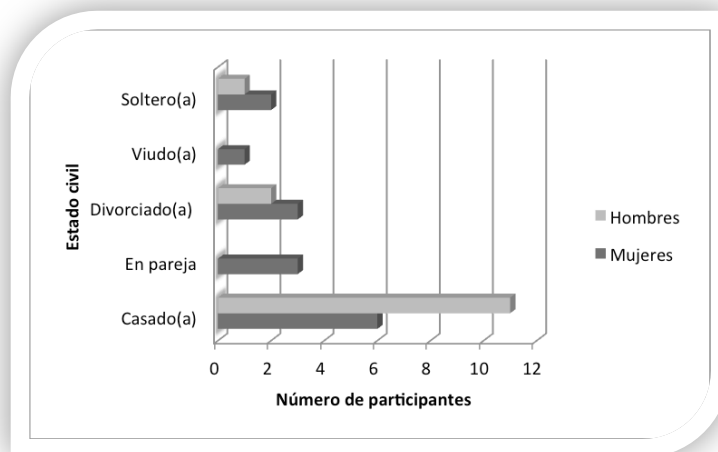


Figura 8. Estado civil, mujeres y hombres

El grupo de personas casadas lo conforman en su mayoría los directores con el 79 % (11 de los 14); en contraparte solo el 40 % (seis de 15) de las mujeres se encuentran en esta situación. Al mismo tiempo, solamente en el grupo de las directoras se aprecia la variante de vivir con pareja (tres de ellas). Cuarenta por ciento de éstas no tienen un compañero: están

divorciadas, solteras o viudas; algunas comentan que la falta de apoyo de la pareja es la principal causa de la separación (Eloísa y Dulce). También hay directivas *solteras* para quienes “*el matrimonio no es una meta*” (Yolanda), sino una ventaja, “*el no estar casada me da una oportunidad de desarrollar mi vida profesional con libertad*” (Úrsula). Finalmente, se tiene una directora que es viuda, así como la de mayor edad entre las directoras (Patricia). Para el 21% de los directores una opción es no tener pareja: dos de ellos son divorciados y hay un soltero. En este sentido se puede observar que el doble de las mujeres se encuentran sin pareja a diferencia de los hombres que en mayor medida están integrados en una relación.

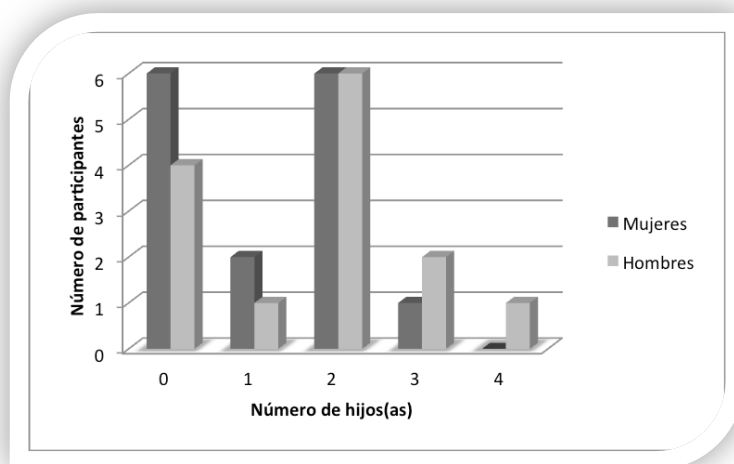


Figura 9. Número de hijos(as) que integran la familia nuclear

La integración de la familia, en ambos grupos, se encuentra un promedio de tres hijos(as) por familia, se aprecia una disminución sustancial de 50% (de 6 a 3 hijos o hijas) con relación al número de las familias de origen de las cuales ellos(as) formaron parte. Al mismo tiempo se observa que 6 de ellas no tienen hijos en algunos casos por decisión propia (Úrsula, Yolanda) así como por su situación conyugal. En el caso de los hombres se tienen cuatro de ellos sin hijos(as).

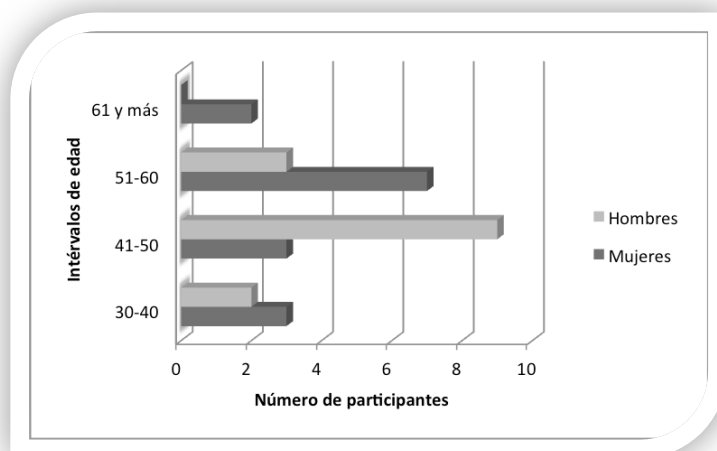


Figura 10. Edad de mujeres y hombres participantes

En los grupos de edad, se muestra que en el caso de las mujeres, el mayor número de ellas (9 de 15) está concentrado entre los 51 y los 60 años y más, que representa el 60% del total de las entrevistadas. Para los hombres en cambio, la edad en la que se concentran la mayoría (el 64%) está entre los 41 y 50 años de edad. Para ambos grupos, los representantes más jóvenes están entre los 30 y 40 años, pero la tendencia es que la edad de las directoras es más avanzada.

4.1.2 Características del perfil profesional

En este apartado se recoge información relacionada con la formación profesional en cuanto a área de especialización y nivel educativo adquirido.

4.1.2.1 Formación profesional, mujeres y hombres

Las áreas de formación establecidas por la universidad estudiada se concentran en cinco grandes áreas en las que se distribuyen las diferentes carreras profesionales y en las que los directores y directoras eligieron cursar sus estudios. Las directoras destacan en número en las áreas de la salud, las humanidades y las artes. Los directores por su parte, se concentran en las ciencias exactas. En el caso de las áreas administrativas, las personas entrevistadas se encuentran en igualdad, con solamente dos personas de cada sexo.

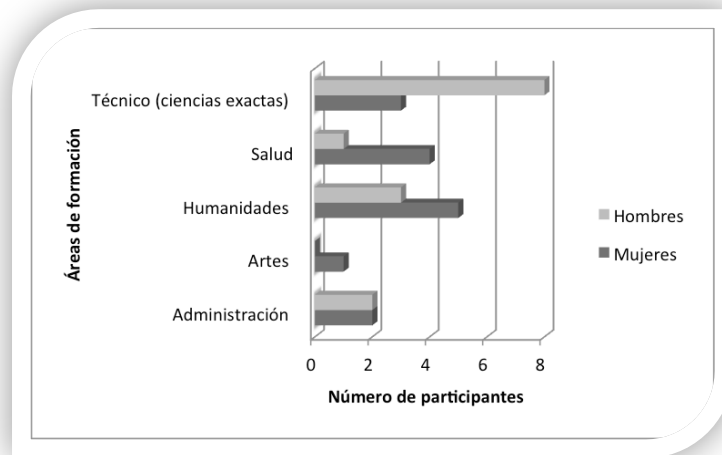


Figura 11. Áreas de formación profesional mujeres y hombres

4.1.2.2 Nivel de formación profesional, mujeres y hombres

El desarrollo profesional de las personas entrevistadas se centra en los tres niveles principales registrados por la Secretaría de Educación Pública de México, que comprende sólo aquéllos en los que el estudiante obtiene un grado académico. Por tanto, han quedado excluidos de éste apartado los expresados por tres de los participantes como “especialidades” (Julieta, Hortensia y Efraín) y sólo han sido consideradas la licenciatura, la maestría y el doctorado.

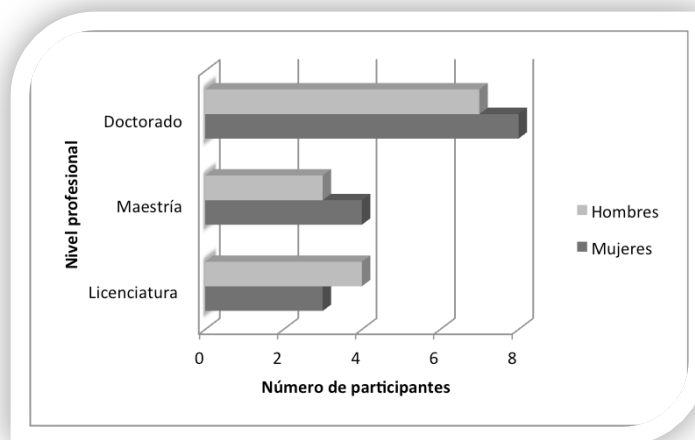


Figura 12. Nivel de formación profesional, mujeres y hombres

En relación con la composición por sexo de los grados adquiridos por las personas participantes, se destaca que hay un porcentaje de mujeres ligeramente mayor en los niveles de

maestría y doctorado. Mientras que en la licenciatura (el grado más bajo para el cargo) son los hombres los que superan por pocos puntos porcentuales.

4.1.2.3 Trayectoria profesional

El grupo de personas entrevistadas expresaron en mayor o menor detalle el desarrollo de su carrera profesional dentro de la universidad. Con los datos proporcionados fue posible identificar tres de los cargos más significativos desempeñados:

- *docencia por horas*: corresponde al nivel más bajo en la pirámide de cargos académicos en la universidad ya que representa poca seguridad laboral y menor salario. Encontramos que las mujeres en promedio duran 10 años de su vida laboral contra cuatro y medio que permanecen los hombres;
- *docencia de tiempo completo*: en promedio se encontró que tanto mujeres como hombres permanecen casi seis años;
- *docente investigador*: en esta actividad las mujeres se quedan en el cargo en promedio 5 años contra dos años que lo ejercen los hombres.

Un dato importante a resaltar tiene relación con la cantidad de años que representa para nuestros entrevistados llegar al cargo de directivo; pues la diferencia es significativa y ellas tardaron un promedio de 23 años para acceder al cargo y ellos 13, lo que da 10 años menos para ellos. Este dato se refleja de igual manera en el total de años que se tiene trabajando para la universidad, ellas en promedio 28 años y ellos 18.

4.2 Facilitadores e inhibidores del acceso a los cargos de liderazgo

En esta sección se presentan los resultados de las entrevistas y su relación con el primer objetivo de la investigación que busca establecer los aspectos que facilitan o inhiben el acceso a los cargos directivos de las mujeres y los hombres en la educación en el ámbito universitario de México. Eso se hace mediante la observación de los tres factores establecidos en el marco teórico para este fin, es decir los sociales, personales y organizacionales.

Para la consideración de dichos factores se establece como facilitadores todas aquellas acciones, hechos y sucesos referidos por las personas participantes que impactan de manera

positiva en sus aspiraciones de liderazgo. Por el contrario, se consideran inhibidores los que impactan de forma negativa y que impiden el desarrollo de este potencial.

4.2.1 Factores sociales de influencia: facilitadores e inhibidores del desarrollo personal de mujeres y hombres

Los factores que tienen que ver con todos aquellos eventos que se desarrollan alrededor de construcciones sociales de los roles de género. Tanto facilitadores como inhibidores sociales en los casos en los que se hayan encontrado, son revisados a partir del medio familiar, escolar y social (estereotipos).

Mujeres

- Como facilitador las mujeres entrevistadas expresan como algunos aspectos relacionados con la convivencia en su familia de origen. La influencia de la familia de origen en valores es el facilitador encontrado en el discurso de las entrevistadas; en éste se describe la influencia recibida por el padre y por la madre que consolidan los valores fundamentales de la personalidad y se proyectan en su desempeño a lo largo de la carrera profesional en la universidad.

Recuerdo a mi padre, el gran respeto que tenía por su trabajo y a cumplir cuando se comprometía a algo [...] él no era de pedir permisos, ante todo estaba la obligación, admiraba mucho su entrega a la empresa petrolera donde trabajó, el orgullo con que lo vivió (Rocío).

El mayor ejemplo que tengo es de mi madre [...] al verse sola a la muerte de mi padre [...] nunca la vi flaquear, al contrario, siempre animándonos a seguir adelante, inculcándonos valores [...] siendo responsables, comprometidos, honestos y trabajadores (Karla).

En mi caso son valores que fueron modelados por mi padre, por ejemplo a mí no me compran con nada, porque soy una persona honesta y tengo un alto sentido del deber que lo aprendí desde casa (Eloísa).

El ejemplo de tenacidad y perseverancia para mi propia vida viene de mi padre, verlo a él siempre luchando para sacarnos adelante es un tema que definitivamente me formó e influyó en mí desde pequeña (Patricia).

La influencia positiva de la madre se reconoce en el fuerte apoyo para que hijas e hijos realicen sus estudios, sin distinción de género. También se les atribuyen características como la determinación, la dedicación y el entusiasmo para realizar proyectos, que transfieren a las entrevistadas a través del ejemplo.

- Como elementos inhibidores mencionados por las mujeres están los relacionados con la familia de origen, manifestado principalmente con la tendencia de perpetuar las acciones asociadas típicamente a las mujeres, como la asignación de tareas o el reconocimiento de la supremacía de los hombres de la familia (sea padre o hermanos), tal como se refleja en el discurso *“el trato de mi madre siempre fue diferente, hubo más exigencia para mí, más golpes y más trabajo en casa, más que a mi hermano”* (Eloísa).

- En el aspecto educativo, para las entrevistadas, es común vivir la experiencia de estudiar bajo modelos educativos religiosos que legitiman la inequidad de género y acentúan la enseñanza diferenciada por sexo: *“todo el tiempo estudié con monjas, y solo te preparan para ser buena madre y esposa”* (Yolanda); *“Mi escuela primaria era exclusiva de mujeres con clases que se centraban más en tareas del hogar”* (Margarita). De esta forma, ellas reciben formación diferenciada que las prepara para cubrir su rol asignado socialmente no solo en los primeros años sino en la educación más avanzada:

La secundaria de mi localidad era de religiosas, eran muy estrictas sobre todo con nosotras las mujeres, se nos hacía mucho énfasis en el comportamiento [...] cuidar sobre todo la postura que se espera de ti como mujer (Rocío).

En el caso de la educación terciaria, los escenarios en los que las entrevistadas se desarrollaron (nivel socioeconómico bajo), así como ciertos rasgos de la cultura familiar (nivel educativo de los padres) fueron condicionantes determinantes para no cursar la licenciatura deseada:

Yo en realidad quería estudiar medicina [...] tuve que conformarme con enfermería porque mis hermanos fueron los que pudieron irse a estudiar fuera, [...] mi papá ya no tenía dinero para pagarme a mí (Eloísa).

Cuando mi padre enfermó y por falta de dinero las mujeres fuimos las que tuvimos que dejar la escuela [...] y pues la opción era estudiar más bien cosas sencillas como secretaria” (Hortensia).

Aspectos culturales y de costumbre determinaron de la misma forma la elección:

Yo siempre fui muy buena en las matemáticas, me gustaba la ingeniería o la arquitectura, pero mi papá no me dejó porque era una escuela en donde sólo se inscribían hombres [...]tuve que buscar otra opción y terminé en administración (Blanca).

Estos fenómenos se presentan en casi la mitad del grupo de directoras (Hortensia, Irene, Patricia, Carmen, Eloísa y Blanca) quienes deben buscar segundas opciones para realizar estudios profesionales. Los discursos indican que la fuerte influencia familiar es una de las principales razones por las que el perfil de estudios de este grupo se concentra en las áreas consideradas como femeninas, como las áreas de humanidades (33%), salud (26%), administración (20%) y sólo el 7% de ellas se integra en el área técnica que incluye carreras identificadas como masculinas.

Dar prioridad a los hombres no es solo una característica del entorno de la familia de origen, las mujeres culturalmente tienden sacrificar su avance en beneficio de la pareja. Así, encontramos a una de las entrevistadas que debe ceder su lugar a su esposo en la formación profesional:

La especialidad es el grado más alto que tengo, mi marido y yo la estudiamos juntos, pero mi esposo sí continuó con la maestría y el doctorado. Yo lo apoyé, los dos no podíamos seguir estudiando, era más fácil que yo me esperara, él tenía más proyectos profesionales en la universidad, [...] la verdad yo ya no he podido retomarlo (Hortensia).

- Los estereotipos representan un inhibidor social para las mujeres entrevistadas ya que con ellos se clasifican y categorizan a las personas, y en el caso específico de las mujeres se convierten en una forma de discriminación, que además las sujeta a ciertas representaciones.

Por ejemplo, asumir que es mejor que las mujeres no inviertan tiempo en estudiar ya que su fin último es el matrimonio y la maternidad: “*mis padres me decían, –estudia algo fácil... para secretaria [...] de todos modos, te vas a casar y te van a mantener–*” (Úrsula). En otros casos los estereotipos condicionan la formación en áreas consideradas como femeninas:

“Elegir mi profesión no fue sencillo, en general me gustaban áreas masculinas como las ingenierías, pero mi padre no me permitió inscribirme en la universidad, -para él las

mujeres no estábamos hechas para esos ambientes – lo que me llevó a estudiar en el área de humanidades” (Karla).

Hombres

El grupo de directores entrevistados se caracteriza en general por tener un discurso concreto y directo en lo que respecta a la transmisión de sus experiencias. Como consecuencia, la información obtenida de ellos tiende a ser reducida en el detalle de su historia de vida que expone la vivencia en su familia de origen.

- Para la mayoría de los directores, el padre facilita la construcción de la identidad, pues constituye la imagen de un guía a seguir, modelando lo que se espera de ellos al momento de ser adultos. De esta forma, de los padres, se aprenden valores y prioridades, como:

- ✓ el trabajo y la tarea de ser proveedores en el hogar: *“Había que apoyar la economía familiar [...] tuve que trabajar desde chico porque el salario de mi papá no alcanzaba [...] y los hombres trabajábamos”* (Saúl);
- ✓ el compromiso: *“Mi papá era muy trabajador y a mí me gusta mucho trabajar [...] Creo que él nos enseñó la importancia de ser comprometido con lo que se hace en la vida”* (Javier);
- ✓ el poder que implica ser el jefe de familia, tanto para poner reglas como para hacerlas valer: *“Él siempre tenía la última palabra [...] Él decía lo que se tenía que hacer en la casa”* (Bernardo), *“Él, si era una persona muy estricta [...] el que ponía orden, la máxima autoridad en la casa”* (Genaro).
- ✓ la agresividad: *“yo me peleo mucho [...] me gusta decir las cosas directas sin andar con rodeos y pues a veces eso no les gusta mucho a los demás pero funciona, la gente me respeta”* (Javier);
- ✓ el dominio, la asertividad: *“me gusta que lo que hago sea bien pensado, y por supuesto yo soy el responsable y el que manda al final, y es lo que se espera de mí, tomar buenas decisiones”* (Manuel).

En la mayor parte del grupo de los hombres se muestra admiración por el trabajo de sus madres en el hogar y como apoyo de los padres, sobre todo por el cuidado y la dedicación hacia la familia. Resaltan cualidades prototípicas de su rol como servicio y cuidado de los

suyos y de los demás, como su amor y su bondad (Manuel, Saúl y Edgar). Se les reconocen acciones como abandonar su actividad productiva para casarse, tener hijos y dedicarse a la atención de la familia (Efraín).

- Con relación a la educación primaria y secundaria de los entrevistados, solo uno de ellos reporta haber tenido la oportunidad de cursar sus estudios en escuelas particulares de corte religioso y de alto nivel académico, lo que significó, de acuerdo con su criterio, bases sólidas que facilitaron su desarrollo académico y profesional. Sin embargo, asegura que el tema de la religión terminó influyendo en su forma de ser. El resto de los participantes estudian en escuelas públicas.

La educación terciaria, en el grupo de los directores, se caracteriza por estar centrada en áreas técnicas propias de carreras catalogadas como masculinas. En la información obtenida, el 57% de ellos estudia en el área técnica, el 22% en humanidades y el 21% en salud. Cabe señalar que aunque el área de salud es considerada como propia de elección femenina, es importante recalcar que ellas se concentran en la formación de enfermería, a diferencia de los participantes que en su totalidad son médicos, carrera que cuenta con mayor prestigio y donde ellos gozan de mayores privilegios.

En relación con la elección de carrera, resalta que la mayoría de ellos eligió su formación profesional de forma abierta y definitiva: “ *nunca tuve dudas yo decidí estudiar matemáticas porque era lo que siempre me había gustado yo sentía que era bueno para eso*” (Víctor). También se aprecia la determinación y la libertad de estudiar lo que se quiere, “*Soy biólogo [...] investigador. Siempre lo quise y jamás pensé que no se podía: no aparecía en mi vida eso, no existía esa idea de no poder hacer las cosas*” (Edgar).

Es importante recalcar que cuatro de los directores hacen referencia a la difícil posición económica de su familia (Saúl, Víctor, Edgar y Genaro), lo cual no implicó en ningún momento condicionar la elección de la carrera profesional.

- Los inhibidores en el grupo de los hombres que influyen en su desarrollo personal tiene que ver con el comportamiento de la madre, el haberle inculcado formas de pensar relacionados con su identidad masculina: “*mi madre me hizo macho y no la juzgo, sino*

entiendo su momento por todo lo que ella vivió y lo que ella aprendió” (Omar). Sin embargo, la crianza bajo este modelo construye una identidad machista que influye en la apertura al trabajo con las mujeres: “Para mí, ellas deben de estar en la casa cuidando a los hijos [...] es algo que siempre viví en mi hogar [...] estoy tratando de cambiar eso” (Omar).

Al mismo tiempo se transmite, aunque posiblemente de manera involuntaria, la apreciación del poco valor del trabajo doméstico y femenino en general pero que determina lo que a nivel personal la forma de pensar sobre el trabajo doméstico: *“Mi madre siempre trabajó... bueno no era trabajo, más bien hizo labor social sin ninguna paga. Lo hacía por el gusto de ayudar [...] Yo siempre la admiré mucho por eso” (Bernardo).*

En la educación se da el caso de un entrevistado influenciado por el padre para cursar una carrera que no era su primera opción. En su discurso, el director expresa que la elección de carrera se convierte más en un proyecto familiar que personal. Encontramos que en todo momento se refiere a sus estudios como una acción conjunta, lo que plantea la posibilidad de que esta acción corresponda a un inhibidor:

Yo comencé mis estudios en física matemática [...] pero mi padre se encargó de convencerme de que no era lo mejor para mi [...] él me ayudó a identificar que mi vocación eran más bien las humanidades y así empezamos ese reto. Él era el director de la carrera en la universidad [...] y crecer bajo el amparo de sus consejos y exigencia requirió mucho esfuerzo y compromiso. Fue una etapa en la que estudiamos la facultad con mucha convicción, con pasión y finalmente llegué al cargo que él tuvo en aquel tiempo (Manuel).

La tradición familiar de que el hijo tenga la misma profesión del padre es asumido como símbolo de supremacía y de continuidad de la profesión familiar *“Mi familia tiene toda una trayectoria en el ámbito del derecho[...] yo la continúo” (Manuel).* Además, en muchos casos, garantiza al hijo el prestigio del apellido familiar en el ámbito de la profesión.

4.2.2 Factores personales de influencia: facilitadores e inhibidores del desarrollo profesional de mujeres y hombres

En este apartado se presentan algunos resultados describen situaciones, vivencias, percepciones y atributos a nivel personal que impactan de manera positiva o negativa el desarrollo profesional de las y los participantes.

Mujeres

- Para algunas de las entrevistadas, el contar con el apoyo de la pareja representa un facilitador importante en su acceso y permanencia en el cargo directivo: *“para mí, contar con el apoyo de mi pareja es una parte muy importante, ya que él siempre me está respaldando, al principio para llegar al cargo y después en los años que llevo en el cargo también”* (Julieta). El apoyo de la pareja impacta directamente en la seguridad y confianza personal, *“recibí mucho apoyo de mi pareja para llegar al cargo, actualmente él siempre está respaldándome; eso me llena de confianza para seguir adelante”* (Eloísa).

Ahora bien, no tener una familia nuclear representa para algunas de las entrevistadas solteras un facilitador, pues al no existir la responsabilidad del cuidado del hogar, ellas aseguran tener un mejor rendimiento y un mayor desarrollo profesional:

Yo veo a otras preocupadas por los hijos, que el esposo, que la comida [...] en mi caso nunca he tenido esa problemática. Me he dedicado a mí, a mi vida profesional y eso me ha abierto muchas puertas a mejores oportunidades (Adriana).

Definitivamente cuando los hijos crecen las perspectivas cambian, la libertad de hacer y comprometerse con el trabajo es diferente, ahora lo veo, mi esposo y yo ya vivimos solos y eso ha contribuido para que yo me quede otro período en al frente de la dirección (Karla).

- El 75% del grupo de la directoras expresan contar con autoconfianza como facilitador, la relaciona con la madurez emocional, así como su capacidad para convencer a los miembros de su equipo a cumplir con los objetivos del área que dirige. Consideran que la autoconfianza es indispensable para ser líder; admiten haber desarrollado la habilidad de no tomar los asuntos a nivel personal; asumen que en algunos casos se debe tener la capacidad de *“aplicar mano dura”* (Lorena), inclusive *“a veces pensar como hombre [...] ya que como mujer puedes ser más emocional y dificultar la toma de decisión o resolución del conflicto”* (Úrsula).

Para una de las entrevistadas, la confianza en sí misma tiene su origen en su trayectoria: *“mi campaña para la dirección fue mi trayectoria, mi vida [...] me conocen y saben de lo que soy capaz”* (Yolanda). Para otra su rasgo de confianza se evidencia al compartir, desde una postura de seguridad, el reconocimiento de los logros de su equipo: *“a*

mí no me pasa nada si dejo que ellos brillen, que a ellos les aplaudan y reciban el reconocimiento” (Adriana).

- Ser inteligente, para algunas entrevistadas, es una cualidad que ejercen al lograr interacciones con su equipo en la búsqueda de resultados exitosos, lo mismo que la previsión para tomar decisiones correctas apoyadas en sus valores y que impacten positivamente el trabajo de la facultad. Ellas reconocen que el ser personas inteligentes, destacadas y premiadas principalmente en el área educativa, esto como estudiantes y docentes le ha ayudado a llegar al cargo y a permanecer (Adriana, Rocío y Julieta).

- Para nueve de las entrevistadas, la honestidad es una característica primordial de su liderazgo: *“creo que mi liderazgo se apoya en mi credibilidad por mi transparencia, honestidad y lealtad a la universidad” (Yolanda).* *“Me gusta ser honesta, franca y leal yo me considero muy ética y eso me hace entrar en conflicto con algunos compañeros, pero no me importa” (Eloísa).* El discurso en este tema se centra en su interés y convicción personal sobre el cumplimiento y la obediencia puntual de los lineamientos institucionales.

- En el grupo de las directoras, se describe un alto nivel de energía y tolerancia al estrés, así como un afán por impulsar cambios dentro de su facultad; tres de las participantes expresan que, para ellas, es normal trabajar bajo presión (Adriana, Julieta y Rocío). En algunos casos, las participantes manifiesta un constante interés por el desarrollo de nuevos proyectos en la facultad como expansión (Dulce), creación de nuevas carreras (Karla) y transformaciones pedagógicas (Irene).

- La sensibilidad y la preocupación por el bienestar del equipo así como de los estudiantes y docentes aparece en ocho de los discursos de las entrevistadas como un rasgo de personalidad recurrente. Adicionalmente expresan mostrarse protectoras, sensibles a las necesidades delos demás, atentas a escuchar, con posturas comprensivas frente a las situaciones que se les presentan y con actitudes generosas de ayuda hacia los demás aun y cuando no sea parte de sus funciones.

- Otro aspecto encontrado es la exigencia a sí mismas, más allá de lo que se les pide para demostrar que son buenas líderes:

Muchas veces nos exigimos ser más competitivas – bueno en mi caso – es como traer la responsabilidad a cuestras de que nos juzgan a todas por lo que haga una y nos sentimos

con el compromiso de demostrar con hechos no con palabras que sí podemos con la dirección (Yolanda).

Como mujeres, a veces, es como si inconscientemente tu misma te pusieras las metas más altas para demostrar que puedes con el cargo, inclusive llegas al grado de descuidar tu salud y tu familia (Carmen).

- Un aspecto adicional se da en cuatro casos en que las entrevistadas aseguran haber recibido la dirección en momentos muy críticos, y que, gracias a su trabajo tenaz y a su disposición a tomar una posición de resolución, lograron estabilizar, ordenar y organizar a la facultad, superando la crisis por la que atravesaba. Al mismo tiempo, afirman que es necesaria una formación administrativa, de relaciones humanas y de procesos centrada en la función directiva (Carmen, Hortensia, Julieta y Rocío).

Las mujeres entrevistadas exponen inhibidores que tienen que ver con factores como el matrimonio y la maternidad, así como el cuidado de adultos y la doble jornada.

- El matrimonio y la maternidad representan un compromiso para las mujeres el cual se antepone a sus propios deseos de avance profesional.

Tuve que renunciar a mi cargo en Xalapa porque me casé, y mi marido tenía trabajo en Orizaba [...] ya después me embaracé, y el trabajo de la docencia a medio tiempo fue la mejor opción para mí porque me permitía estar con mis hijos[...] después procuré que mis horarios fueran nada más en las mañanas [...] principalmente por eso es que tardé casi veinte años en ser maestra de tiempo completo (Sandra).

Existe también la conciencia del sacrificio que implicó la maternidad en la vida profesional,

Cuando nacieron mis hijos, yo me lamentaba mucho ya que fue muy difícil haber dejado mi trabajo [...] tuve que esperar por más de 10 años para poder reintegrarme a un trabajo de nuevo (Carmen).

Para tres de las entrevistadas, este inhibidor representa una considerable barrera en su avance hacia el cargo: “*en dos ocasiones tuve que rechazar la propuesta de concursar por la dirección [...] primero mis hijos y después la carga de trabajo en la casa, es difícil empatar un cargo así con la familia*” (Yolanda). La carga que implica que adicionalmente a las horas de trabajo, las mujeres deban cumplir actividades propias del hogar, es en la mayoría de los casos, por la falta de compromiso de las parejas y de los hijos, pero también por la necesidad de las mujeres de compensar de alguna forma su ausencia en casa:

Siempre trato de organizar mi agenda de tal forma que llegando a casa, me desconecto de todo el trabajo y busco estar al 100% con mis hijos [...] para los hombres es diferente. Hablo por mi esposo; él se limita más a lo que es el trabajo y a proveernos de lo que hace falta que de cosas de la casa, no se involucra más allá (Carmen).

Como actividad adicional se da el cuidado de adultos mayores, principalmente el padre y/o la madre, que se suman a la familia nuclear, lo que tradicionalmente se asume como obligación de las hijas: *“mi mamá depende totalmente de mí. Yo la cuido. Actualmente, ella está en silla de ruedas y eso lo hace más difícil para mí [...] mi hermano no se involucra, la carga está totalmente en mí”* (Eloísa).

- Seis de las mujeres manifiestan una falta de interés por ser directoras, dos de ellas por no sentirse seguras en el ámbito administrativo (Carmen y Patricia), otras tres por no interesarles el cargo en virtud de la presión que ello implica (Dulce, Eloísa y Karla), y una más por haber intentado y ser rechazada, aún y cuando reunía los requisitos necesarios: *“mi relación estrecha con el sindicato de profesores y el ámbito político me etiquetó como alguien conflictiva y por tanto, no confiable para cargos directivos”* (Lorena).

Hombres

- Para los hombres entrevistados, el matrimonio representa un facilitador. Les permite ampliar sus oportunidades de desarrollo profesional, ya que descargan las obligaciones de la familia en las esposas: *“Ella sólo estudió preparatoria [...] y se encarga de la casa [...] yo estoy ya en el postdoctorado”* (Bernardo). Además, en el caso de que se deba dar prioridad a la pareja con relación a sus estudios, a nuevos empleos o al lugar de residencia a causa del trabajo, el hombre contará con más ventajas: *“Tuve la oportunidad de trabajar aquí en la universidad y decidí que nos mudáramos. Fue fácil porque mi esposa no trabaja. Ella cuida de los hijos y la casa”* (Alberto). En algunos casos, el matrimonio y la familia es una representación de la responsabilidad del hombre: *“cuando se sabe que uno es casado pues se toma en cuenta que, como responsable de mantener la casa, tenemos que ser más cuidadosos con el trabajo hasta cierto punto dar más, como tiempo, dedicación y atención”* (Genaro).

La falta de una familia nuclear con los solteros se concibe como un facilitador para el desarrollo profesional:

Soy soltero, yo no me quise casar, no representó para mí un asunto importante [...] me siento muy contento porque el estar solo me ha permitido tener un mejor avance en la parte del trabajo y el estudio (Gilberto).

Yo me separé ya hace bastantes años, no tengo hijos y estar solo me ha ayudado concentrarme en mi trabajo he podido desempeñarme en cargos que demandan mucho y al mismo tiempo he avanzado en mi formación terminando el doctorado (Omar).

- Para cinco integrantes del grupo de los hombres la confianza en sí mismos es un factor que facilita su desarrollo profesional, (Bernardo, David, Edgar, Manuel y Víctor), ellos la relacionan con la madurez para manejar temas emocionales con su equipo y sus pares, así como su capacidad para convencer a los miembros del equipo para cumplir con los objetivos del área que dirige.

- El discurso del resto de los directores proyecta una gran autoestima; en algunos casos, su discurso se centra en hablar abiertamente de los logros y méritos en su trayectoria (Manuel y Víctor). La mayoría de los entrevistados, reconocen que es una gran ventaja saber controlar sus emociones.

- El grupo de los directores considera que la inteligencia impacta en su desarrollo profesional de manera positiva y tiene que ver con la forma en la que se relacionan con los demás y obtienen un beneficio en función de ello; por ejemplo, a nivel personal: “*me considero inteligente y he logrado todo lo que me propongo sin ningún doble esfuerzo*” (Edgar). Para Alberto, ser inteligente se traduce en logros obtenidos por negociaciones y relaciones con externos que han dado frutos para la facultad, como donaciones y apoyos.

- Cuatro de los entrevistados hacen referencia a la honestidad en su discurso, considerándola como parte fundamental de su compromiso hacia la institución. Además, afirman que ser honestos les permite construir relaciones de respeto y confianza entre su equipo de trabajo mediante el diálogo abierto (Efraín, Genaro, Gilberto y Omar).

- La mayoría de los directores expresa que su llegada al cargo fue algo natural, atribuyen en algunos casos su ascenso a las competencias adquiridas en su trayectoria a su capacidad y a ser personas tenaces y trabajadoras (Edgar, Javier). En otros casos, su capacidad de liderazgo, su disposición a arriesgarse y a tomar la posición de director les sirvió para ser recomendados y llegara a la dirección sin obstáculos (Bernardo, Omar, Saúl). Solamente tres de ellos

consideran que la dirección no era su ambición. Al contrario, se presenta solo un caso de un entrevistado que ha participado tres veces en una terna para ser director.

- En el discurso de los hombres entrevistados, no fue posible identificar inhibidores relacionados con la familia nuclear. Sin embargo, al igual que en el caso de las mujeres encontramos que la responsabilidad del cuidado de familia enferma, dificulta el desarrollo profesional de uno de ellos. No obstante, a diferencia de la postura de resignación encontrada en las mujeres en la misma situación, él afirma tomar decisiones que implican liberarlo de la carga:

Yo me hice cargo de mi mamá enferma, mi papá [...] mi hermana también con una enfermedad incapacitante [...] y en esta situación, para mí, fue complicada poder decidir, porque yo ya no podía, en ese momento, atender al trabajo, a mi madre, atender a mi hija o atenderla a ella [...] Mi mamá fallece y decido internar a mi hermana [...] Dejarla me generó un sentimiento muy fuerte de culpa, pero yo ya no podía seguir avanzando en mi trabajo con esa carga, como hombre es difícil ese tipo de tareas (Omar).

Por otra parte, sin ser expresado como un inhibidor sino más bien como una preocupación y responsabilidad casi obligatoria, algunos de los directores se manifiesta un claro sentimiento de responsabilidad de ser la cabeza de familia: “*desde muy chico, a mí, me dijeron mis padres – tú eres el responsable de la economía familiar –*” (Efraín), lo que, hasta cierto punto, los impulsa a la búsqueda de oportunidades :

Como responsable de la familia uno busca siempre mejorar en cuanto a salario y eso nos exige a buscar mejores puestos, es nuestra obligación y responsabilidad para con la familia es algo que se espera de nosotros como hombres (Gilberto).

4.2.3 Factores organizacionales de influencia: facilitadores e inhibidores del desarrollo profesional de mujeres y hombres

A continuación se presentan los resultados sobre aspectos organizacionales que conforme al discurso de las respuestas que facilitan o inhiben el desarrollo de la carrera de las mujeres y los hombres hacia el cargo directivo en la universidad. Para la descripción de estos factores, se toman en cuenta aspectos como: la cultura organizacional, la experiencia profesional, la formación y las mentorías.

Facilitadores Mujeres

Con la cultura se identifican valores, creencias y significados compartidos por los miembros. A través de ella, se pueden establecer pautas de conducta en los miembros que contribuyen o impiden el acceso a los diferentes cargos que existen en la institución.

- Para el caso de las mujeres entrevistadas, la cultura organizacional de la institución es considerada como una cultura de apertura y que facilita, según el discurso de algunas de las entrevistadas, la integración al mercado de trabajo educativo de las mujeres sin importar la edad o experiencia:

Yo inicié a dar clases en la universidad relativamente joven, a la edad de 24 años, había una oportunidad de una maestra que se iba de incapacidad maternal y me dieron esa materia (Sandra).

Egresé de la carrera a los 23 años [...] aunque no contaba con experiencia en el mismo año me incorporé a dar clases aquí en la facultad, al principio fue solo suplencia y luego me quedé con la materia (Karla).

Yo iba egresando de la licenciatura, siempre me gustó colaborar en actividades de la facultad y me identificaban como alguien trabajadora y proactiva [...] el que estaba de director me invitó a hacer una suplencia y pues allí me quedé [...] este año cumpla 43 años en la universidad (Adriana).

Como resultado de esta apertura a integrar a las mujeres a la docencia muy jóvenes, el 40% de las entrevistadas tiene más de 30 años trabajando para la institución. No obstante, en promedio, ellas sólo tienen cinco años desempeñando el cargo de directoras (Adriana, Sandra, Karla, Carmen, Eloísa y Patricia).

Al mismo tiempo, integrar a personal joven en la plantilla de docentes es una estrategia que se sigue empleando en la actualidad, ya que dos de las entrevistadas, las de menor edad y con el menor tiempo laborando, afirman que su edad no fue un impedimento para integrarse a la docencia, además que después de dos años (Julieta) y tres (Irene) fueron designadas como directoras.

- La formación profesional, sobre todo en la obtención de grados como maestrías y doctorados, (como se muestra en la figura 5 de la sección 1.3.2.) se considera un facilitador

para las entrevistadas, pues impulsó el desarrollo de competencias y habilidades que, como parte de su trayectoria, facilitó su llegada al cargo directivo.

- Las experiencias laborales en el área profesional y educativa representan un factor importante que ha impulsado el acceso de las mujeres al cargo, principalmente en tres vertientes: las actividades propias de la formación profesional, aquellas relacionadas con la investigación y las que se derivan de la administración.

En este grupo, se encuentran directoras que iniciaron su vida profesional fuera de la universidad, dichas actividades les permitieron combinar el desempeño profesional y la docencia al mismo tiempo, lo que fortaleció su experiencia y habilidades:

La experiencia y el reconocimiento de más de seis años en los medios de comunicación apoyaron fuertemente mi currículum a evidenciar mi trayectoria lo que me permitió llegar al cargo con cierto nombre (Lorena).

Fueron muchos años los que yo trabajé para el sector público, con equipos de trabajo grandes [...]laborar fuera de la universidad te da mucha experiencia, legitima tus conocimientos y cuenta en tu currículum (Dulce).

- Las experiencias en el área de la investigación y dentro de la universidad son consideradas un vínculo importante con el desarrollo de habilidades indispensables para llevar con éxito una dirección: *“con la investigación uno puede tener un poco la mente más abierta, más receptiva a propuestas, a cambios, a no quedarse estática”* (Rocío). Además, el ser investigadora influye positivamente en el momento de proponerla para el cargo, *“el ser investigadora por tantos años te da cierto prestigio y el respeto de los demás”* (Rocío), ya que es considerada una actividad de importancia en el ámbito académico.

En la universidad Veracruzana, existe, dentro de las facultades, cargos subordinados a la dirección denominados secretarías académicas y administrativas. Para siete de las participantes, contar con experiencia de haber laborado en éstos cargos adjuntos a la dirección representó un beneficio principalmente por el conocimiento del funcionamiento de la gestión y administración de la facultad.

- Otro facilitador importante para dos de las entrevistadas, tiene que ver con la ayuda de un mentor o mentora. A través de la guía y el apoyo de su director(a) ellas fueron guiadas e impulsadas a buscar el cargo. Las acciones, como apoyo para cursar maestrías y doctorados, o

en su caso, la transmisión de conocimientos, involucran a las participantes en procesos de la propia facultad, *“tuve la fortuna de ser prácticamente el brazo derecho de la directora anterior”* (Irene); *“ella me llevó a involucrarme en programas, en procesos, en comisiones, me despertó el interés por este trabajo”* (Úrsula). Este acompañamiento según las entrevistadas también incluyó la motivación y el impulso a crecer y llegar a la meta de ocupar el cargo actual: *“tener contacto con ella, a mí me hizo dar el 100% y llegar hasta la dirección”* (Úrsula). Otra de las participantes expresa de su mentor: *“a él, le debo todo lo que soy en la universidad [...] me hizo docente [...] y cuando menos me lo espero, ya era directora [...] él me apoyaba muchísimo”* (Adriana).

Inhibidores Mujeres

Al revisar los inhibidores organizacionales de las entrevistadas se considera que, si bien las oportunidades de ingreso a laborar a la universidad son referidas por la mayoría de las participantes, es cierto que, conforme se van pretendiendo avances en los diferentes cargos hacia un nivel de mayor prestigio o responsabilidad, la cultura organizacional no resulta ser tan flexible y se ve manifestando en algunos casos en su trayectoria profesional.

- En el total de los casos, el primer acceso a un cargo en la universidad es la docencia por horas, que es eventual y no da seguridad laboral; implica en ocasiones ser docente de una sola materia. Para esta actividad, las entrevistadas invierten en promedio diez años de su trayectoria profesional dentro de la universidad, sin embargo, es importante señalar que tres de ellas permanecen 20 años en el mismo cargo. Probablemente exista relación con el hecho de que todas son casadas y tienen hijas e hijos (Eloísa, Karla y Sandra), ya que si las comparamos con las más jóvenes y sin familia, se observa que ellas solo permanecen en ese nivel menos tres años (Hortensia y Julieta).

- El siguiente cargo en la trayectoria corresponde a docencia de tiempo completo, que implica involucrarse en otras actividades como la tutoría, la investigación (asesorías de tesis) y la participación en vinculación. En este caso, sí se les proporciona seguridad laboral y en promedio las mujeres permanecieron seis años. Una variante del cargo anterior le corresponde a la docente investigadora, la cual adicional a su distinción como docente de tiempo completo se le asigna una actividad de investigación.

- El puesto de docente investigador implica pertenecer a un centro de investigación específico que le permita acceder a otros recursos, como becas y fondos federales para la investigación, sin embargo, solo cuatro de las entrevistadas tuvieron acceso a este nivel: Adriana con 17 años en el cargo, Dulce con 10 años, Rocío con 18 años y Blanca con tres. Sin embargo, el cargo también representó problemáticas en otras dimensiones:

Para apoyos en investigación había preferencia hacia los hombres y el argumento era que ellos como jefes de familia tenían prioridad, entonces a las pocas mujeres no nos consideraban para el uso de recursos (Rocío).

Yo intente, dedicarme a la investigación medio tiempo, pero no es posible, la realidad es que como madre no nos alcanza el tiempo [...] yo, tuve que esperar a que mis hijos crecieran un poco [...] ya que la investigación es una tarea demandante (Dulce).

A la situación anterior se adiciona la poca credibilidad en el trabajo investigativo femenino: *“en ocasiones es frustrante porque no se le reconoce con seriedad a nuestro trabajo ya sea por la línea de investigación femenina o por el simple hecho de ser mujeres las que investigamos” (Blanca).*

Para el resto de las participantes, el no contar con la ventaja competitiva de ser investigadoras al momento de postular al cargo de directora, en ocasiones las dejó en desventaja:

Una de las objeciones que se pusieron en la primera vez que postulé al cargo de directora fue que no había desarrollado ninguna investigación que contribuyera en realidad al conocimiento de mi área de especialidad (Úrsula).

Personalmente, yo me sentí con mucha desventaja frente a los dos compañeros que formaban la terna conmigo, ya que ellos eran muy reconocidos como investigadores con gran trayectoria en la publicación científica [...] mi carencia investigativa me perjudicó mucho (Eloísa).

- Un hallazgo importante del impacto de los inhibidores a los que se enfrentan las mujeres entrevistadas, se manifiesta en el tiempo que tardaron en llegar a los cargos directivos. En promedio, ellas cuentan con una antigüedad laboral en la universidad de 28 años y en promedio tardaron en obtener el cargo actual 23 años. Bajo esta óptica, es entendible que en su discurso, más de la mitad de las entrevistadas afirman que, en la universidad, no se vive la equidad en el acceso a los puestos, sobre todo en los cargos directivos.

- Una parte importante del ejercicio del liderazgo es el manejo del poder dentro de la organización y como la misma cultura lo puede condicionar. Para identificar las diferencias en

la relación de ambos sexos con el poder se demandó a las personas entrevistadas si se consideraban directoras con poder, en algunos casos la tendencia fue más bien a alejarse o tomar distancia del concepto, es decir, despersonalizando la respuesta:

Creo que el poder es cuidar, resguardar que se aplique la normatividad, [...] para que se cumplan los objetivos, influir y entusiasmar para que todos participen, que sientan que forman parte de la decisión y el logro (Karla).

Yo estoy consciente de lo que debo hacer y lo que no, pero el poder como tal no me interesa. Yo creo que a veces lo percibimos más bien como abuso, como traspasar los límites, y para mí lo que implica es respetar reglas y personas (Andrea).

Yo creo que el poder no tiene sentido si no lo utilizas en beneficio de los demás, en realidad nunca me he sentido poderosa, para mí es autoridad, es ganarte el respeto de tu equipo enfocándote en ser coherente entre lo que dices y lo que haces, buscando siempre el beneficio de todos (Blanca).

Es conveniente resaltar que en números generales, nueve de las mujeres entrevistadas consideraron que ellas no ejercen el poder; para cuatro de ellas, representa un compromiso de servicio y lo definen en relación con brindar apoyo a los demás. Sólo dos, sí se consideran con poder: *“Sí, creo que el simple hecho de tener el cargo te otorga cierto poder, pero también como mujer, debes ganarte la otra parte con trayectoria, con congruencia y con inteligencia”* (Adriana). *“ Sí claro que hay poder es parte del puesto ”* (Margarita).

- El camino de desarrollo profesional en la universidad inicia generalmente en la docencia por horas, después en la docencia de tiempo completo, la investigación y luego en los cargos administrativos, ya sea secretarías o direcciones de facultad como es el caso del grupo de estudio. Sin embargo, éste no se presenta como un camino natural, las oportunidades de mejorar de manera horizontal o vertical ya sea en los cargos administrativos o directivos se presentan inhibidores como el laberinto o techo de cristal, el cual se presenta en los diferentes cargos descritos por las entrevistadas.

En lo que respecta a la docencia por horas, el proceso se describe como un concurso abierto por la materia, de tal forma que las y los aspirantes a la docencia responden a una convocatoria pública para llenar la vacante. En este caso, las entrevistadas no registran ningún obstáculo, pues en su mayoría ellas acceden a laborar en la universidad por esta opción. La

diferencia sustancial en este nivel se presenta en la permanencia que ellas tienen en el cargo, en promedio de diez años.

En la docencia de tiempo completo e investigación, el proceso inicia igualmente con una convocatoria y sólo dos de ellas acceden de manera directa. No obstante, para el resto, lograr este puesto se percibe como un camino difícil y competido que en ocasiones evidencia la preferencia por los hombres. Esta situación se asume como un inhibidor en la carrera de las mujeres a los cargos: *“en mi caso, intenté en tres ocasiones acceder a una plaza de tiempo completo sin lograrlo, es una realidad que en el 99% de los casos era un hombre el que quedaba en el cargo”* (Dulce). A este respecto, se afirma la existencia de una inclinación abierta por hombres, y se expone que el comité que elige a los nuevos docentes está compuesto, en la mayoría de las veces, únicamente por hombres.

En el caso de la investigación, la dificultad es similar: el acceso es cerrado, existen pocas oportunidades, pues en la mayoría de los casos se da preferencia a los compañeros hombres sobre todo en el reconocimiento oficial: *“Yo ingresé al laboratorio de investigación siendo estudiante [...] Finalmente, después de 18 años de servicio, se me reconoció como investigadora”* (Rocío).

Para ser directivo, el proceso de elección se da a través de una convocatoria abierta, donde los aspirantes deben cumplir requisitos como: ser docente (por horas, tiempo completo o investigador); haber trabajado por lo menos dos años para la universidad, cumplir con una trayectoria de reconocimiento en la facultad y presentar un proyecto para el desarrollo de la gestión en concurso. Una vez cerrada la convocatoria, del grupo conformado, se elige una terna de acuerdo a la puntuación de su expediente; después, de entre los tres candidatos, se designará al siguiente director, mediante la votación y aprobación de un consejo técnico integrado por docentes destacados, autoridades administrativas además del visto bueno del rector. Aún y cuando los criterios están especificados, algunas de las entrevistadas aseguran:

Muchas veces los procesos están cargados de preferencias y juegos políticos [...] como mujeres no sabemos jugar muy bien nuestras cartas, nos falta mucha preparación para identificar y manejar las reglas que ellos utilizan (Sandra).

La primera vez que decido participar para ser directora supero la votación con una cantidad tremenda [...] y no me dan la dirección a mí, queda el secretario administrativo que trabajaba con el director saliente [...] fue difícil porque se invalidó la votación y no fui ratificada por el rector (Rocío).

Me propuse tres veces y lo mismo, era la misma política de siempre gana un hombre. Después de la tercer ocasión desistí en esa facultad [...] Era muy cansado; a veces quisieras creer en la transparencia de los procesos pero la realidad es otra. Terminé en ciencias sociales cuando mi especialidad son las matemáticas (Dulce).

Para dos de las entrevistadas el procesos de selección a través de los consejos técnicos integrados en su totalidad por hombres, tienden a estar cargados de prejuicios e incidencias de normas masculinas, así como de cooptación, pues aun cuando las oportunidades se dan a través de concursos públicos, existen nombramientos por nominación y asignaciones internas anticipadas a cargo de las autoridades que controlan los procesos:

Al participar la primera vez, tuve el apoyo de muchos de los miembros del consejo, cuando menos eso parecía [...] la verdad me sentía segura, pero mi sorpresa fue que finalmente se lo dan a un compañero. Creo que difícilmente aceptarían que una mujer dirigiendo en áreas de ingenierías [...] al parecer él ya sabía que se quedaba en el cargo por acuerdo en el director (Hortensia).

Yo creí que de verdad podía llegar al cargo sin problema mi perfil y mi trayectoria me respaldaban. Sin embargo, hay áreas en las que como mujeres es más difícil que entres [...] ya es menos pero en mis tiempos no tan fácil te permitían llegar a cargos altos, en muchos de los casos ya había un hombre asignado [...] y si le adicionas que en el consejo eran solo hombres la dificultad se incrementaba (Lorena).

- La discriminación desde la postura de las directoras es observada en dos planos. El primero que, en apariencia, se plantea como una decisión propia de no participar en convocatorias para avanzar en cargos debido a que eligen dar prioridad a su vida familiar en especial la maternidad:

Con el nacimiento de mis hijos busqué un trabajo conveniente para mí, sobre todo buscando contar con tiempo para mis hijos. Por eso, me quede mucho tiempo como maestra por horas; era más práctico. Claro menos sueldo pero hay cosas que se tiene que dejar de lado (Sandra).

Cuando me dijeron la primera vez que me postulara para la terna, mis hijos estaban pequeños y la verdad yo veía complicado poder con todo [...] a veces la familia influye y te recuerdan que hay obligaciones como madre” (Úrsula).

El segundo plano, lo señalan las participantes directamente en el ámbito laboral quienes de forma consciente identifican cómo la discriminación impactó en su carrera hacia la obtención de un mejor cargo:

Creo que la representación de la discriminación más fuerte para mí, fue el intento de acceder al cargo de docente de tiempo completo en el área de matemáticas en tres ocasiones y que finalmente se la dieran a un hombre [...] fue en otra facultad donde pude obtener el cargo (Dulce).

Yo viví discriminación en mi etapa de investigadora [...] en estas áreas sí es muy marcado la división por género, los criterios con los que se establecen prioridades y preferencias ya sea de plazas o de recursos, definitivamente estaba cargado a los hombres [...] me costó 17 años poder finalmente hacerme de un nombre y prestigio en la investigación [...] en realidad eran muy pocas oportunidades las que se nos daban a nosotras” (Rocío).

Facilitadores Hombres

Los hombres entrevistados consideran que existen facilitadores organizacionales que se relacionan con la cultura organizacional de contratación, con la experiencia profesional, procesos de promoción así como el ejercicio de las mentorías, pero sobre todo, el desarrollo de redes de apoyo.

Para el 70% de los hombres del grupo, los facilitadores que impactan en su acceso a los cargos surgen de diversas oportunidades de la forma de contratación como la de iniciarse en la docencia inmediatamente después de egresar de la carrera. También hay dos directores (Víctor y Omar) que se integran a la universidad sin haber sido docente por horas, ya que obtienen de inicio un contrato como docentes de tiempo completo en atención a un programa de retención de investigadores de la universidad. Dos directores más son contratados para cargos directivos: “yo llegué a la universidad invitado por el Rector [...] directamente a una dirección administrativa” (Javier); “mis inicios fueron en la parte administrativa, no llegué a la docencia como la mayoría” (David), ambos llegaron a los cargos bajo la figura de personal de confianza.

En los dos últimos casos que entraron a la universidad como personal de confianza, las oportunidades en los cargos directivos previos les da la oportunidad de obtener un prestigio que pudo haber influido en su acceso a la carga actual debido a la recomendación directa de

autoridades de la universidad: *“mi propuesta al cargo fue directa del director del área en la que yo laboraba”* (David). *“A mí, en una plática con el Rector, él me propone que concurse por la dirección [...] el sabía de mi perfil y pues eso hice”* (Javier).

- El poder como parte de la cultura se refleja en la forma en la que los directores lo ejerce y se apropian de él. Así, la mayoría de los hombres (9 de 14), considera que sí ejerce, tiene la libertad o puede aplicar el poder para el desarrollo de sus actividades como director. Algunos de ellos asumen el poder como algo legítimo otorgado por la universidad:

Yo creo que hay poder inherente al puesto, el que está asignado de acuerdo a la jerarquía de la universidad y es ese poder el que como director me permite pedirles a las personas que hagan cosas, puedo organizar y en ocasiones hasta exigir (Manuel).

Sí, por supuesto que yo tengo poder, no me considero que sea una persona poderosa, creo que es el puesto ya trae consigo ciertos atributos como responsabilidades y derechos entre ellos está definitivamente el poder (Edgar).

Para otros de los entrevistados, la ausencia de poder, sin llegar a ser percibido como un inhibidor se ve reflejada en la poca autonomía que consideran se les brinda por parte de la universidad:

No, yo creo que el nivel de este puesto no tiene poder. Yo creo que los de más arriba sí [...] aquí en la facultad no creo que se pueda tener mucha influencia en la comunidad, la verdad no te dejan hacer mucho (Víctor).

De entrada, yo diría que no tengo poder. Lo que yo siento más bien es que me respetan; este cargo tampoco es de tanta envergadura hay que pedir demasiadas opiniones antes de poder tomar decisiones y eso quita la imagen de poder que podrías tener (Fausto).

Nuestro poder es sumamente limitado; hay demasiadas instancias que se meten y demasiados consensos en la comunidad universitaria, sobre todo en las decisiones importantes y como directores terminamos solo opinando no decidiendo (Nicolás).

Conforme al tono en el que se expresan, pareciera más un aqueja que refleja su inconformidad en la falta de libertad en el ejercicio de algo que consideran es su derecho como directivos, pero posiblemente más como hombres.

- La experiencia y la formación profesional se consideran un facilitador para los directores, ya que éstas impulsaron el desarrollo de competencias y habilidades que, en

primera instancia, les dio acceso a la docencia y posteriormente, como parte de su trayectoria, propició el camino para asumir el cargo directivo. La mayoría de los entrevistados (ocho de 14) coinciden en la importancia de iniciar su vida profesional en organizaciones de los sectores privados o públicos, lo que, durante mucho tiempo, les permitió adquirir experiencias prácticas y enriquecedoras aun que estuvieron fuera de la universidad. Sin embargo, encontramos los casos de tres directores (Saúl, Bernardo y Alberto) que combinaron el desempeño profesional y la docencia al mismo tiempo.

- Para algunos de los directores, las experiencias en el área de la investigación implica un facilitador ya que son consideradas un vínculo importante con el desarrollo de ciertas habilidades indispensables para una dirección como:

- a) la organización *“Yo creo que yo aprendí a organizar prácticamente al poner en marcha los proyectos de investigación”* (Bernardo);

- b) el manejo de grupos, *“como investigador, tienes que trabajar principalmente con alumnos y docentes [...] eso te ayuda a saber manejar a las personas, claro que te da seguridad para aspirar a una dirección”* (Fausto).

- Los procesos de promoción en la escala jerárquica de la universidad son percibido por los directores como facilitador ya que en el grupo de directores se observan situaciones especiales en la asignación de puestos docentes y de investigación. En la docencia por horas ellos permanecen en promedio solo 6 años, además cinco de los 14 (el 29%) son contratados directamente como docentes de tiempo completo, sin necesidad de transitar por el cargo de docencia por horas. Se distinguen, por ejemplo, aquellos que facilitan el rápido acceso a los cargos mediante concurso y apoyo externo de instituciones que aportan recursos para la contratación de docentes con grados superiores; tal es el caso del programa de contratación del CONACYT de Repatriación y Retención²⁵: *“En mi caso, tuve la fortuna de entrar por esta vía más rápida [...] implica que tenga un doctorado”* (Nicolás).

²⁵ Los programas propuestos por CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) buscan fortalecer la investigación en las universidades a través de la recuperación de talentos mexicanos que hayan estudiado el nivel de doctorado en el extranjero o en el país. El procedimiento consiste en la elección de alguna de las modalidades por parte de la universidad participante para las modalidades: I. repatriación y II. retención, donde se establece el compromiso de incorporar al investigador a su plantilla de personal (puesto de base). Asimismo, deberá señalar el compromiso de proveer las condiciones y recursos necesarios para la realización de las actividades de investigación, motivo de la incorporación del investigador a la

Un programa similar, PROMEP26, permite que otro de los participantes tenga acceso al puesto de docente-investigador de manera casi inmediata: *“A los seis meses de estar aquí, ya contaba con un tiempo completo de investigador, la verdad fue muy rápido debido principalmente a mi doctorado”* (Víctor). En total, para ocho de los directores, el reconocimiento que implica pertenecer a los programas de CONACYT, puede ser visto como un aspecto importante que proporciona a los entrevistados ventajas a la hora de proponerse en la terna para el cargo de director.

- El ambiente patriarcal en el que se desarrolla la universidad propicia que, para el grupo de los hombres, sea usual encontrar ejemplos de mentores y redes de apoyo que facilitan el apoyo y acompañamiento para el acceso a los ámbitos de poder en la institución. En ocho de los casos (57%), los entrevistados hacen mención por lo menos de tener contacto con autoridades que de alguna forma, intervinieron en el proceso de elección para el cargo de director. Por lo tanto, es común que se recomienden entre ellos y se construyan estructuras en las que ellos mismos se encargan de integrar a otros miembros de su género.

Se presenta el caso de un director que accede al cargo inmediatamente después de terminar el período de trabajo de un alto cargo administrativo al que es invitado por parte del rector: *“Cuando terminan los dos años de administración, yo tuve acceso a mi tiempo completo y con ello la dirección”* (Javier); *“Yo trabajé en gobierno por mucho años, allí me relacioné con muchas personas que me apoyaron a la hora de proponerme al cargo”* (Edgar). Haber pertenecido al sindicato de docentes se presenta como otro facilitador para tres de los participantes (Bernardo, Omar y Saúl). Representar a la facultad en el consejo es otra actividad que los entrevistados marcan como apoyo en su trayectoria (Fausto y David); además de pertenecer a redes de investigación a nivel nacional (Nicolás).

misma. Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Convocatoria 2013). Recuperado el 30 de diciembre de 2014 de <http://www.conacyt.mx>

²⁶ El PROMEP (Programa de Mejoramiento a Profesores) pertenece a la Subdirección de Habilitación Académica y Profesionalización Docente controlada por la Secretaría de Educación Pública en México. Su objetivo es el de planear, dirigir y supervisar el proceso de otorgamiento de los apoyos a los nuevos profesores de tiempo completo que se incorporan por primera vez en una institución, así, como el seguimiento de avance a los proyectos de investigación dentro de las Instituciones de Educación Superior. Fuente: Secretaría de Educación Pública, México (2014). Recuperado 30 de diciembre de 2014 <http://dsa.sep.gob.mx/nuestroobjetivo.html>

Se presenta además el caso de uno de los entrevistados que el antecedente familiar y a la distinción de la trayectoria de su padre en la facultad, le proporciona prestigio y es posible que haya influido positivamente en su acceso al cargo, debido al amplio reconocimiento al trabajo de su padre en la facultad (Manuel).

Finalmente en el discurso de los entrevistados, no fue posible encontrar ningún inhibidor organizacional que influyera en el acceso al cargo de director que ostentan en el transcurso de esta investigación.

4.3 Liderazgo : estilos y perfil de mujeres y hombres entrevistados

Entendemos por liderazgo en la educación superior aquella función o posición en la que las personas acceden por elección, lo que les concede el poder de gobernar una unidad académica. En este sentido, consideramos que las directoras y directores entrevistados como dirigentes de las facultades y centros de investigación incluidos en el grupo de estudio, entran en el ejercicio del liderazgo una vez que llegan al cargo (Landry, 2007, 2012). En este sentido, fue posible identificar en el grupo de personas entrevistadas, acciones que desde el plano teórico, se describen como ejercicio directivo, así como ejercicio de liderazgo con lo que se define su perfil.

Desarrollar un perfil, implica establecer una línea o guía que integre la información obtenida en las entrevistas que, para este caso, se determina a través de los comportamientos descritos por las personas entrevistadas, y que en concordancia con la perspectiva de género, centra la mirada en la línea que delimita las características en el ejercicio de la función de liderazgo de mujeres y de hombres. Para lo anterior, se toma como base la descripción de roles de Mintzberg y de misiones de Baudoux planteadas en el cuadro conceptual. De esta forma, en este apartado el segundo objetivo con la finalidad de identificar características del perfil de liderazgo educativo que encontramos en la institución de educación superior de México.

4.3.1 Roles de liderazgo

El rol está considerado como el conjunto de tareas, funciones, comportamientos y derechos definidos social y culturalmente que se esperan que una persona cumpla de acuerdo al status

social ya sea adquirido o atribuido. Así, de acuerdo al nivel jerárquico en un grupo, se asigna un rol, es decir, un determinado comportamiento en presencia de otros (Mintzberg, 2006).

Para desarrollar la descripción de los hallazgos, se toma en consideración la clasificación de los roles desarrollada por Mintzberg (1989, 2006), quien identifica tres roles genéricos:

- a) *interpersonales*, que incluyen tareas de representación, de liderazgo y de enlace;
- b) *informativos*, que incluye tareas comunicativas como la supervisión, la difusión y la de porta voz;
- c) *decisión*, que tienen tareas como la de emprender, el manejo de problemas, la asignación de recursos y la de negociación.

A continuación se describen los roles y tareas encontradas en las entrevistas realizadas, para lo cual, primero se detallan lo expuesto en el grupo de mujeres y luego en el de los hombres.

4.3.1.1 Rol interpersonal

Este rol pone en evidencia las acciones como directivo(a) al frente de la facultad. Se describen las tareas en las que las personas entrevistadas ejercen tres acciones principales: desarrollo de la *representación* de su cargo, la manifestación de ser *líder* en la relación con su gente, así como las acciones de *enlace* que realizan con el medio.

Mujeres

Ser *representante* de la facultad implica la visibilidad en el interior pero principalmente hacia el exterior. En este grupo, algunas reconocen que la imagen como directora puede “vender” y debe apoyarse en la credibilidad y la seriedad en el trabajo que se hace en la institución, así como en la trayectoria profesional a nivel personal (Adriana, Patricia y Yolanda). Otras de las entrevistadas afirman que se deben cuidar las relaciones públicas para vincular a la universidad con todos los sectores productivos, lo que implica generar una red de contactos para lograr la cooperación interinstitucional buscada (Eloísa, Rocío y Julieta). Sin embargo,

ellas reconocen que en algunos casos es difícil establecer vínculos, pues no es bien visto que las mujeres se relacionen con los políticos u otras autoridades:

Por mi formación en comunicación, tiendo a ser muy extrovertida y a entablar relaciones de manera fácil, sin embargo en el ámbito político he tenido mucho cuidado, como mujer no siempre te ven bien [...] he tenido algunos problemas por ello (Lorena).

Las mujeres en la política no siempre somos bien aceptadas, y relacionarte con el medio puede, en algunos casos, afectarte [...] sobre todo por el nivel de política que se maneja en el estado de Veracruz, hasta cierto punto desprestigiado (Sandra).

Para una de las participantes ser la directora de la facultad implica que debe poner el ejemplo “como autoridad de la facultad cuido muy bien lo que digo y lo que hago, al final somos el ejemplo de los demás” (Carmen).

Parte importante de la representación se da a través de las relaciones que deben realizar con grupos como lo sindicatos:

Hay relaciones que se deben cuidar como con el sindicato [...] una actitud de respeto por mi parte me ayuda a evitar problemas, además, eso me beneficia en el momento en que debo negociar y representar los intereses de la facultad (Sandra).

Ser líder supone llevar a efecto ciertas acciones; en este sentido, la motivación y el interés por el bienestar de los demás son aspectos importantes para las entrevistadas:

Mi liderazgo lo enfoco en la participación. Yo he involucrado a todas las personas en la facultad para diferentes actividades. Por ejemplo, tomarlas en cuenta en algunas decisiones me ha permitido contar cierta consideración y apoyo cuando es necesario (Patricia).

Algunas entrevistadas aseguran que muchas veces ejercen un liderazgo de exigencia y entonces surgen los conflictos con el equipo:

Mi estilo es muy directo, exigente y fuerte [...] sí, he tenido problemas principalmente porque me comparan con un hombre. Sin embargo, en muchas ocasiones las circunstancias te obligan a modificar tus conductas para ganarte un lugar, de otra forma te enfrentas a mucha resistencia (Adriana).

Generalmente voy al grano en los asuntos, he aprendido a ser más ejecutiva y en ocasiones, como mujer, me ven como desconsiderada y eso no es muy popular. En lo

personal me funciona, considero que es mi forma de centrarme en los objetivos y en el cumplimiento de metas (Carmen).

Por otro lado, también es común encontrar entre las participantes un interés por los miembros de su equipo:

Para mí, ha sido de gran ayuda conocer la historia de los demás, me permite ser más cercana y empática con ellos. Esta postura, me ha dado ventajas en muchos de los casos para lograr la colaboración del equipo (Karla).

Resalta la importancia de reconocer que ser directora no solo significa trabajar con procesos, sino con personas; por ello, algunas de las entrevistadas enfatizan en el manejo de emociones (Julieta y Sandra), el interés por el desarrollo humano (Lorena), el reconocimiento a los esfuerzos y logros, así como el trato equitativo:

Para mí, es muy importante el reconocimiento. Cuando se trata de presentar resultados de trabajos, son ellos los que presiden las reuniones, yo siempre a un lado, solo respaldando. Me gusta que ellos brillen, que todos se entren quien trabajó, que todo el mundo conozca los resultados y que los que trabajaron estén al frente; ellos deben tener ese derecho a ser reconocidos (Adriana).

Otras características atribuidas al liderazgo por parte de las mujeres entrevistadas, tiene que ver con la capacidad de ser estratégica (Hortensia), con la capacidad para guiar y clarificar el rumbo con exigencia, pero nunca para imponer deseos personales (Karla).

En este punto es importante resaltar que, para diez de la entrevistadas, la figura que les representa un liderazgo ideal fue la de un hombre y sólo para cinco de ellas estuvo presente una mujer; en los casos en los que se mencionó una mujer ésta fue acompañada por otros nombres de hombres, nunca sola.

En lo que respecta a su tarea de *enlace*, en el grupo de las directivas, se destacan algunos aspectos de personalidad que han facilitado su desempeño en el puesto, tales como su mente abierta, su habilidad para ser receptiva a las propuestas, su disposición a los cambios, su voluntad para no quedarse estáticas:

Desde que llegué a la facultad trabajo todo el día; dar el ejemplo de compromiso fue determinante para que la gente confiara en mí. Desde el primer año, empezamos a ver cambios en el ambiente. Sí, hubo un proceso muy fuerte de diálogo, pero también fue un

espacio necesario de sensibilización al cambio para la comunidad. Tres cosas son parte de mi éxito, ante todo: comunicación, respeto y trabajo duro (Julieta).

A lo anterior, se adiciona su contacto estrecho con los estudiantes, lo que las ha acercado a información importante. A éste respecto, se observa que se promueven las reuniones informales porque propician la convivencia con la gente en otro contexto. Aparece reiteradamente la importancia que le dan al contacto con su equipo docente y administrativo, así como con los estudiantes; igualmente, se expresa la necesidad del trabajo en equipo, se encargan de que los miembros conozcan con claridad su papel dentro de la facultad: *“para mí, el hacer equipo es que cada quien sepa lo que tiene que hacer, lo haga y me presente resultados”* (Úrsula).

Hombres:

Como *representantes* de la facultad, seis de los directivos admiten tener facilidades para generar buenas relaciones, aprovechar el estatus que le proporciona el cargo, así como la habilidad para gestionar recursos mediante negociaciones o haciendo uso de las amistades y del reconocimiento que tienen en el medio político y empresarial debido a sus trabajos previos. Dos de ellos buscan ser ejemplo de su equipo; para otros, la trayectoria de la familia a la que pertenece le permite mantener vínculos y con el exterior (Gilberto y Omar). Otro de los entrevistados considera importante la relación con el gobierno y se hace presente en reuniones y proyectos, lo que visibiliza a la facultad que dirige y genera beneficios en la obtención de recursos (Manuel). Solo se presenta un caso en el que el director no se considera una persona destacada, de hecho afirma: *“yo manejo un perfil bajito, no me gusta el protagonismo”* (Fausto), e indica que esa particularidad les ha gustado en la facultad.

En el grupo de los hombres, la manifestación del *liderazgo* se hace principalmente con actitudes y características que lo identifican con el papel tradicional del líder *“me considero una persona muy arriesgada, emprendedor y siempre buscando soluciones creativas a los problemas* (Gilberto).

Mi personalidad siempre ha sido competitiva, fuimos siete hermanos y la competencia era todos los días [...] así es mi perfil, gusta tomar la delantera casi siempre, proponer y resolver (Nicolás).

En algunos casos, los directores tienen claro las bases en las que desarrollan su liderazgo y así lo expresan: *“me considero un líder que busca la participación [...] no me gusta imponer las cosas, prefiero discutir las, consensuarlas y eso te da la oportunidad de conocer el potencial de tu gente”* (Alberto).

De la misma forma, dos de los directores perciben su liderazgo a través de la manifestación del respeto que les demuestran sus alumnos y maestros:

Para mí, ser líder implica escuchar y lograr trabajo en equipo [...] ganarse un lugar de respeto entre los integrantes de la facultad y eso lo logras involucrando a la gente y dejando clara tu visión (Bernardo).

Es muy importante para tu gente tener una idea muy clara sobre el tipo de persona que los va a dirigir [...] yo he comprobado el gran peso que puede llegar a tener tu trayectoria, en mi caso, mis antecedentes son de reconocimiento por mi trabajo en la facultad, los estudiantes me identifican como alguien serio y respetable (Saúl).

Para dos directivos, la motivación como parte de sus actividades de ser líder les permite incentivar a sus equipos al logro de los objetivos (Fausto y Manuel).

En el grupo de directores, el liderazgo en su mayoría se identifica con figuras masculinas, de tal forma que 12 de ellos consideran a un hombre como líder al que admiran (líderes políticos, religioso y autoridades académicas) y solo dos de ellos no especifican un personaje en especial con el que identifiquen el liderazgo.

4.3.1.2 Rol de información

El rol de información, para las personas entrevistadas, tiene su base en los procesos de comunicación directiva. Las tareas que incluye tienen que ver con acciones como la *supervisión*, desarrollada con la finalidad de recabar información de las personas que las rodean. La información, una vez que es procesada, es *difundida* entre quienes conforman la facultad en función de su relevancia. Al mismo tiempo, la tarea de *portavoz* le permite llevar información ante los directivos de la institución.

Mujeres

La principal característica, encontrada en el discurso de las entrevistadas respecto a la comunicación, tiene que ver con la inquietud por ser cuidadosa en la forma y el contenido de la información que debe decirle a cada uno sobre lo que debe hacer y concederles libertad:

Mi estilo de comunicación tiende a ser participativo, en general, explico detalladamente los temas y problemáticas a tratar, expongo mi punto de vista y luego acostumbro a pedirles sus aportes. Para mí, es importante generar un ambiente de confianza y evitar la percepción de imposición (Patricia).

El establecer un ambiente de cordialidad y ser muy cuidadosa al tratar problemáticas con mi equipo, es primordial para mí. A veces, creo que he llegado a tener una actitud maternalista, casi de llevarlos de la mano [...] sé que no es sano pero en ocasiones es lo único que funciona para lograr un trabajo armónico (Lorena).

Creo que como mujeres cuidamos mucho las formas, es algo que traemos en la educación [...] yo en lo personal mido bien lo que digo [...] no es mi estilo ser agresiva y al comunicarme pongo mucha atención (Rocío).

En general, las entrevistadas (13 de 15) reconocen la importancia de la comunicación en su trabajo directivo; dos de ellas admiten que, por una parte, es difícil para ellas tener una comunicación eficiente con su equipo, y por la otra, buscan estrategias para mejorarla. Algunas herramientas son proporcionadas por la universidad a través de espacios de discusión: “Yo me apoyo mucho en las unidades de diálogo para solucionar problemas, son muy parecidos a los círculos de calidad” (Sandra); “En lo personal, me funciona mucho generar trabajo en equipo basada en las unidades de diálogo, eso ha mejorado mucho la comunicación” (Dulce).

En la función de *supervisión*, algunas de las entrevistadas utilizan los grupos de comunicación informales como medio de control de la información con administrativos y alumnos, ya que consideran un medio muy importante para su gestión:

Utilizo constantemente las pláticas informales y los encuentros casuales en el café o en los pasillos, eso te permiten ser más espontáneo, sincero y ayuda a hacer una verdadera revisión, encuentras a la gente más abierta (Úrsula).

Para algunas de ellas, utilizar la tecnología combinada con la comunicación personal representa una manera ágil de supervisar los contenidos de la comunicación:

Para mí, es importante el uso de la tecnología porque hace eficiente la transmisión de información [...] a veces es necesario que realice juntas semanales de revisión de objetivos con el equipo, creo que también es muy necesario el contacto personal, que te sientan cercana a ellos (Yolanda).

Me gusta propiciar encuentros individuales con mi personal para discutir sobre los proyectos. Integrarlos me permite conocer sus ideas y su contribución a la dinámica de trabajo colaborativo (Dulce).

La actividad de se ve reflejada en el establecimiento de metas y objetivos de la facultad al inicio de cada año. Algunas de ellas afirman tener habilidad comunicativa para hacer visibles los logros de la facultad entre la comunidad universitaria y el exterior (Irene, Karla y Sandra).

En su rol de *portavoz*, una de ellas asegura evidenciar los aciertos de la administración de la facultad para generar confianza en los estudiantes y docentes:

Cada año de mi gestión, he presentado el informe anual de actividades de la facultad ante las autoridades de la universidad. Rendir cuentas es una labor importante como directora, es el momento de destacar logros pero también de evidenciar las áreas de oportunidad (Hortensia).

Hombres

La comunicación se manifiesta como un importante medio para dirigir: *“un buen director es aquél que sabe escuchar [...] sabe interactuar con alumnos, profesores y administrativos [...] sin duda comunicar es una actividad clave”* (Alberto). Además, implica acciones de algunos de los entrevistados relacionadas con la forma en la que se hacen llegar de información, cómo la difunden y cuáles son los medios por los cuales la transmiten a niveles superiores dentro de la universidad. En el discurso de los entrevistados se encuentran las siguientes características: comunicación directa, franca, eficiente (Genaro, Alberto y Manuel) y tomando en cuenta la opinión del equipo cercano a la dirección (Omar).

La función de *monitor* se aprecian en algunas estrategias para obtener información: la comunicación de primera mano, el diálogo abierto con los miembros de su equipo para llegar acuerdos, el saber escuchar; hay quienes extienden la red más allá de sus colaboradores cercanos: *“yo creo que las voces de los estudiantes también se deben escuchar a través de sus propuestas”* (Alberto). Monitorear sirve en diferentes ámbitos según su discurso: *“estar atento a lo que dicen y opinan los estudiantes nos permite resolver de mejor manera problemas”* (Bernardo). *“Me gusta mantenerme informado desde diferentes herramientas, por ejemplo*

con el uso de la tecnología o con conversaciones personales, representan un buen termómetro de la situación que se vive” (Omar).

Para el grupo de los directores la función de *Difundir* la información oportunamente representa un factor importante en el proceso de comunicación con su equipo: *“Yo siempre me aseguro de que la información llegue al equipo a través de mí [...] eso, en parte, garantiza que reciban la información confiable”*. *“Garantizar la información oportuna es parte de evitar problemas, y que representa una de mis responsabilidades como director (Edgar).*

La comunicación informal es vista como un factor negativo: *“Yo trato de evitar que la información se dé en el pasillo y por comentarios, busco estrategias para yo ser la fuente”* (Efraín); *“trabajo mucho en controlar la comunicación informal que se vive en la facultad, es difícil, pero me sirve para evitar información falsa”* (Javier). Para dos de los entrevistados, el éxito de su administración radica en una excelente comunicación con su comunidad universitaria (Bernardo y Gilberto). Entre el grupo de los directores no se hace referencia alguna a su rol de portavoz.

4.3.1.3 Rol de decisión

El desarrollo del rol de decisión consta de cuatro actividades que se incluyen en el trabajo directivo: emprender, tomar decisiones, asignar recursos y negociar. A continuación, se revisa las descripciones al respecto realizadas por las personas participantes.

Mujeres

Para las directoras, la acción de *emprender* se manifiesta en los diferentes proyectos que dan importancia sobre todo al reconocimiento-acreditación que diversos organismos externos conceden a las carreras de su facultad. Así mismo, algunas de ellas emprenden la creación de nuevos programas a nivel maestrías y doctorado en su facultad. Finalmente, asumen como emprender la gestión de mejoras a la infraestructura con la que cuentan *“para mí fue muy importante la construcción de nuevas aulas, proyecto que logré en el primer año de mi gestión”* (Adriana).

En la actividad de *toma de decisiones*, la mayoría de las directoras manifestó su preferencia por integrar grupos de participación, en los cuales recaban la opinión y punto de vista de sus colaboradores respecto a las opciones de solución en temas prioritarios. Sin embargo, al mismo tiempo consideran que en muchas de las ocasiones son ellas, como directoras, las que tienen la última palabra:

A veces sí necesito tomar decisiones en conjunto con los profesores o en comisiones. Generalmente, lo hago en un contexto de máximo tres personas, considero que con esas aportaciones es suficiente para tomar una decisión colegiada (Patricia).

Me gusta propiciar la participación de mi equipo en la toma de decisiones, creo que el escucharlos me ayuda a ser más sensible a su forma de pensar, lo que me permite resolver de una forma precisa y, al mismo tiempo, hacer que ellos se sientan tomados en cuenta (Karla).

El mantener los canales de comunicación abierta es considerada como una característica importante de su toma de decisiones:

Yo creo que otra parte importante de decidir, es dar a conocer a los demás las razones, las causas que nos llevaron a tomar esas decisiones y que sean decisiones que no reporten un beneficio a título personal sino una decisión que vaya a reportar una ventaja, un beneficio a toda la comunidad (Rocío).

La toma de decisiones también tiene que ver con la forma en la que se transmite la resolución tomada; de este modo, las mujeres toman especial cuidado en la manera en las que negocian y comunican las decisiones:

Hay decisiones que pueden resultar complicadas y difíciles; mi mejor estrategia es discutirlo con los implicados de la mejor manera posible, buscando razones y no culpas. Lo manejo en un tono de respeto, no de regaños ni de maltratos, pero sí de exigencia, tengo a mi favor que soy muy tranquila y busco siempre respetar al otro (Sandra).

Siempre he tratado de ser conciliadora, yo creo que se pueden tener diferencias, pero hay que aprender a discutir las sin agredir. Cuando te centras en el respeto logras, en muchas ocasiones, que la decisión sea aceptada en mejores términos (Julieta).

La *asignación de recursos* es una actividad que se desarrolla de forma restringida y controlada por la institución de tal forma que no representa, en su mayoría como una actividad directiva. Sin embargo, la administración de los recursos asignados es una actividad que no representa ningún problema para la mayoría de las entrevistadas. Se adaptan rápidamente en

cuanto acceden a la dirección, además de que la consideran una de las funciones primordiales de su cargo. Solamente se presenta el caso de una de ellas que afirma que es una tarea que no le gusta hacer, sin que eso implique que no la sepa hacer (Sandra).

Sobre su papel de *negociadoras* afirman que en algunas ocasiones es una tarea difícil, pues se puede prestar a enfrentamientos que pueden ser desgastantes:

Son tareas del cargo a veces difíciles y que no se puede evadir y hay que ser muy inteligentes para que no te lleve al plano personal, sobre todo cuando se dan enfrentamientos (Yolanda).

Negociar como mujeres nos cuesta trabajo porque estamos acostumbradas a dar y dar sin preguntar y en las negociaciones, hay que saber pedir [...] creo que tenemos un poco de desventaja mientras aprendemos como movernos en la negociación de las cosas (Carmen).

Para otras, su capacidad de escucha, les ha permitido apoyar sus negociaciones y solucionar de mejor manera los conflictos, sobre todo cuando se trata de negociar con el sindicato de la universidad, con el cual aseguran mantienen un trato cordial, con el fin de que éste no interfiera en sus decisiones, sobre todo relacionadas con el personal.

Mi estilo es trabajar en una actitud abierta y dispuesta. Como directiva, tienes que tener clara la necesidad de estar en sintonía con tu equipo y sólo se logra con una escucha atenta y receptiva (Karla).

En lo personal, creo que uno de los beneficios de involucrar a todos los miembros de la facultad en las diferentes actividades, me permite conocerlos y entenderlos. Cuando los escucho opinar y aportar, me voy formando un referente para descubrir potencialidades que al final se pueden utilizar en beneficio de nuestra área (Patricia).

Estar atenta y escuchar las necesidades de los demás, considero, me ha permitido tener buena relación con todo mundo, inclusive antes de ser directora. Escuchar a mi equipo de trabajo me aporta muchas ideas valiosas y, que los tome en cuenta, provoca buena disposición para trabajar conmigo (Sandra).

Hombres

La universidad, sin ser una empresa, necesita proyectos que reanimen y actualicen a las facultades; en este sentido, los directores adoptan el papel de *emprendedores* y tienen como tarea impulsar el desarrollo de programas académicos:

Carreras como las de ingenierías se mueven a un ritmo muy acelerado y, una de mis propuestas al llegar a la dirección, fue la conformación de un equipo de docentes para la creación de nuevas opciones, tanto en maestrías como en doctorados (Omar).

Para otros, los proyectos tienen que ver con expansiones de infraestructura física, como salones, auditorios u otros:

Para la facultad, la remodelación de los laboratorios representó un gran avance. Contar con estos espacios, significa poder ofrecer a los estudiantes herramientas de aprendizaje que no estaban siendo satisfechas hasta el momento (Edgar).

En la toma de decisiones, algunos directores afirman que ellos priorizan las decisiones colegiadas y la negociación con los involucrados:

Algunas de las decisiones que yo tomo las he llevado primero al consejo técnico y ellos me han apoyado. Los consejos, están integrados por miembros de la comunidad y son espacios en los que se discute y se ven los pros y contras de las diferentes problemáticas. En mi caso, la mejor forma de sacar adelante problemas, ha sido en coordinación con ellos (Alberto).

Otros, aunque consideran la opinión de sus equipos, al final, aseguran que habrá situaciones en las que ellos deberán tomar la última palabra como responsables del área (Nicolás, Edgar, Fausto).

En este grupo, el diálogo respecto a la toma de decisiones se torna más abierto a emitir opiniones que se relacionan con la forma en la que se conduce la universidad en el tema. Conforme a lo expresando, ellos no sienten apoyo por parte de la institución en el momento de tomar decisiones:

En ocasiones, es muy frustrante que nuestros superiores no respeten las jerarquías y los lineamientos institucionales, y no tomen en cuenta que nosotros somos los directores. Creo que como institución, es algo que todavía nos falta por mejorar [...] se entiende que para eso fuimos designados directores, es parte de nuestro trabajo (Edgar).

A veces nuestra autoridad se ve disminuida, pues existe un proteccionismo de la universidad hacia los estudiantes y eso termina perjudicándolos a ellos y a nosotros como directivos, pues nuestra autoridad queda descalificada al contradecirnos (Gilberto).

Para mí, lo más difícil de asimilar, es cuando desde nuestras autoridades ya sea secretarios generales o cualquiera que esta sobre nosotros en los cargos superiores, nos

impiden aplicar las normas [...] es una falta de respeto a la autoridad, eso si es un conflicto (Omar).

Otro de ellos manifiesta una inconformidad a nivel organizacional en relación a la toma de decisiones: *“la mala organización de la institución en todos sus niveles es algo con lo que hay que luchar todos los días, hasta en las mínimas decisiones” (Nicolás).*

En el mismo sentido, uno de los entrevistados señalan que el sindicato es un problema en la institución, ya que los mecanismos que utiliza, a través de los profesores, repercuten en la formación de los estudiantes y no permite el avance hacia una mayor exigencia y, por ende, a una mejora en la calidad (Javier).

La función de *asignar recursos* está plenamente identificada como propia por algunos directivos: *“nosotros, como directores tenemos que ver hacia dónde van los recursos” (Alberto), “una labor mía y muy importante es la de asignar el presupuesto” (Saúl).* Sin embargo, también es una función que se considera descuidada ya que se presentan quejas recurrentes en torno a la falta de recursos para avanzar, sobre todo en las facultades más pequeñas (Efraín y Javier).

La *negociación* como función no representa para los entrevistados problema; lo reconocen como una actividad cotidiana, además de apoyarse en las redes para lograr sus fines:

Negociar es una tarea que se realiza de manera cotidiana en estos puestos y lo hago todo el tiempo, con cada una de las áreas a mi cargo y sobre todo con profesores y alumnos (Nicolás).

Siempre es bueno tener relaciones y conocidos que a la hora de tener que negociar te puedan ayudar, creo que yo tengo la facilidad para eso y me respaldó mucho cuando me postule para el cargo, es gente que te apoya (Javier).

Lo hacemos todo el tiempo, con alumnos, maestros y administrativos, es parte de nuestras funciones y es algo que sin lugar a dudas debemos traer como líderes (Manuel).

4.3.2 Misiones de liderazgo

Las misiones interpretadas desde la perspectiva de Baudoux (1988) representan el trabajo o la función que una persona debe cumplir. De la misma forma, se traduce como el objetivo asignado de manera personal que está cargado de un sentimiento, de un deber. En este sentido, la autora clasifica en una lista de 14 misiones las diferentes actividades que desempeñan las y los líderes en el ámbito educativo. Esta lista fue considerada para clasificar la información obtenida en las entrevistas realizadas al grupo participante. Se toma en cuenta que dentro de las misiones se encuentran algunos de los roles ya descritos en el apartado de Mintzberg por lo cual, solo se tomaron en cuenta las misiones que complementan a la descripción del perfil del liderazgo de los y las participantes.

4.3.2.1 Misión de fidelidad y obediencia

La fidelidad se manifiesta en las personas entrevistadas al respetar los lineamientos institucionales, respetar a las autoridades y el orden profesional:

Yo creo firmemente que el respeto por los lineamientos ha tenido que ver mucho con el éxito de mi gestión. He fomentado en mi equipo un sentido de respeto que al final se traduce en un sentido de identidad, de pertenencia a la universidad[...] de esta forma, podemos pedir a los estudiantes el mismo respeto, si nosotros damos el ejemplo (Rocío).

Estoy segura que una de mis funciones en esta dirección ha sido y será la de cuidar y resguardar que se aplique la normatividad de la universidad. Eso nos hace funcionar de una mejor forma[...] a veces termino siendo como la mamá que cuida las reglas, pero creo que eso, al final, te lo agradecen alumnos y maestros, pues damos una cierta estabilidad y orden sobre todo en la toma de decisiones académicas (Karla).

Trabajo mucho en el respeto de normas institucionales, de canales de comunicación oficiales y por supuesto de las personas. Mi equipo docente y administrativo conoce la importancia de este valor para la facultad y lo trabajamos con los estudiantes principalmente desde el ejemplo, siendo nosotros los primeros en respetar (Adriana).

Cabe mencionar que aún y cuando esta misión fue descrita por Baudoux como propia de las mujeres que integraron su investigación, en nuestra muestra fue posible encontrar algunos hombres entrevistados que la consideraron importante en la labor directiva y exponen cómo en algunas ocasiones lo aplican:

Cualquier profesor que quiera ser director tiene que estar convencido del gran compromiso con la institución, ponerse la camiseta, creer en los valores y la filosofía de la UV, aplicarlos y vivirlos, hacer efectivos los lineamientos aún y cuando no todos los respeten (Alberto).

Creo que la normatividad es un elemento que bien aplicado puede ser muy valioso para nuestro éxito en la dirección [...] en general a mí me gusta más seguir los reglamentos es una forma segura de respaldar tus decisiones, sin embargo, es una realidad que no todas las veces se puede respetar” (Omar).

Como director, mi prioridad son los estudiantes y trato siempre de resolver sus problemas de la forma más rápida posible. En cuestiones administrativas, si es necesario no respetar las reglas, pues no las respeto, lo importante es resolver; aunque en ocasiones eso me trae problemas con mi secretaria administrativa que es muy meticulosa con el cumplimiento de normas y reglamentos (Bernardo).

4.3.2.2 Misión de liderazgo pedagógico

La importancia de esta misión radica en las acciones que se realizan con la finalidad de realizar mejoras continuas en los procesos pedagógicos que impacten el desarrollo de habilidades y competencias los estudiantes garantizando una formación de calidad.

En su mayoría (9 de 15) las directivas expresan en su discurso las mejoras en la calidad educativa como parte importante de sus planes de trabajo. Así, establecen que las actualizaciones, acreditaciones y evaluaciones continuas de los programas son un tema prioritario:

Un punto elemental de mi propuesta para llegar al cargo fue lograr la acreditación de la carrera [...] Después de mucho trabajo y casi dos años de rediseño y actualización por fin la obtuvimos. Elevar los indicadores es un reto pero lo logramos y el compromiso es seguir mejorando [...] Es importante que los estudiantes lo noten en su formación (Sandra).

Contar con mejores estrategias de aprendizaje para los estudiantes de nuestras carreras, es una línea de acción de mi plan de trabajo como directora. He logrado que profesores especialistas y pedagogos diseñen herramientas que están a disposición de todos mis docentes (Rocío).

La actualización y mejora de estrategias pedagógicas para los programas de mi facultad, representa para todo el equipo un gran reto y una meta. Trabajamos en la actualización de 3 de los 5 programas buscando mejoras en el aprendizaje (Irene).

Lograr las mejoras en las carreras a través de las acreditaciones se ve reflejado en el valor de ver elevar los indicadores de su facultad (Rocío), mejorar el nivel académico de los estudiantes adaptándolo a la realidad del mercado laboral (Eloísa), transformando las experiencias de aprendizaje de los estudiantes integrando las tecnologías y aprovechando todas las herramientas que actualmente se encuentran disponibles (Úrsula) en la búsqueda de un beneficio para los alumnos.

La preocupación por desarrollar y mejorar las competencias y aprendizajes de los estudiantes también forma parte de la preocupación pedagógica de algunas directoras:

Yo considero que uno de los elementos importantes para la mejora del aprendizaje de mis alumnos pasa por la responsabilidad de formación y actualización de mis maestros [...] trato de convencerlos de tener formación continua, no solo en su área sino también en la parte pedagógica (Patricia).

En menor medida, esta misión también es reflejada en el grupo de los hombres, pero sólo se hace referencia a la importancia de los programas en cuanto a su actualización: “creo que un reto importante que tenemos como facultad es la diversificación de la oferta educativa, la actualización y renovación de los programas” (Alberto). En este sentido, también es considerada la acreditación de las carreras como medio de mejora: “lo primero en lo que me enfoque fue en acreditar la carrera, era para mí un reto muy importante contar con ese estatus [...] Son de las primeras cosas que te miden como director” (Manuel). “Mi facultad esta ya por la re-acreditación y es importante para nosotros lograrlo sobre todo porque es un compromiso institucional” (Saúl).

Por otro lado, se hace mención de la forma en la que se estimula y se trabaja para mejorar el aprendizaje de los estudiantes:

Yo formé un equipo de 15 alumnos que están trabajando en un proyecto de energía verde; es una investigación con recursos del gobierno y los resultados se van a presentar para competir en el extranjero[...] promuevo esto entre mis alumnos porque es una forma de impulsarlos, de despertar en ellos la competitividad (Edgar).

4.3.2.3 Misión de reflexión

La toma de decisiones representa una tarea que se desarrolla de manera cotidiana en la dirección. Sin embargo, en los temas en que tales decisiones son complejas, es necesario para algunas de las directoras tomar tiempo para reflexionar y consultar a especialistas, examinar información relacionada antes de decidir:

En ocasiones, si es necesario, me tomo mi tiempo; consulto con mi equipo y luego me doy mi espacio para pensar [...] hay cosas que lo ameritan y creo que es un compromiso como directora considerar todas las vertientes a la hora de tomar una decisión (Patricia).

Siempre es mejor tener varias perspectivas, yo me doy tiempo para revisar muy bien el impacto, los pros y contras de tomar determinada postura [...] trato siempre contemplar el todo de la facultad, no un área en específico (Julieta).

En ocasiones, me tardo mucho tiempo en decidir, lo que despierta el enfado y la molestia de algunos miembros de mi equipo; pero para mí, esa reflexión representa mayor seguridad de que he considerado todas las variables (Karla).

Para los directores, la reflexión no es considerada como una actividad propia, tiende a tomar decisiones rápidas o en su caso a delegar a sus subordinados algunas de las decisiones:

Generalmente, lo que hago es que, si yo lo puedo resolver en ese momento, no necesito pensarlo mucho, yo decido[...] en otras ocasiones consulto o pido información pero no es una regla, lo importante es ser prácticos, para eso eres director (Efraín).

Tiendo a ser muy práctico, no darle muchas vueltas a las situaciones. Además, tengo un buen apoyo en mis secretarios, si es asunto académico o administrativo sencillo, ellos saben que lo deben resolver, les doy libertad para que decidan en los asuntos de los que son responsables (David).

4.3.2.4 Misión de gestión de estudiantes

Para una gran parte de las entrevistadas (6 de 15), la gestión de estudiantes es fundamental. Por tanto, propiciar encuentros con los estudiantes para motivar, recompensar y solucionar problemas es una actividad casi obligatoria para contar con información oportuna para la toma de decisiones:

Con mis alumnos, lo que ha funcionado es que si bien estoy abierta al diálogo, he tratado de involucrarlos, sobre todo cuando hay demandas de ellos hacia la dirección,

los he invitado a formar parte del proceso de decisión, los incluyo para que vean cuáles son las etapas y donde pueden ayudar, que entiendan la situación no solo es responsabilidad de un lado (Rocío).

Nuestros estudiantes son la razón de ser de la universidad, son por lo cual estamos aquí, escucharlos y resolver las demandas es importante para el desempeño de mi trabajo [...] Acostumbro a realizar reuniones semestrales con el grupo representantes de grupo para atender temas generales, pero estoy disponible si es necesario, sobre todo en temas delicados (Dulce).

Para uno de los directores, la gestión con sus estudiantes la representa la comunicación y cómo ésta le ayuda en la resolución de conflictos:

Al principio de mi gestión me costó mucho trabajo entenderme con los estudiantes, es diferente resolver desde la docencia que desde la dirección [...] Ahora gestiono sus peticiones a través del diálogo con ellos y sobre todo, siempre manifestando mi confianza, que sepan que mi labor es resolver sus peticiones (Bernardo).

4.3.2.5 Misión de ayuda

En las actividades cotidianas, las personas entrevistadas tienden a ocuparse de asuntos que no necesariamente forman parte de su labor directiva y es considerada como ayuda:

En cuestión de seguridad [...] tuve que gestionar el transporte de los estudiantes pues hubieron muchos asaltos fuera de la facultad [...] aunque es un tema ajeno a mi labor y más bien revisarse por la rectoría, yo sentí que tenía que hacer algo por mis alumnos y empecé con las primeras negociaciones para la vigilancia (Patricia).

En algunas ocasiones, he decidido intervenir ante el sindicato por algunos maestros que tienen reducción salarial importante por créditos personales; sé que no es mi responsabilidad, pero cuando yo puedo ayudarles no representa para mí un gran esfuerzo, sobre todo, porque tengo muy buena relación con los dirigentes sindicales (Sandra).

Para la directora Julieta, el estar cercana e interesarse por su gente la compromete a estar atenta a sus necesidades y como afirma: “*si es algo que yo pueda hacer aunque no sea mi responsabilidad pues trato de ayudarles*”.

Cabe resaltar que las actividades de ayuda y servicio a los demás fuera de la labor directiva, fueron descritas solo por el grupo de las mujeres.

4.5 Síntesis

En la primera parte de los resultados se presenta la información sociodemográfica. Para ambos grupos, el nivel socioeconómico de la familia de origen corresponde en su mayoría a la clase media y de familias numerosas entre cinco y siete. En el discurso de las personas entrevistadas, replican el modelo tradicional del padre como responsable del sustento y proveedores de familia y él es el que cuenta con un trabajo remunerado; las madres son descritas casi en su totalidad como amas de casa y con trabajos de voluntariado (no remunerados). Solo se aprecia el caso de una madre que es jefa de familia.

En relación con la familia nuclear, el estado civil de las personas participantes varía entre casadas, en pareja, divorciadas, solteras y viudas. Para la mayoría de los hombres es común tener una pareja y una mayor cantidad de hijos. Para las mujeres, en cambio, el matrimonio y los hijos pueden llegar a representar la aparición de ausencias, permisos o falta de concentración en la labor contraída.

La implicación de la situación matrimonial, el cuidado y la responsabilidad familiar se refleja en el grupo de las mujeres al puntualizar sobre su edad y tiempo transcurrido para su desarrollo profesional, así vemos que el 60% de ellas se concentran en un rango de edad de entre 50 y más de 60. Mientras que el 64% de los hombres se concentra entre 40 y 50 años de edad, diez años de diferencia entre unas y otros.

El perfil profesional lo definen la elección de carrera, el nivel profesional y la trayectoria en la universidad. Las directoras se destacan en número en las áreas de la salud, las humanidades y las artes. Los directores, por su parte, se concentran en las ciencias exactas. En la obtención de grados del nivel profesional, se aprecia que las mujeres cuentan con un mayor nivel de formación; ellas superan a los hombres en los grados de doctorado y maestría, formación considerada para la asignación al cargo. Sin embargo, un 40% de ellos accedieron al cargo con solo el nivel de licenciatura. Los resultados de la trayectoria muestra la diferencia de tiempo que implica para las mujeres el acceso a los cargos con lo que se detiene una década el avance profesional.

En la segunda parte se presentan primero, los factores sociales donde las mujeres exhiben las diferencias en trato y preferencias entre hombres y mujeres, la formación sobre su labor de servicio maternidad y el cuidado del hogar; educación de corte religioso con la carga de inequidad de género que ello conlleva; elección de estudios profesionales condicionados a asegurar primero la educación de los hermanos hombres principalmente por cuestiones económicas.

Para los hombres los aspectos sociales desarrollados se centran en, su papel de proveedor, la responsabilidad en el cuidado de los suyos así como su identidad ubicándole en un papel preponderante en la sociedad. La elección de su educación se respeta sin que implique algún condicionamiento económico.

En el ámbito personal y su influencia para el desarrollo profesional, las mujeres consideran como facilitador su confianza en sí mismas, su inteligencia, honestidad, tolerancia al estrés, sensibilidad y exigencia. Además tener el apoyo de la pareja y de la familia o preferir la soltería. Por el contrario, para las entrevistadas que reportaron tener esposo y familia se describen inhibidores como: anteponer el matrimonio y el cuidado de los hijos a las oportunidades de desarrollo profesional; el peso de la doble jornada; la falta de apoyo de los esposos y el cuidado adicional de adultos mayores generalmente padres, esta última situación es vivida también por uno de los directores entrevistados.

Para los hombres en el ámbito personal, la soltería es considerada como un facilitador que permite, al igual que a las mujeres, centrar esfuerzos en el desarrollo profesional. Al mismo tiempo para ellos el matrimonio no es considerado como un inhibidor (principalmente porque descargan en la esposa la responsabilidad), de manera contraria en su caso, éste estatus representa un factor de influencia en su imagen como responsable, de mayor seguridad y responsabilidad con su trabajo.

La cultura es una dimensión de la organización que influyen de manera en la que se comportan sus miembros, al tiempo que van construyendo los espacios de poder. Para las mujeres entrevistadas, la cultura universitaria de apertura y acceso a laborar de manera sencilla representó un facilitador. Así mismo, el haber desempeñando diferentes cargos como los

académicos (docencia e investigación) y administrativos (secretarías), fueron determinantes a la hora de buscar el acceso al cargo. Un factor importante, tiene que ver con la capacitación en áreas de humanidades y administración adquiridas principalmente en organizaciones ajenas a la universidad. Finalmente un factor determinante es el apoyo, motivación e impulso recibido por mentores principalmente antiguos jefes y directores del área.

Para este grupo, muchos de los inhibidores que enfrentaron para acceder a cargos de decisión se relacionan con asociaciones conscientes e inconscientes y generalizadas sobre el papel de las mujeres en las organizaciones educativa: como que ellas tienen poca disponibilidad de tiempo (están mejor en cargos de poca responsabilidad), no tienen aspiraciones a los cargos, es mas importante la responsabilidad familiar, el poco prestigio que representa su labor investigativa, entre otros. Dichas ideas las han hecho permanecer durante muchos años en los niveles más bajos de la docencia manifestando el llamado techo de cristal y la cooptación como barreras de acceso.

Por el contrario en el discurso de los hombres sobre la organización, solo se presentan facilitadores: el ingreso relativamente fácil a la docencia, el desarrollo de investigación, el acceso directo a cargos directivos, el desempeño de varios cargos dentro y fuera de la institución así como el apoyo de mentores y redes de contactos que les brindaron apoyo y recomendaciones en la obtención de cargos.

Tomando en consideración los facilitadores e inhibidores ya descritos y analizados, se plantea de manera gráfica los factores que se tomarán en cuenta para contextualizar la integración de la propuesta de modelo de liderazgo de acuerdo a su contribución desde los diferentes ámbitos analizados y que de acuerdo con el discurso de las personas entrevistadas pueden tener un impacto (facilitador o inhibidor) en el acceso a los cargos pero también en la tarea directiva. Estos factores formarán parte contextual de los elementos a considerar como parte del modelo.

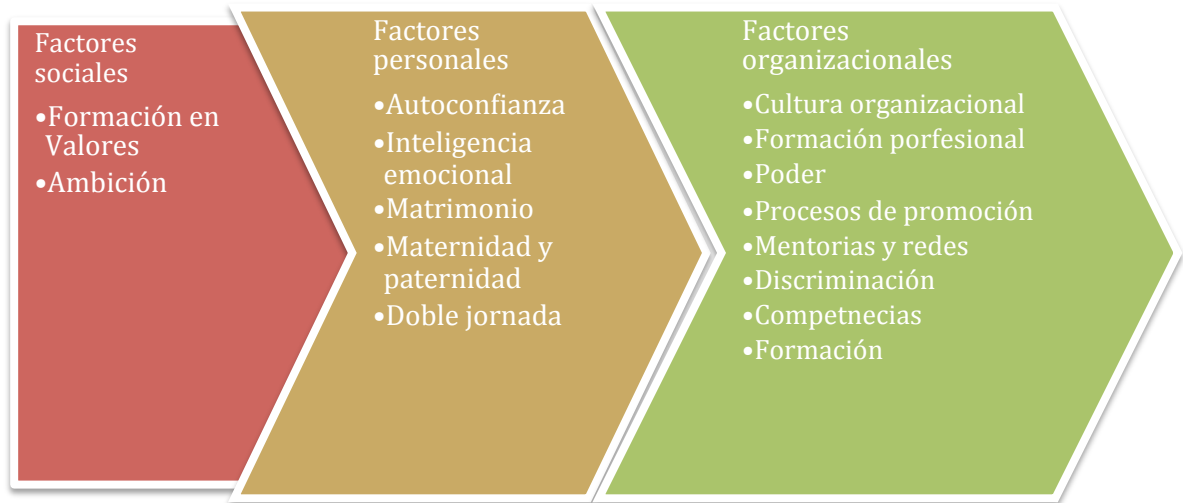


Figura 13. Factores contextuales que pueden contribuir a la propuesta de liderazgo

En el mismo sentido, y una vez revisada la información proporcionada en relación con el trabajo directivo, es posible recuperar como parte del ejercicio, los diferentes aportes que permitan iniciar un primer acercamiento a la integración de los elementos a considerar como parte de una propuesta de modelo de liderazgo. Bajo esta perspectiva se recatan dichos elementos en la siguiente lista, sin olvidar que el punto de partida del análisis realizado lo marca la teoría de los roles de Mintzberg (2006) y las misiones de Baudoux (2005).

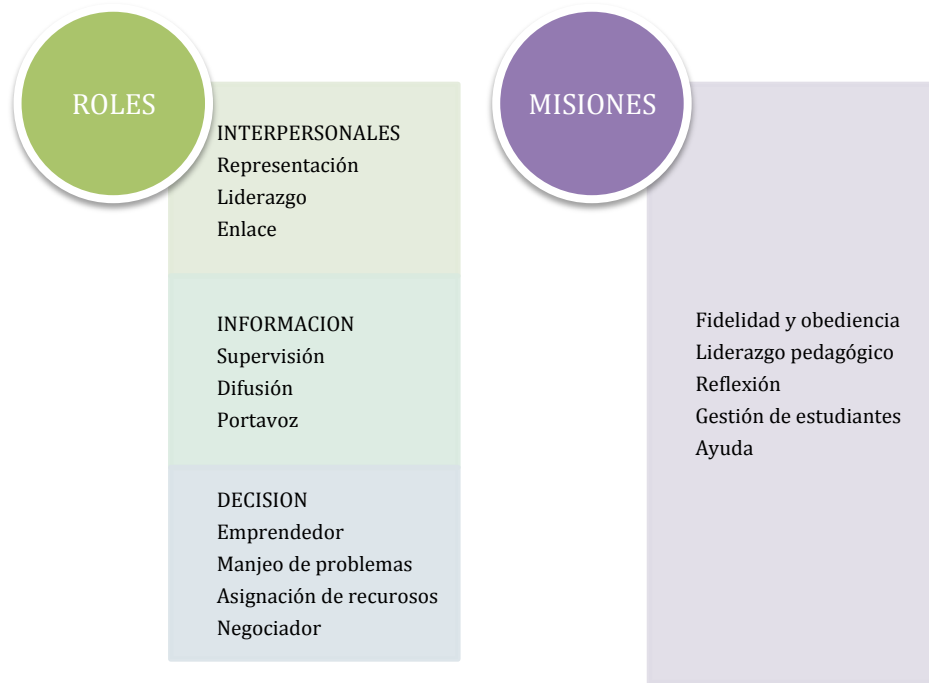


Figura 14. Elementos considerados para la integración de una propuesta de modelo de liderazgo

Tanto los factores de la figura 13 , como los elementos de la figura 14 representan el insumo para el desarrollo del capítulo 5 que nos lleva a la discusión de los resultados, así como al planteamiento dela propuesta del modelo de liderazgo.

CAPÍTULO 5

Interpretación y Discusión de los Resultados

En el presente capítulo se exponen la discusión e interpretación de los resultados obtenidos; la finalidad es entablar un dialogo entre los hallazgos obtenidos en esta investigación expuestos en el capítulo anterior, el fundamento teórico revisado, así como los resultados de otras investigaciones previas que fueron consultadas. El propósito es destacar las líneas de convergencia, así como las divergencias encontradas, de tal forma que sea posible evidenciar las contribuciones al conocimiento que podría aportar esta investigación a la temática del liderazgo con perspectiva de género en las instituciones de educación superior a través de una primer acercamiento a una propuesta de un modelo de liderazgo inclusivo.

Para el trabajo de este capítulo se retoma la problemática que sostiene este estudio, los objetivos y las preguntas de investigación y cómo se realizó esta investigación. Una vez introducido el tema se retoman uno a uno los objetivos de tal forma que sea posible discutir los resultados obtenidos para cada uno contra los hallazgos de otras investigaciones para dar respuesta a las preguntas de investigación, material con el cual sea posible dar un acercamiento a una primera propuesta de modelo de liderazgo inclusivo.

5.1 Interpretación de resultados de la investigación

Esta investigación aborda la problemática de la falta de integración de características femeninas como parte de los modelos de liderazgo para la gestión y gobernanza de las IES en México, para lo cual se trabajó con un estudio desde la perspectiva de género a través de los siguientes objetivos:

1. Establecer los facilitadores e inhibidores a los que se enfrentan mujeres y hombres en el acceso a los cargos de dirección en la educación en el ámbito de la educación superior de México, considerando antecedentes y situación actual.
2. Categorizar y describir los comportamientos de liderazgo de las mujeres y de los hombres en ejercicio de cargos directivos en la educación superior.

3. Caracterizar, si es posible, una primera propuesta de modelo de liderazgo inclusivo que integre a la concepción del liderazgo un conjunto de comportamientos, roles o misiones masculinos y femeninos, que ofrezca la posibilidad a las mujeres de cumplir con su papel sin desencadenar incongruencia con la imagen de líder, y que permita también a los hombres utilizar su papel más femenino.

En la búsqueda de dar respuesta a los objetivos señalados se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 directoras y 14 directores de facultades y escuelas de la Universidad Veracruzana de México.

En el primer apartado se responderá a la primera pregunta de investigación: ¿cuáles son los elementos sociales, personales y organizacionales que facilitan o inhiben el acceso de mujeres y hombres a cargos de dirección en el contexto mexicano? Partiendo de este cuestionamiento se buscó, primero, entender las situaciones sociales y contextuales que viven las y los participantes que impactan en su desarrollo personal.

En un segundo apartado se pretende dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿cuáles son las características del perfil de liderazgo educativo que actualmente se desarrolla en las IES de México, tomando como referencia los roles y las misiones de líder de hombres y mujeres que ejercen un cargo directivo? En este apartado se realiza una categorización tomando como base las clasificaciones hechas por Mintzberg a través de la teoría de los roles y de Baudoux sobre las misiones del líder. Con esta categorización se busca principalmente detallar cómo los participantes se apegan o no a las concepciones de los roles y misiones del líder ya establecidas a través de las actividades descritas en su discurso.

Finalmente, con la información obtenida se realiza un esfuerzo reflexivo por caracterizar la primera propuesta de un modelo que dé respuesta a la tercera pregunta: *¿Qué elementos debe considerar la caracterización de una primera propuesta de un modelo de liderazgo para la educación superior que, desde una perspectiva de género, contribuya a la inclusión femenina en la concepción del liderazgo?* Para esta pregunta se busca considerar las aportaciones de los hombres y visibilizar, principalmente, las hechas por las mujeres, puesto

que son sus estilos los que, por mucho tiempo, han estado al margen de la labor directiva y de liderazgo.

5.2 Factores que contribuyen o no al liderazgo: facilitadores e inhibidores

En este apartado se da respuesta a la primera pregunta de la investigación: ¿cuáles son los elementos sociales, personales y organizacionales que facilitan o inhiben el acceso a las mujeres y de los hombres a cargos de dirección en el contexto mexicano? Esta, aunada al objetivo, permite identificar dichos facilitadores e inhibidores a los que se enfrentan mujeres y hombres en el acceso a los cargos de liderazgo en la educación superior de México.

Es conveniente señalar que, en la mayoría de las investigaciones sobre barreras a las que hacemos referencia, solo consideran a las mujeres como sujetos de estudio, sin embargo, por el carácter de perspectiva de género de esta investigación, se presenta lo que las mujeres y los hombres expresaron como facilitadores e inhibidores en las entrevistas.

De manera general, en los resultados se puede observar que en los facilitadores se encontraron consistencias con la literatura de Vanderbroeck (2010) en cuanto a la percepción de las mujeres, quienes en su mayoría encuentran en su trayectoria menos presencia de factores que les apoyen y les faciliten su acceso a los cargos directivos. Algunas de ellas están conscientes y concuerdan con las barreras que inhiben su avance para acceder a cargos de liderazgo planteadas en numerosas investigaciones (Baudoux, 2005; Buquet et al., 2013; Calvo & Rodríguez, 2012; Clancy, 2009; Crosby, Stockdale, & Ropp, 2007; Cuadrado, 2004a; Díez et al., 2014; Eagly & Carli, 2007; Moya & Lemus, 2004; Nicolson, 1997; Sánchez-Apellániz, 1997; Suárez, 2008; Tomás & Guillamón, 2009). En contraparte, en el discurso de los hombres, si bien no los manifiestan abiertamente como facilitadores, para ellos representan hechos normales y probablemente, en consecuencia, ellos manifiestan una menor cantidad de inhibidores.

A continuación, para la revisión y discusión de los facilitadores e inhibidores encontrados se toma como base la clasificación de Díez et al. (2014), concentrado el análisis de los datos obtenidos en tres líneas de factores:

- factores sociales, que están relacionados directamente a construcciones sociales que se relacionan con las vivencias en la familia y que impactan de manera directa el desarrollo personal;
- factores personales, los que tiene su origen en los valores transmitidos en los procesos de socialización a las personas y que llegan a impactar en el desarrollo profesional de las personas entrevistadas y que además influye de manera directa en su trayectoria laboral; y
- factores organizacionales, los relacionados con los valores que se viven en las instituciones de educación superior y que son determinantes a al momento de generar el acceso a los cargos para mujeres y para hombres, pero que también determinan el desempeño una vez adquirido el cargo.

Adicionalmente, para el análisis de facilitadores e inhibidores son considerados los trabajos como los de Parsons y Bales (1956), quienes a través del concepto de atributos establecen las características que nos permiten identificar en las personas entrevistadas cualidades que como mujeres y hombres desarrollan hacia la realización constructiva de sus objetivos, haciéndolos sobresalir en el medio en que se desenvuelve. Del mismo modo, se toman algunas de las clasificaciones del modelo de Bem (1974, 1981), quien traduce esas diferencias en roles y propone el Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI), permitiendo identificar roles femeninos, masculinos y andróginos o indiferentes.

Es importante recalcar que si bien en el capítulo anterior se presenta el reporte completo de los datos, para esta sección únicamente han sido considerados los hallazgos que tienen la posibilidad de influir en la propuesta de modelo de liderazgo inclusivo.

Adicionalmente para el análisis, y considerando que tenemos cuatro variables a analizar - facilitador, inhibidor, mujeres y hombres-, el desarrollo se realiza partiendo del factor, después se habla en primera instancia de los facilitadores y luego de los inhibidores. Así, se inicia siempre con facilitadores independientemente de que sean presentados por mujeres u hombres.

5.2.1 Factores sociales

Los factores sociales que aportan a la investigación como *facilitadores* tienen que ver principalmente con aspectos de formación personal que contribuyen directamente a la integración de la forma de ser de las personas entrevistadas. Dichos factores contribuyen en cierta forma a presentarlos ante la comunidad académica como elegibles para los cargos directivos e influyen en la percepción que de ellos se tiene. Para este factor no se identificaron inhibidores expresados por las personas participantes, lo que no implica su inexistencia.

Los Valores (facilitador)

En este sentido se encontró en primera instancia que el ámbito familiar transmite a los hijos(as), de manera explícita o no, un capital cultural y un sistema de valores profundamente interiorizados que definen su forma de actuar frente a la vida laboral (Bastin & Roosen, 1990). De acuerdo con la definición anterior, la mayoría del grupo de personas entrevistadas (mujeres y hombres) coinciden al señalar como facilitadores los valores obtenidos en el entorno de su familia de origen, como honestidad, tenacidad y perseverancia por parte de sus padres y determinación y entusiasmo de sus madres.

Tomar en cuenta los valores como facilitador de acceso tiene que ver con su representatividad para el liderazgo. Como se ha planteado en el marco teórico, existe un gran número de estilos de liderazgo, tantos como contextos existen en el ámbito social y organizacional. Sin embargo, un factor clave de éxito en todos ellos tiene que ver con la honestidad. De acuerdo con Goleman, Boyatzis y McKee (2016), el líder cuenta con dos factores comunes en su ejercicio: a) la disonancia, que corresponde a acciones que no concuerdan con la labor de líder y que por tanto tiende a ser rechazada; y b) la resonancia, que representa las acciones, conductas, comportamientos, emociones, formas de pensar y decisiones que acompañan a una meta principal y que confluyen para su logro. Un factor clave para potenciar la resonancia y coherencia de cualquier tipo de liderazgo es la honestidad, a través de la cual se transmite tanto el autorrespeto así como el respeto a los demás.

En el grupo de personas entrevistadas se expresa la importancia de la honestidad como una parte de su estilo al dirigir. Entre las directoras se cuida especialmente la responsabilidad, el apego a la verdad y a la integridad de su palabra; de esta forma, al regirse por sus valores, ellas aseguran contar con una buena reputación en el medio, pero sobre todo con equipos de

trabajo integrados. Por su parte, los directores trabajan la honestidad en función de la creación de equipos de trabajo en un ambiente de confianza.

Si bien para ambos grupos la honestidad representó un factor importante para su liderazgo, es conveniente recalcar que, mientras que la honestidad fue representativa para el 60% de las mujeres, lo fue solo para un 26% de los hombres. En este sentido, se confirma la tendencia teórica de varios estudios que afirman que, en su mayoría en los cargos directivos, las mujeres tienden a tomar decisiones y ejercen el liderazgo con una mayor influencia de valores como la honestidad y la transparencia, que le dan una característica diferenciada a su función (Clancy, 2009; Cuadrado, 2004; Diez, Torreón, Centeno 2003).

Ambición (facilitador)

La ambición, entendida como un enfoque de trabajo, representa un elemento clave del ejercicio del liderazgo universitario (Bruner, 2001) y es reconocido como un atributo masculino (Parsons & Bales, 1956). A los hombres, su papel de proveedores le demanda características como la autonomía, la orientación al logro, el éxito y la ambición en la búsqueda de realizarse económicamente (Díaz-Loving & Rocha, 2005). Por tanto, para ellos su responsabilidad con la familia implica un aumento en su capacidad de ser proveedores, de ahí que su búsqueda de mejorar en los cargos sea continua, sobre todo en la etapa más joven. Dicha situación se evidencia primero en la edad en que la mayoría de ellos se encuentran, entre los 40 y 50 años; y segundo, en el tiempo que han tardado en llegar al cargo, en promedio 13 años.

Pero, en el caso de las mujeres, ellas no cuentan con la figura materna que implique situaciones similares, pues la mayoría de las madres no trabajan al exterior del hogar, lo que concuerda con los datos que consideran que en México, entre 1930 y 1940, aproximadamente solo el 6.5% de las mujeres tenían acceso a un trabajo remunerado (Rabell, 2009). Por tanto, para las mujeres es recurrente que su referente para el desarrollo profesional y laboral sean los logros del padre y no de la madre, que en su mayoría desempeñó labores del hogar, las cuales, por costumbre, no son consideradas “trabajo” al no ser remunerado (Tilly & Scott, 2002).

Por otro lado, si bien es posible escuchar entre las directoras hacer alusión a la imagen que tienen de su padre y como este influyó en ellas para aspectos de su formación, sin lugar a dudas es la madre la que transmite en su mayoría los comportamientos que como mujeres

desarrollan, y entre ellos, los que tienen que ver con el rol tradicional de ser mujer en una cultura machista y lejos de clasificarse como ambición femenina. Por ejemplo el ser generosas, afectivas, serviciales, tímidas o consideradas y anteponer otras necesidades a su propio desarrollo profesional (Díez et al., 2014).

5.2.2 Factores personales

Para revisar los factores personales se toman como referencia los estudios en el ámbito de la psicología sobre los atributos descritos por Parsons y Bales (1956) y los relacionados con los rasgos, que estudian las peculiaridades distintivas en cada individuo, explican su comportamiento y suponen la existencia de características específicas en la estructura de la personalidad de los seres humanos. (Godoy & Mladinic, 2009).

Así, para el análisis de esta apartado es importante rescatar aspectos de la personalidad de las y los entrevistados que puedan determinar, explicar y posiblemente predecir las respuestas de las personas ante situaciones específicas de acuerdo a la forma en la que cada uno de ellos piensa e interpreta la realidad.

Dentro de estos factores fueron incluidos los eventos, así como la expresiones de las personas entrevistadas que hicieran referencia a las características o rasgos personales como comportamiento y actuaciones que faciliten o inhiban su acceso a los cargos de liderazgo. Dichos hallazgos se clasifican en el orden de facilitadores e inhibidores.

La autoconfianza (facilitador)

Gran parte de los testimonios de las personas entrevistadas concuerdan con la afirmación de que los padres y madres, independientemente de su educación formal o no, aportan a las hijas (os) confianza en sí mismos acompañados de un código social basado en códigos de comportamiento que mantendrán toda la vida (Baudoux, 2005).

En la revisión teórica se encontró que, en su mayoría, las mujeres se atribuyen limitaciones, falta de capacidades, conocimientos y habilidades para ocupar puestos tradicionalmente masculinos (Landry, 1989). Esta actitud las lleva a experimentar pocas expectativas sobre sí mismas y una baja autoestima. La desconfianza las hace vulnerables respecto a los recursos con los que cuenta, considerándolos insuficientes para acceder o desempeñarse en los cargos (Suárez, 2008, p. 61). Contrariamente a estas afirmaciones, en el

grupo se pudo constatar que gran parte de ellas han desarrollado autoconfianza, aseguran relacionarse con madurez emocional en sus equipos de trabajo, manejan las relaciones laborales con independencia de las personales y, si es necesario, afirman aplicar “mano dura” sin importar las opiniones externas, conscientes de sus capacidades y competencias.

En el grupo de los hombres se habla abiertamente sobre la autoconfianza, describiendo atributos y roles determinados como masculinos, esto es: confianza en sí mismos, autonomía y autosuficiencia, madurez en el tema de manejo de emociones y capacidad de conducción de equipos hacia las metas, atributos y roles que concuerdan con Bem (1981), propios en los hombres. Además, según varios estudios, esos roles expresados por los hombres pertenecen a las conductas indispensables para ser líder, principalmente establecidas desde la teoría conductista del liderazgo. (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Stogdill, 1974b; Yukl & Van Fleet, 1992).

Inteligencia-emocional (facilitador)

Este atributo no fue tratado con antelación en el estudio, por tanto se considera importante una breve descripción de él desde el aspecto teórico.

El concepto de *inteligencia*, según la Real Academia Española, tiene que ver con la capacidad de entender y comprender, de resolver problemas y, en el grupo de personas entrevistadas, se manifiesta en las habilidades, destrezas y experiencia que les permiten integrar equipos de trabajo eficientes. Adicionalmente, se hace presente el concepto de *inteligencia emocional* que, de acuerdo a Goleman (2006), se presenta como la capacidad que tienen las y los directivos de elegir, asimilar y trabajar sus emociones y las de los que los rodean con eficiencia en la búsqueda de resultados efectivos.

Conforme a las definiciones expuestas, se observa que algunas mujeres y hombres del grupo de entrevistados cuentan con la habilidad de gestionar las emociones propias y las de las demás personas de su equipo en la búsqueda de logro de objetivos, de mejoras en la comunicación, así como en la generación de mejores ambientes laborales dentro de la institución. En este facilitador ellas son más expresivas, algunas reconocen la influencia del género en sus emociones en ámbitos como la comunicación, reconociendo que tienen especial cuidado sobre todo en los casos en los que es necesario llamar la atención a algún subordinado, hacen énfasis en el respeto y la empatía al hablar.

El mismo estilo se replica en la toma de decisiones, ya que expresan la importancia del manejo de la prudencia al hablar de forma tranquila, sin ser agresivas y evitando enfrentamientos. Otras manifiestan que en la forma de dirigir aflora su instinto maternal, lo que posiblemente les proporcione más herramientas para lograr una empatía con el equipo, haciéndolas más eficientes en el uso de este facilitador.

En el caso de los hombres, las emociones son descritas más bien en términos de su habilidad para controlarlas, situación que les permite ser asertivos y tomar decisiones rápidas; en ninguno de los casos se hace alusión a alguna emoción personal, posiblemente porque culturalmente es más difícil para los hombres demostrar emociones sin ser juzgados (De Keijzer, 2003).

El matrimonio/soltería (facilitador/inhibidor)

Tomando en consideración el estado civil del grupo entrevistado, el matrimonio representa significados diferentes para mujeres y para hombres (Montero, 1980). Entre las participantes se encontró que para algunas, el matrimonio representa un facilitador y un soporte en la parte afectiva al contar con el apoyo y el respaldo de la pareja. Apoyo que se traduce en confianza en sí mismas y libertad para desarrollarse en la dirección, lo que contribuye a una mejor gestión de su cargo y que en cuatro de los casos implica que ellas puedan permanecer por otro periodo de cuatro años más en el cargo. De la misma forma, para los directores, el matrimonio se convierte en facilitador al proporcionarles una imagen de seriedad y compromiso hacia la institución, ya que su estatus de proveedor de una familia puede llegar a ser un indicador del nivel de responsabilidad y seriedad contraído con el trabajo en la universidad, dando al matrimonio, desde la perspectiva de este estudio, más bien un rol accesorio (Baudoux 2006).

En el mismo sentido de los facilitadores, la soltería está expresada para ambos grupos como un facilitador que ha contribuido en gran medida a su desarrollo profesional. En su discurso, las personas entrevistadas concuerdan con la afirmación de DePaul (2011) quien declara que la soltería entre altos directivos es una elección, los solteros “son solteros porque que así lo han decidido”. La soltería les permite libertad, tanto en tiempo como financiera y, además, en el caso de las mujeres, les da la oportunidad de encajar con el prototipo de directivo (generalmente hombres) que se concentra en su trabajo. Bajo esta situación se puede

disponer de tiempo adicional para horas extras y realizar viajes, acciones consideradas como una demostración de mayor compromiso con la institución (Barberá et al., 2002).

El matrimonio representa un inhibidor en la medida en que algunas de ellas abandonan sus estudios, acceden a mudanzas en repercusión de su carrera, suspenden o rechazan propuestas para cargos de mayor responsabilidad para responder a las demandas y obligaciones que, como mujeres, socialmente se les han asignado, como el cuidado del hogar y la familia (López-Zafra et al., 2009; Moya & Lemus, 2004), hechos que se convierten en un factor determinante que restringe su disponibilidad de avance en la universidad. Se nota también que pocas de ellas han tenido ayuda o apoyo del compañero si tienen uno. Posiblemente las circunstancias anteriores, como otras más no expuestas, sean el reflejo del número de directoras casadas (40%) contra el número de directores casados (79%).

La maternidad (inhibidor) y la paternidad

La elección de la maternidad viene acompañada con la responsabilidad del cuidado de los hijos, actividad ya por demás descrita como atribución a las mujeres y por consiguiente vista como un inhibidor. Adicionalmente al matrimonio la llegada de los hijos representa para las entrevistadas, como afirma Zabludovsky (2007), un retiro de su actividad productiva durante la etapa en la que es necesario dedicar su mayor esfuerzo a la crianza de los hijos. En algunos casos puede extenderse más allá de los cinco años de edad atribuidos a cada hijo(a), de este modo, y en relación con el número de hijos reportados por las participantes, ellas quedan fuera o de manera parcial de la actividad académica por un periodo en promedio de diez años.

Para la mayoría de las entrevistadas (nueve), es una realidad que la maternidad y la dedicación a la familia determinó la diferencia en su avance en la trayectoria profesional, deteniendo, en gran medida el acceso al cargo. Así, gran parte de las que reportan tener hijos son también las que integran los rangos más altos en la escala de edad (diez años más en promedio), concordando con los estudios de Baudoux (2005) al afirmar que las mujeres acceden a cargos directivos a una edad más avanzada que sus homólogos hombres. En este sentido, se puede afirmar que la movilidad laboral que tienen las directoras frente a la de sus compañeros directores tiene una relación directa con la forma intermitente y jornadas parciales de trabajo que ellas presentan ligadas con su rol familiar (Ashenfelter & Card, 2010).

El número de hijas e hijos en la familia nuclear de las personas entrevistadas se ve disminuido considerablemente en relación a su familia de origen. El impacto de las condiciones de la natalidad modificadas a partir de la década de los setenta (Rabell, 2009), la entrada masiva de las mujeres a los estudios (Brunner, 1990) y a la fuerza laboral (Zahidi & Ibarra, 2010) hacen constatar que las generaciones familiares a las que pertenecen el grupo de mujeres entrevistadas pudieron planificar y decidir cuántos hijos tener. Eso concuerda con estudios que aseguran que en las familias mexicanas se dio una reducción considerable de descendientes en dos décadas (entre los setenta y los noventa) de diez a tres hijas o hijos en promedio por familia (Rabell, 2009).

La paternidad para los hombres no representa un obstáculo en sus edades, lo que se constata en la diferencia que las mujeres asumen con la maternidad, pues en el grupo de directores, el mayor número se concentra exactamente con una década menos en edad respecto a la edad de las mujeres en un puesto de dirección.

La doble jornada (inhibidor)

En la mayoría de las investigaciones sobre barreras, la doble jornada aparece como una de los más fuertes inhibidores de acceso a cargos de poder para las mujeres (Barberá & Ramos, 2004; Eagly, 1987; Hufton, 1991; Jérôme-Forget, 2012; Pratto & Walker, 2004; Urquidi et al., 2012). De acuerdo con este supuesto, dicha situación fue recurrente en el grupo de las directoras, y aunque no se encontró sustento teórico sobre el papel de los hombres en el cuidado de la familia, entre los entrevistados se dio el caso de un director que enfrentó la situación teniendo que encontrar una solución a la dependencia de sus padres y de su hija.

En su discurso, algunas de las directoras aceptan que la existencia de asimetría en las obligaciones sociales de mujeres y hombres las hace responsables de proveer cuidados como parte de un rol femenino por excelencia, y en parte es la razón por la que ellas la asumen sin cuestionar (Moya & Lemus, 2004); al mismo tiempo, ellas aseguran que es una responsabilidad que la mayoría de los hombres no podía asumir. Además, es una realidad que la estructura patriarcal profundamente arraigada en el país señala que en el matrimonio el papel del hombre sea el de proveer y el de las mujeres cuidar a la familia (Moya & Lemus, 2004).

Para todos los casos, la doble jornada representa invertir una gran cantidad de tiempo, una fuente de estrés, una carga, un peso y un obstáculo (Buquet et al., 2013), un desgaste tanto físico como emocional, el cual llega a impactar en su desempeño. Sin embargo, se presenta una diferencia sustancial en el modo de abordar la solución para este inhibidor. Para ellas ha sido imposible desprenderse de su papel de mujer al servicio de los demás, de ser sensibles a las necesidades de los demás (Bem, 1981), lo que les obliga a seguir de manera solitaria con los cuidados de la familia, hogar y familiares como los padres. Por el contrario, el director, observando la situación desde una perspectiva masculina y con mayor practicidad, analiza y resuelve eliminando la barrera que el cuidado de la familia representaba para su desarrollo profesional y personal (Bem, 1981).

Para las directivas que manifiestan esta barrera, el impacto se vio reflejado en su productividad académica antes de llegar al cargo, y en su tiempo una vez en el cargo, ya que de acuerdo con Colbeck (2006) los hombres tienen la posibilidad de invertir más tiempo que las mujeres en actividades académicas y mucho menos en labores de cuidado a otras personas, así ellos tienen la oportunidad de dedicar tiempo adicional a su labor, lo que se traduce en mejores y más prontas posiciones en la escala jerárquica. Además, tal como se observa en el grupo de los entrevistados, el apoyo de la esposa como responsable de su hogar lo libera de la carga de la vida privada, situación que no pasa con las directoras y sus esposos.

Una reflexión importante al respecto de la doble jornada está relacionada con la forma en los dos extremos de la edad de las participantes. Por un lado, las nuevas generaciones están retrasando cada vez más tanto el matrimonio como la maternidad, de esta forma, soltería y edad hacen que en su mayoría ellas tengan una menor conciencia hacia esta barrera por la falta de compromisos familiares y lo que estos implican (Landry, 2012). Por otra parte, en el caso de las entrevistadas con mayor trayectoria y mayor edad, si bien la postura no es totalmente indiferente a los inhibidores a los que se han enfrentado, se observa que, debido a la edad, las hijas y los hijos, así como las actividades de la casa, ya no representan una carga, lo que permite tener una postura en la que ellas, como directoras, pueden mantener el equilibrio entre sus múltiples roles para proteger los logros alcanzados en su vida profesional (Myers & Grasmick, 1990).

5.2.3 Factores organizacionales

Los resultados arrojados por la investigación concuerdan con los estudios que señalan a los valores y la cultura androcéntrica del sistema patriarcal de las organizaciones como una de las principales dificultades en la carrera directiva de las mujeres (Barberá & Ramos, 2004; Landry, 2007). Dicha cultura determina las características de la gestión de la institución en su relación con los miembros y el entorno a través de actitudes y comportamientos que si bien, en su mayoría, tienden a beneficiar a los hombres, es posible también encontrar aspectos facilitadores para las mujeres

La cultura organizacional (facilitadores / inhibidores)

A través de los resultados del estudio se puede comprobar, tal como lo afirman varios autores, que las organizaciones como las IES generan su propia estructura e ideología y propician el establecimiento de una cultura organizacional, creando sus valores, sus creencias compartidas (Alverson & Billing, 1997; Barberá & Ramos, 2004; Mendoza & Ortiz, 2006).

En el caso del grupo entrevistado, la percepción en general (mujeres y hombres) es la de estar en una universidad que tiene una cultura que facilita, abierta, de igualdad de oportunidades laborales y formas relativamente sencillas de integrar a sus miembros a laborar sin importar la edad ni la experiencia o la falta de ella. Esto aparece como una costumbre, una acción cotidiana (Sánchez-Apellániz, 1997) que se desarrolla en la universidad desde hace más de 40 años, conforme a la experiencia expresada por las personas entrevistadas.

Cabe señalar que las mujeres hacen énfasis en que se refieren específicamente a los procesos de contratación iniciales organizacionales de la UV, dejando ver que existen otros aspectos de la cultura que no necesariamente son considerados por ellas como facilitadores y que se presentan en los factores a analizar más adelante.

Formación profesional (facilitador/inhibidor)

Las áreas profesionales del grupo de personas entrevistadas guarda estrecha similitud con el ordenamiento social que por su sexo las sitúa en diferentes áreas disciplinares. Las mujeres entrevistadas se concentran de manera importante en carreras llamadas tradicionalmente femeninas y los hombres en carreras masculinas (Buquet et al., 2013). Este fenómeno asigna una orientación sexual a ciertas áreas de estudio (Astelarra, 2005; Masconi, 1994), lo que se

corroborar al identificar que las mujeres se concentran en las áreas humanidades y salud, y los hombres en las ciencias exactas y las ingenierías.

Algunas de las entrevistadas expresan en su discurso una relación de su ausencia de las ciencias duras con la construcción del paradigma naturalista (Solar, 1996), que se interioriza en la mente de las mujeres y las impulsa a preferir en menor medida el campo de la tecnología, la ingeniería y disciplinas similares (Bielli et al., 2004). Sin embargo, el impacto desfavorable para ellas se refleja al considerar que dichas áreas cuentan con un estatus científico de mayor consideración en el ámbito universitario.

La obtención de grados académicos en el grupo entrevistado difiere al compararse con lo establecido con los estándares mexicanos determinados por el CONACYT, que manifiesta que a nivel global son menos las mujeres con grados en maestría y doctorado en relación con los hombres del país. Contraria a la postura anterior, en los hallazgos, se observa que las mujeres del grupo sobrepasan a los hombres en la obtención de grados de maestría y doctorados; los hombres, por su parte, representan un mayor porcentaje en el grado más bajo de la escala, la licenciatura.

La importancia del grado académico, de acuerdo a Saracosti (2006), radica en que el nivel de doctorado representa, en la lógica de los sistemas de prestigio de la universidad, parte importante del “peso académico” que propicia el acceso a posiciones directivas. En este sentido, la postura anterior se cumple, en parte, al observar que para el 54% de las directoras sí represento una ventaja competitiva contar con el grado de doctora. Sin embargo, para el 50% de los hombres que no cuentan con el grado de doctor, esto no representó un inhibidor. Así, se pone de manifiesto la ambivalencia expresada por Abramo (2006) al señalar que, para las mujeres, sí representa una fuerte barrera de acceso a los cargos el no cumplir con las exigencias como la experiencia y el grado de doctora, cosa que no sucede con sus compañeros hombres.

Adicionalmente encontramos que, de acuerdo a Baudoux (2005), las directoras casadas acceden a la posición directiva con mayores grados académicos que sus colegas directores. Sin embargo, ese nivel no significó, para ellas, el acceso a grupos formales de investigación, pues

sólo cuatro de ellas formaron parte de estas áreas, cuestión que algunas expresaron que era una de las deficiencias que se les cuestionó al postularse al cargo. Por tanto, es una realidad que la poca presencia de las mujeres en áreas consolidadas en la academia como la científica puede afectar las posibilidades de ostentar responsabilidades en cargos de gobierno de las universidades (Escolano, 2009).

Para los directores, sin embargo, dicha situación representa lo contrario, ya que ellos afirman que su paso por la investigación influyó positivamente en su imagen para acceder al cargo directivo a través del prestigio que esta tarea implica. Para integrar un perfil de liderazgo asumimos la realidad que plantea Pelletier (2014) al afirmar que las diferentes aproximaciones al liderazgo son tan variadas como complementarias. Algunas de las posturas convienen más que otras en ciertas situaciones o, en nuestro caso, la condición femenina o masculina se adapta mejor a una u otra situación, lo importante para el estudio es encontrar esa complementariedad.

Las diferencias en la percepción del poder (Facilitador/inhibidor)

La percepción del poder que le otorga el cargo de director en la universidad constituye un facilitador para los hombres a que, a diferencia de las mujeres, el nivel directivo que representan significa la adquisición de un poder implícito y legítimo, una autoridad, lo que en su mayoría ellos asumen como algo natural, un elemento que viene con el cargo. Perciben un poder mayor sobre las personas, en acuerdo con el “poder sobre” de Follett, y un control sobre las decisiones a tomarse en su área de responsabilidad (Landry, 2007, 2012), lo que los empodera en el cargo y en consecuencia facilita su labor y su identificación como líder en su área. Sin embargo, algunos de ellos identifican también que la falta de libertad para la toma de decisiones impacta negativamente en ese poder que trae consigo el cargo. En algunos casos, la expresiones de inconformidad por la forma en la que se toman las decisiones en la universidad, así como la falta de libertades, es traducida por los directores como una falta de poder.

De acuerdo con Landry (2012) la presencia de las mujeres en los grupos de poder no está del todo legitimada tanto por las mujeres como por los hombres. Esta ausencia del legítimo ejercicio del poder esta interiorizada por ellas y se identifica en el grupo, por ejemplo

en la tendencia de algunas de ellas para no considerarse directoras con poder. Al mismo tiempo, ellas perciben que si tienen algún tipo de poder, este debe ser una acción altruista y no por ambición o porque ellas se lo merecen. Así, el enfoque del poder se vuelve un concepto con una tendencia de servicio, de cuidado hacia los demás.

En el mismo sentido, para las mujeres del estudio fue más importante generar una conexión con su equipo de trabajo, buscar resultados personalmente significativos y que generara un ambiente de buenas relaciones personales que en realidad ejercer el poder, como “poder sobre” los otros, haciendo que esta opción no sea muy popular entre ellas (Clancy, 2009; Eagly, 1987). Ellas conciben el poder como algo más democrático que impacte en beneficio de su equipo y en el proceso (Barberá et al., 2011; Barberá et al., 2002). En resumen, ellas prefieren, como afirma Follett (1926, in Groutel, 2013, p. 95), ejercer “el poder con”.

El proceso de promoción (facilitadores/inhibidores)

En el grupo de los hombres, los facilitadores se presentan con mayor frecuencia que en el de las mujeres; así, experiencias de acceso a cargos con mayores privilegios evidencian que el predominio del poder masculino en la universidad facilita en gran medida la integración natural de los hombres a este entorno como a la mayoría de los espacios de la vida pública (Buquet et al., 2013). Por ejemplo, al encontrar directores que se integraron de manera inmediata a los cargos de profesor investigador sin necesidad de haber iniciado en la docencia, como en el caso de las mujeres, acceder a cargos de confianza y directivos sin ser docentes. Adicionalmente, para algunos de ellos es posible combinar un trabajo profesional como cargos en el servicio público y la docencia, situación que no es mencionada por las mujeres entrevistadas.

Por otra parte, para analizar los inhibidores, estamos de acuerdo en que la igualdad de género en la educación tiende a exagerarse un poco como logro social, ya que no siempre se refleja en igualdad laboral, debido a que la educación parece no modificar creencias en cuanto a las áreas a las que pueden acceder las mujeres (Hannum & Buchmann, 2003). Esta situación está evidenciada en la trayectoria laboral de las mujeres entrevistadas.

Como profesoras universitarias, ellas permanecieron más tiempo ocupando cargos dentro de un mismo nivel en la estructura vertical de la organización que sus compañeros hombres (Tomás & Guillamón, 2009). Por ejemplo, en su mayoría, ellas ingresan a la

universidad en los cargos más bajos en la estructura académica, el cargo de docente por horas, que implicó diez años de permanencia en promedio, contra 6 años de ellos en el mismo nivel. Ninguna de las entrevistadas pudo acceder al cargo de docente de tiempo completo e investigador de manera inmediata sin tener que ser docente por horas, contra cinco de ellos que pudieron hacerlo.

En algunos casos, las entrevistadas atribuyen la falta de avance a aspectos invisibles que no están escritos pero que, sin embargo, a través de procedimientos poco claros, estructuras y relaciones de poder entre los hombres (Rosener, 2011) provocaron en la mayoría de las ocasiones que fueran hombres y no ellas quienes obtuvieran el cargo de docente, aduciendo razones de poco peso para sustentar la decisión, dando lugar a lo que en términos teóricos se denomina una segregación vertical (Schein, 2001).

En la experiencia en investigación la situación es similar, solo cuatro mujeres entrevistadas expresaron haber tenido el cargo de investigadora contra nueve de ellos. Ellas aseguran que es una de las áreas más restringidas para acceder, ya sea porque se determina que en ellas existe poco interés para la investigación o porque simplemente no son bienvenidas en los grupos investigativos (Sánchez, 2010). Además, es una realidad expresada por algunas de las entrevistadas que la falta de tiempo para la productividad académica esperada (Chávez (2009), la devaluación persistente que se le da a la tarea académica e investigativa femenina (Fraser & Honneth, 2006), considerándola en ocasiones menos científica o de menor calidad (Escolano, 2009), representan algunos de los factores que limitaron su desarrollo de competencias en la investigación y que impactaron en sus promociones.

Con base en la situación expuesta, al analizar el tiempo de trayectoria del grupo de estudio, se determinaron considerables diferencias, ya que para las entrevistadas representó un promedio de 23 años lograr acceder al cargo, contra un promedio de 13 años que constituyó para los hombres. Así se hace evidente la permanencia de las mujeres en cargos menores, que termina repercutiendo en la edad en la que ellas acceden a los cargos directivos, poniendo de manifiesto que este inhibidor está directamente relacionado con el género.

Un último factor de influencia analizado como inhibidor tiene que ver con el proceso de selección como parte de la promoción. Ellas aseguran que, aunque no de forma declarada, la cooptación, así como los juicios subjetivos realizados sobre las competencias con las que

ellas se presentaron a la convocatoria, jugaron un papel determinante en la decisión final de no darles el cargo.

En el discurso de las directoras fue expresada la postura de no considerar que en la universidad la situación de acceso a los cargos de poder representara las mismas oportunidades entre hombres y mujeres, como parte de una cultura que daba preferencia a los hombres para acceder a esos niveles. Sin embargo, fue posible constatar que existe un avance ya que, de acuerdo con De Garay (2012), de las 14 universidades estudiadas, la Universidad Veracruzana presenta la mayor presencia de mujeres en cargos directivos, alcanzando un 40%, según el reporte de Indicadores de Equidad de Género de la misma universidad. Al mismo tiempo, al revisar la lista de personal directivo por género proporcionada por la universidad, se pudo constatar el equilibrio entre hombres y mujeres en todos los campus, demostrando el acercamiento a la igualdad obteniendo un 51.7% de hombres directivos contra un 48.3% de las mujeres, logrando casi una paridad completa. Lo anterior nos habla de una falta de equidad en los procesos, pero de un avance considerable en la igualdad en el acceso.

Las mentorías y las redes (facilitadores)

Los resultados de análisis de este factor confirman que la mentoría, como una práctica de crecimiento y herramienta para facilitar los procesos de ajuste y transición de las personas en el ámbito profesional (Rísquez, 2006; Roberts, 2000), impactó positivamente en el desarrollo de algunas de las personas entrevistadas que aseguran haber contado con mentores y mentoras, ya sea directamente como formadoras en el caso de las mujeres y como facilitadores en el caso de los hombres. Al mismo tiempo, en los hombres se puso en evidencia la existencia de una red de contactos adicionales que les facilitaron a través de las relaciones el avanzar en su carrera profesional. Cabe mencionar que sólo tres mujeres se atribuyen el contacto con una mentora y/o mentor y ocho hombres los que afirman haber tenido el apoyo, ya sea de mentor o de una red, lo que reafirma la continuidad de un ambiente patriarcal arraigado en la universidad (Chávez, 2009) o la falta de redes femeninas y de mujeres que pueden actuar como mentoras.

La discriminación (inhibidores)

En el grupo de mujeres entrevistadas fue posible constatar que ellas viven diferentes actos de discriminación que limitan sus derechos y su toma de decisiones y se les priva de su capacidad

de elegir (Kebeer, 2005). Ellas están condicionadas a cumplir ciertas normas con carácter casi obligatorio tanto en el ambiente familiar como en el laboral (Urquidi et al., 2012).

De acuerdo a Chinchilla et al. (1999), en el grupo de directoras encontramos algunas que no estuvieron dispuestas a renunciar a una vida familiar en busca de un desarrollo profesional, sobre todo en las etapas en las que la maternidad se convirtió en una prioridad no solo personal sino social, provocando en ellas una especie de auto-discriminación (Barberá & Ramos, 2004) y decidir no presentarse como candidatas a la dirección, aun cuando cumplieran con todos los requisitos y eran apoyadas para hacerlo. Posiblemente de manera inconsciente se manifestó el cumplimiento con los roles socialmente impuestos y su deber de anteponer a la familia a su desarrollo personal y profesional como una especie de obediencia hacia la cultura social (Hufton, 1991; Puyana, 2007).

En el aspecto laboral, la discriminación se presenta de manera explícita en dos de 15 participantes al no contar con las mismas oportunidades que sus compañeros hombres. Se hace evidente la existencia de una cultura organizacional en la que prevalece el valor del trabajo y la representación masculina (Barberá & Ramos, 2004), por una parte en el acceso al cargo directivo y por otro, en el área de la investigación en donde se reconoce la importancia del rol de proveedores de los hombres, lo que le da prioridad sobre el acceso a recursos en comparación con sus colegas mujeres (Eagly & Karau, 2002).

Si bien es cierto que la UV es una universidad que tiene avances considerables en integración de las mujeres a cargos directivos, es una realidad también que son pocas las mujeres que hablan de manera abierta de la existencia de discriminación en la institución. Una posible explicación a la ausencia de eso puede coincidir con Lagarde (1996) al identificar que en algunos casos las participantes asumieron como naturales los hechos discriminatorios. Otra posibilidad se relaciona con la afirmación de Buquet et al. (2013) sobre la influencia del grado académico y la experiencia de las mujeres en controlar y enfrentar de mejor manera la discriminación.

Competencias

Sin ser un atributo o un rol, un factor recurrente encontrado entre los entrevistados, y que no fue posible observar entre los diferentes aportes teóricos revisados en relación al liderazgo educativo (lo que sí ha sucedido con otros niveles educativos), se refiere a la falta de

desarrollo de habilidades para fortalecer la práctica directiva en la educación superior. En acuerdo con esto, Pont, Nuche y Moorman (2009) advierten que es necesario prever una formación de liderazgo específica que responda a las funciones de dirección educativa independientemente del nivel.

En el mismo sentido hay consistencia con Pelletier (1999), al observar que la mayoría de las personas entrevistadas cuenta con práctica educativa y académica. Sin embargo, se asumen a sí mismas con poca experiencia en la materia directiva y reconocen que su labor implica hoy una vigilancia puntual y un saber-hacer manifiesto. Afirman que el liderazgo requerido puede no haberse desarrollado con años de experiencia docente y sugieren planes formales de capacitación y formación para quienes llegan a los cargos directivos, pues la sola experiencia no basta (Pelletier, 2002).

5.2.4 Laberinto y techo de cristal: formas invisibles de discriminación de las mujeres en la Universidad

Dentro de los estudios de las barreras de acceso de las mujeres a los cargos de poder encontramos la segregación horizontal que concentra a las mujeres en algunas áreas de la actividad educativa y en determinadas actividades específicas (Arenas et al., 2011). Estas situaciones son planteadas como un “laberinto de cristal” para explicar, en su sentido más amplio, las barreras principalmente horizontales y las complicaciones que encuentran las mujeres en su ruta para ejercer su liderazgo, ya que los obstáculos que enfrentan son múltiples y en diversos momentos a lo largo de toda la vida laboral (Eagly & Sczesny, 2009).

Conforme a la postura anterior discutimos a continuación la concordancia con la postura algunos autores cuando advierte la existencia de formas invisibles a las que se enfrentan las mujeres como parte de ese laberinto:

- Entre las entrevistadas se pudo comprobar que ellas pasaron más tiempo enseñando que los hombres, bajo el mito de la “*supuesta preferencia de las mujeres por la enseñanza sobre la investigación*” (Sánchez & López, 2008, p. 346), sin embargo, la realidad es que ellas terminaron apartándose de actividades que como la investigación, o demandando cargos que implicaran más tiempo y responsabilidad debido a la carga de trabajo y tiempo que ésta demanda y sus implicaciones con la falta de articulación

entre la vida laboral y la vida familia descrita por (Tremblay, 2006), ya que la universidad no cuenta con apoyos adicionales como guarderías por ejemplo.

- La permanencia en la docencia de las mujeres cuenta con otra cara, no solo es el tiempo de duración en el cargo sino también el nivel, el cual impacta en la estabilidad laboral, en su mayoría, cuentan con contratos eventuales por más tiempo que los hombres, contratos que no representaron seguridad laboral, y poco abonaron a la carrera profesional dentro de la institución; para ellas representó más tiempo y más esfuerzo lograr el cargo de “profesora de asignatura” (Buquet et al., 2013, p. 64).
- De acuerdo con Solar (Solar, 2006, p.51) se pudo constatar que en algunos de los casos ellas se enfrentan los procesos de convocatorias y contrataciones a escrutinios y comportamientos sexistas y discriminatorios, ya aun cumpliendo los requisitos necesarios para los cargos, su situación de mujer frente a la de los hombres, termino por influir en la devaluación y minimización de la calidad de sus candidaturas negándoles el acceso a las mismas.
- De acuerdo a (Escolano, 2009, p. 110) el valor de la tarea académica femenina, principalmente el de la investigativa, representó su poca participación. En la universidad es evidente de acuerdo a lo expresado por mujeres y hombres entrevistados, se privilegia el trabajo los rasgos asociados a la masculinidad y al mismo tiempo se tiende a devaluar todo lo codificado como femenino (Fraser & Honneth, 2006). De esta forma, el impacto de los estereotipos alcanza a los campos de estudio elegidos por ellas centrándose en humanidades y salud, los temas sobre los que escriben, así como los métodos y el tipo de aproximación que emplean en la investigación, las cuales en ocasiones, son descritas como menos científica que la utilizada por los hombres y por ende con menos valor y menor asignación de recursos invisibilizando su trabajo investigativo.

Por otra parte, se aprecia entre el grupo de mujeres la existencia del “techo de cristal” el cual, hace alusión a la segregación vertical (Fortier, 2008). Esta segregación se relaciona con las barreras inexistentes a simple vista, como la falta de justificación al obtener un cargo legítimamente y que el proceso sea anulado, con lo cual evidentemente se frena la integración femenina a niveles más altos de la institución. En el grupo de mujeres también es evidenciado

el muro invisible pero infranqueable al presentarse procedimientos con estándares aplicados de forma igualitaria a hombres y mujeres, sin considerar que para las mujeres, cumplir estas exigencias, representa un mayor problema debido a las múltiples barreras a las que se han enfrentado en su vida laboral (Saracostti, 2006, p. 253), así en muchas ocasiones, lo que se ve reflejado en su trayectoria laboral, dista del avance obtenido por su contraparte masculina (Selva et al., 2011, p. 229). Además se encuentran estructuras de comités de elección integradas solo por hombres, así como relaciones de poder, a las que difícilmente ellas tienen acceso y que al final afectan sus candidaturas en detrimento de la no obtención del cargo (Rosener, 2011; Schein, 2001). Todos los factores mencionados tiene la característica de no corresponden a códigos explícitos, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que, por su “invisibilidad”, son difíciles de detectar (Burin & Hernando, 2003, p. 74).

5.3 Categorización del perfil de liderazgo del grupo entrevistado

En este apartado se busca dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿cuáles son las características del perfil de liderazgo educativo que actualmente se desarrolla en las IES de México, tomando como referencia los roles y las misiones de líder de hombres y mujeres que ejercen un cargo directivo? Para esto se parte de la discusión con algunos de los autores referentes en los estudios revisados relacionados con el ejercicio del liderazgo de mujeres y hombres en cargos directivos. En ese sentido, a través de la tabla 26 se evidencian la consistencias o inconsistencias encontradas en la presente investigación contra la teoría consultada.

Luego, en el cumplimiento del objetivo dos, que demanda categorizar y describir los comportamientos de liderazgo de las mujeres y de los hombres en ejercicio de cargos directivos en la educación superior, se realiza una categorización tomando como base las clasificaciones hechas por Mintzberg a través de la teoría de los roles, y de Baudoux, sobre las misiones del líder. Con esta categorización se busca principalmente detallar cómo los participantes se apegan o no a las concepciones de los roles y misiones del líder ya establecidas a través de las actividades descritas en su discurso.

Tabla 23. Discusión de comportamientos de liderazgo en el grupo entrevistado

Autores	Enfoque del estudio	Consistencias e inconsistencias en los hallazgos
<i>Eagly y Johnson (1990)</i>	Género y estilos de liderazgo	Consistencia: las mujeres presentan una mayor inclinación por las relaciones como parte importante de su ejercicio directivo; los hombres concuerdan con presentar una inclinación por la tarea
<i>Cuadrado, Navas y Molero, (2003)</i>	Uso de diferentes estilos de líder mujeres vs. hombres	Inconsistencia: hay diferencias en el ejercicio del liderazgo principalmente en aspectos humanos y de interacción. Ellas dan prioridad al bienestar de los equipos y los estudiantes. Ellos, si bien manifiestan tomar en cuenta estos aspectos, se centran más en resultados
<i>Lowy Hood (2004)</i>	Resolución de problemas con enfoque de género	Consistencia: mujeres y hombres coinciden en que la actividad de resolución de problemas les corresponde como tarea asignada en sus funciones, por tanto, concuerdan con desempeñarse como directivos en el tema
<i>Zalenick (2004)</i>	Enfoque en las tareas de líder	Consistencia: mujeres y hombres concuerdan con enfocarse en las tareas de manera directiva, sin embargo también hay casos en los que consideran importante generar la innovación
<i>Baudoux, (2005)</i>	Verificar los comportamientos “femeninos” en cargos directivos universitarios	Consistencia: mujeres y hombres presentan habilidades en relaciones humanas, preocupación de resultados en las actividades principalmente pedagógicas. Sin embargo, las prioridades difieren ya que, en nuestro estudio, ellas dan un mayor énfasis a las personas y ellos a los resultados
<i>Smith y Wolverson (2010)</i>	Estudia competencias de líder vs. director en la educación superior	Consistencia: Algunas mujeres y varios hombres comparten la postura de alinearse a la misión y buscar la motivación de sus equipos, combinando las acciones de dirección y de liderazgo. Algunos de los hombres concuerdan con la acción de directivo, al dar prioridad la misión de la institución, relacionándola principalmente con el logro de metas y resultados
<i>Rosner (2011)</i>	Estudia el estilo de liderazgo de mujeres y hombres	Consistencia: las mujeres ejercen un liderazgo transformacional interactivo y participativo orientado a las personas Inconsistencia: los hombres muestran la presencia de características transformacionales, en menor intensidad pero presentes en sus comportamientos; esas características no aparecen como transaccionales
<i>Acosta (2011)</i>	Énfasis en acciones de dirección	Consistencia: tanto hombres como mujeres manifiestan realizar actividades que los identifican como directivos, al enfocarse en la realización en tareas de tipo administrativo, como planear, organizar, dirigir delegar y controlar
<i>Ganga y Navarrete (2013)</i>	Basado en el enfoque de la eficiencia, distingue líder y director.	Consistencia: las mujeres manifiestan una preocupación por generar cambios, relacionados principalmente con mejoras a la facultad y mayor disposición a involucrar a las personas Consistencia: los hombres tienden a buscar el cumplimiento de metas y el logro de resultados con un enfoque más directivo
<i>Pelletier, G. (2014)</i>	Estilos de liderazgo en la educación	Consistencia: tanto mujeres como hombres reconocen que el liderazgo es el resultado de un aprendizaje constante. Las mujeres aceptan la reflexión como parte importante del liderazgo. Los hombres atribuyen importancia a la práctica profesional y a la formación en la acción
<i>Sánchez-Moreno et al. (2014)</i>	Perfil de liderazgo mujeres y hombres gestores académicos	Consistencia: las mujeres presentan un perfil de atención a las personas y bienestar del grupo Inconsistencia: los hombres no presentan un perfil transaccional total, sí, se centran en procesos y resultados, pero algunos incluyen la atención a las personas

En esta revisión fue posible identificar algunas acciones que, conforme al marco teórico de la investigación, se clasifican en acciones de director y de líder, al mismo tiempo hay estudios que exponen diferencias de género.

En los hallazgos, la línea entre director y liderazgo más bien tiende a ser una intersección, pues un buen desempeño como directivo traerá como consecuencia un liderazgo efectivo (Palomo, 2013), ya que ambas actividades están inmersas en un ir y venir que aportan acciones y comportamientos desplegados en los hombres y las mujeres del estudio (Pont, Nusche, et al., 2008). Sin embargo, si bien las acciones de líder y de director se entrelazan, existen entre los participantes formas diferenciadas de abordar cada una de las tareas (Acosta, 2011) por lo que es posible asumir que las diferencias están relacionadas con el género, ya que se trata del reflejo de la personalidad de cada entrevistado dentro del grupo y en el desempeño de su actividad directiva.

Es precisamente en el desempeño del cargo donde esta investigación puntualizó para categorizar y describir los comportamientos de mujeres y de hombres. Recordemos que el marco teórico está basado principalmente en dos investigaciones: una relacionada con los roles del líder, realizada únicamente en hombres (Mintzberg, 2006); y otra en el que los comportamientos son clasificados como misiones, resultando de un estudio con la participación de ambos, mujeres y hombres en el ámbito universitario (Baudoux, 2005). Discutiremos a continuación primero los roles y luego las misiones.

5.3.1 Los roles del liderazgo a considerar hacia un modelo de liderazgo

A nivel general, se constató que, del grupo de estudio, mujeres y hombres viven de manera diferenciada su acercamiento al liderazgo. Para algunas de ellas, su primer intento de acceder al cargo representó ser objeto de prejuicios de género, lo que derivó en la baja oportunidad de ser percibida como líder, inclusive en facultades que son consideradas de dominio femenino como trabajo social y enfermería (Cuadrado, 2004b). Por el contrario, para ellos la resistencia es casi nula al tener a su favor la estrecha relación y similitud entre las conductas masculinas y los roles que describen el liderazgo (Eagly & Carli, 2007; Eagly & Karau, 2002). En este sentido, se puede decir que los directores encontraron de una forma casi natural el obtener el cargo (Arenas et al., 2011).

En los casos en los que las mujeres son electas para los cargos, algunas de ellas enfrentan las nuevas tareas adoptando estrategias de comportamiento masculino como mayor exigencia, control y autoridad buscando cumplir el perfil de líder y distanciarse de la incongruencia que su rol femenino genera con el liderazgo. Este cambio les permite, hasta cierto punto, legitimar la autoridad que implica el cargo como sucede en el caso de los hombres (Clancy, 2009; Eagly & Sczesny, 2009).

De manera particular, para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se toma como base *el Modelo de rol organizacional* que permitió realizar la descripción de los roles revisados en este apartado. A través de este modelo, los roles fueron considerados como el conjunto de comportamientos relacionados a una posición jerárquica dada en la organización (Katz & Kahn, 1977; Mintzberg, 1973). Además, fue posible centrar la atención en las actividades características del perfil de liderazgo en la educación superior, tales como funciones y estrategias (Brassard et al., 1986, p. 254) descritas y utilizadas por las y los participantes del estudio.

Para el análisis de las conductas específicas de las personas participantes, se toman en cuenta los estudios de Henry Mintzberg y su teoría de los roles del líder, basada principalmente en tres roles genéricos: interpersonales, informativos y de decisión.

5.3.1.1 Roles interpersonales

Los *roles interpersonales* tiene que ver con las acciones de los directores encaminadas a representar a su facultad. La importancia de representar, conforme a Mintzberg (1994), está relacionada con el papel protagónico, a través de la función legal del líder, de ser la imagen o el emblema del área a su cargo. Éste llega a ser identificado como responsable del área, pero, sobre todo, le es atribuido cierto estatus de autoridad para vincular hacia dentro y fuera de la organización (Baudoux, 1994). Para este rol, se ponen a discusión las funciones y/o tareas de *representación, de liderazgo y enlace*.

Para la mayoría del grupo de las mujeres, la función de *representación* no es considerada como una actividad sobresaliente, o bien como una actividad que les demande de forma extraordinaria tiempo o alguna competencia en especial. Ellas relacionan su éxito en la tarea de manera directa con características de tipo personal, con valores a los que les atribuyen

contar o no con la representación. Ellas se centran en resaltar aspectos personales como una trayectoria profesional y laboral respetable, la seriedad y la credibilidad con la que desde su perspectiva pueden ganar un lugar en el interior y exterior de la universidad. Para ellas es primordial cuidar y mantener relaciones cordiales que beneficien a los miembros de su facultad y poco hablan sobre la vinculación con el exterior.

Para un gran número de los hombres, la tarea de *representar* es una actividad natural, propia del cargo. Ellos están conscientes y aceptan el hecho de que representan a su facultad sobre todo en el ámbito externo. En su discurso, manifiestan concordancia con Sahakeshaft (1987) cuando afirman que la base de su representación la tiene por el estatus que les da el tener el cargo de director y lo fortalecen a través de la dinámica de relaciones en la que ellos se mueven. Su trabajo de representación se centra principalmente en la obtención de recursos, mediante la negociación.

En la tarea de ser *líder*, en el grupo de las mujeres se encuentran similitudes con la descripción de liderazgo distribuido descrito por Leithwood et al. (2007) mediante relaciones con énfasis horizontales, privilegiando el sentido de una cultura de colaboración (Del Valle, 2010); sobre todo se encuentra un marcado enfoque en la preocupación de integrar equipos de trabajo que se involucren en forma conjunta con la directora. En otras palabras, para ellas, es importante que todos formen parte del liderazgo (Harris, 2008). En contraparte, una de las participantes (Adriana) tomó distancia del estilo femenino (Coronel, 1996): su comportamiento se centró en la exigencia, la fuerza y contundencia en órdenes y decisiones que coinciden con los roles masculinos descritos por Bem (1981). Al mismo tiempo, al demostrarse asertiva, de fuerte personalidad o agresiva en las órdenes, provocó una disonancia cognitiva de rol (Festinger, 1975), induciendo críticas a su estilo y mostrándola como incongruente con su rol de mujer (López-Zafra et al., 2009).

Los hombres, por su parte, coinciden en describirse en acuerdo con la línea teórica de Bem (1981) que les asigna roles como: ser arriesgados, ser emprendedores, listos para tomar decisiones y solucionar problemas y dispuestos a arriesgarse evidenciando una capacidad de líder de acuerdo a la definición tradicional de la función. Sin embargo, en algunos pocos, también se encuentran roles que de acuerdo a ciertos autores corresponden al liderazgo

femenino, como la preocupación por trabajar en equipo, capacidad de escucha y la búsqueda de una buena comunicación (Lupano & Castro, 2009; Martínez, Reche, & Delgado, 2009).

En las respuestas del grupo de estudio se confirma, de acuerdo a Leithwood, Sammons, Harris, et Hopkins (2006) que: “*cuando se piensa en un líder, se piensa en un hombre*”, así lo manifiesta el 76% de las personas entrevistadas que al identificarse con un líder lo hacen con un hombre. Lo anterior indica que tanto mujeres como hombres siguen teniendo en la mente la visión masculina del liderazgo, además cabe la posibilidad de un vacío respecto a la falta de modelos femeninos en acuerdo con García y López (2006).

La tarea de *enlace* se presenta de acuerdo con Mintzberg (1989, 2006) en actividades como el fomento de relaciones e interacciones con personas internas y externas. En este sentido, se aprecia que las mujeres entrevistadas trabajan de manera interna en la universidad y de forma específica en su facultad principalmente para generar una red de trabajo entre sus colaboradores para el desarrollo de su gestión, manifestando hasta cierto grado su tendencia a concentrarse en los ámbitos internos como es el caso del trabajo al interior del hogar. En el grupo de los hombres, se aprecia un equilibrio entre la búsqueda de interacción al interior de su facultad, pero al mismo tiempo ellos dan importancia a las relaciones con el exterior, tal como fue posible ver en la tarea de representación.

5.3.1.2 Roles de informador

Los roles de informador integran tres tareas fundamentales a ejercer por los líderes: supervisión, difusión y ser portavoz.

La comunicación es un elemento fundamental en las habilidades de un líder eficaz (Bass, 1990b). Las personas entrevistadas concuerdan en la importancia de la comunicación interna y externa (Álvarez, 2007). Sin embargo, las mujeres ponen más énfasis en la comunicación interna, a través de la *supervisión* buscan propiciar mejores condiciones que motiven a los miembros de sus equipos, se preocupan por generar una comunicación formal apagándose a los lineamientos institucionales (Andrade, 2005). Sin embargo, utilizan también la comunicación informal como un medio de control y supervisión en el que aseguran pueden encontrar mayor apertura y disposición a expresarse por parte de sus interlocutores; en su

mayoría, incluyen el uso de tecnología y herramientas organizacionales como unidades de diálogo.

En su tarea de *difusión*, ellas describen su estilo como sutil al expresarse y dirigirse a sus equipos, ya que lo hacen de una forma más indirecta con la finalidad de no dañar la sensibilidad de sus interlocutores. Ellas afirman que prefieren evitar la confrontación (Baudoux, 2005; Nowack, 2009) y tienden a dar prioridad a la comunicación empática, aplicando con mayor evidencia la inteligencia emocional descrita por Goleman (2006). Así, en ellas aparece un discurso en el que se observan atributos femeninos de acuerdo con la descripción de Parsons (1937) que las presenta como afectuosas, amables, sensibles, consideradas y gentiles en la forma de actuar frente a los demás. Al mismo tiempo, se encuentran roles descritos por Bem (1981) relacionados con el comportamiento maternal a través de acercamiento “cara a cara”, lo que les permite tener una comunicación de mayor profundidad y de compartir preocupaciones con su equipo (López & Sánchez, 2009). Para su tarea de portavoz, la única actividad registrada tiene que ver con el informe anual de actividades, descrito solo por una de las participantes, lo que da un indicio de no ser una tarea de peso al nivel directivo estudiado.

En su mayoría, los hombres consideran la comunicación como una actividad estratégica en la función de dirigir (Costa, 2001). Para los directores entrevistados, esta tarea cumple una función primordial de eficiencia cuyo principal objetivo es el *supervisar* y orientar al equipo al cumplimiento de metas (Cuadra-Peralta & Veloso-Besio, 2010).

Las características de *difusión* de la comunicación descritas por los entrevistados concuerdan con Bem (1981) al atribuirse a sí mismos una comunicación directa franca y eficiente. Sin embargo, también reflejan en su discurso ciertos atributos femeninos, como estar atentos para escuchar la opinión de los demás (Díaz -Loving & Rocha, 2005). Al mismo tiempo, ellos hacen uso de herramientas tecnológicas para hacer eficiente su comunicación, en su caso la reuniones no representan una herramienta recurrente. Para este grupo, a diferencia de las mujeres, el uso de la comunicación informal requiere atención y cuidado ya que, para ellos, en coincidencia con Moret y Arcila (2011), el uso de canales informales de comunicación pone en juego aspectos afectivos y poco racionales de la conducta humana que

pueden llegar a generar problemas. Entre los directores no se encontró ninguna actividad que hiciera alusión a su tarea de *portavoz*.

5.3.1.3 Roles de decisión

En relación con los roles de decisión se discuten las cuatro tareas adoptadas por Mintzberg: emprender, tomar decisiones, asignar recursos y negociar.

Para el grupo de personas entrevistadas, la tarea de *emprender* está relacionada con actividades de evaluación y acreditación de carreras, así como la generación de nuevos programas educativos. Así, en relación con la actualización y el desarrollo de nuevos programas educativos, tanto mujeres como hombres dan importancia y se involucran en la innovación y la generación de nuevos proyectos de licenciaturas y de maestrías y en algunos casos mejoras a la infraestructura de las facultades a su cargo.

La toma de decisiones representa para las personas entrevistadas los procesos mediante los cuales obtienen alternativas en la resolución de problemas Sanders (1999).

En el discurso del grupo se observan diferentes líneas de acción al solucionar problemas a través de la toma de decisiones. En este sentido, se encontraron algunas posturas similares entre el grupo de personas entrevistadas y las dimensiones del modelo de los Cinco Grandes para la toma de decisiones, basados en conductas y posturas que adoptan los líderes en el momento de tomar decisiones: la extroversión, la adaptación, ser meticuloso, la estabilidad emocional y la apertura a experiencias nuevas (Digman, 1990; McCrae & John, 1992):

- *la extroversión* se presenta en los hombres a través de una conducta de asertividad, de opiniones abiertas y francas sobre las diferentes situaciones relacionadas a la toma de decisiones que se presentan en la universidad y en las que ellos no están de acuerdo;
- *la adaptación*, por su parte, se presenta en las decisiones de las mujeres quienes reafirman la importancia de considerar el punto de vista de los

miembros de su equipo en un ambiente de conciliación y cordialidad, algunos de los hombres también consideran la participación en decisiones menores;

- al mismo tiempo, ellas se manifiestan *meticulosas* al evidenciar su apego al orden, a los reglamentos y normas, a la responsabilidad y a la organización de las tareas;
- ellos afirman manejar fácilmente la tensión desarrollando una *estabilidad emocional*; para ellas, es más complicado, pues hacen mención de que en realidad lo que ellas promueven es evitar los conflictos;
- finalmente, en ambos grupos, la mayoría está de acuerdo en contar con una *apertura a experiencias* nuevas, a la creatividad y la innovación.

Siguiendo con la toma de decisiones organizacionales, se encuentra concordancia con Robbins (2009) cuando afirma que existen restricciones en las instituciones que modifican la forma en la que se toman decisiones. En este sentido, en el caso de los directores, la restricción se hace evidente a través de su discurso y el tono de desconcierto sobre algunas de las regulaciones formales como normas y reglamentos, que entorpecen el desarrollo de esta parte de su labor como líderes. Al mismo tiempo, se encuentran situaciones en las que los directores modifican sus forma de tomar decisiones haciendo referencia a la importancia de ser acertados, pues estas están ligadas a evaluaciones de desempeño y por ende pueden perjudicarlos.

Para la *asignación de recursos*, en general mujeres y hombres consideran la tarea como parte de sus obligaciones directivas. Sin embargo, solo en el caso de los hombres se presentan de nuevo actitudes críticas abiertas hacia el sistema de distribución de recursos universitarios.

La tarea de negociación, como parte de los roles de decisión se presenta diferenciada para mujeres y hombres en el grupo de estudio. Para las directoras entrevistadas, en algunas ocasiones, representó una actividad difícil, evidenciando que es una tarea en la que se tiene poca experiencia y por consiguiente, en ocasiones, las hace sentirse menos capaces para pedir, base importante en la negociación. En contraparte, para los directores, la negociación es una

actividad reconocida como propia y con la que no tienen problema alguno (Babcock & Laschever, 2005).

5.3.2 Las misiones del líder encontradas

Este apartado está desarrollado tomando como base los estudios realizados por Baudoux (1988, 1994, 2002 y 2005) en los cuales analiza la participación femenina y masculina en cargos de liderazgo. Además, los realiza en el ámbito educativo en niveles superiores, lo que permite un amplio referente para el análisis del discurso de las personas entrevistadas. Es importante aclarar que, si bien en sus estudios la autora establece catorce misiones de los líderes, un buen porcentaje de estas están basadas en los roles de Mintzberg (2006). Por tanto, para realizar el análisis se consideraron únicamente las misiones que no se suman a los roles descritos en el apartado anterior. Así, a continuación se exponen las misiones de fidelidad y obediencia, de liderazgo pedagógico, de reflexión, de gestión de estudiantes y de ayuda.

5.3.2.1 Misión de fidelidad y obediencia

De acuerdo con Baudoux (1988, 1994), la misión de fidelidad y obediencia fue manifestada por las directoras entrevistadas en el énfasis que ponen al respeto por los lineamientos institucionales. Ellas buscan asegurar que se apliquen las normas, los medios oficiales de comunicación, y manifiestan en su discurso lo importante que representa la observancia de las jerarquías de las personas. En general, un mayor número de directoras tiende a hacer uso de las reglas privilegiando la legitimidad y la igualdad de oportunidades (Baudoux, 2005) y reconoce el trabajo y colaboración del equipo (Rosener, 2011).

Para algunas de las personas entrevistadas, esta misión tiene fuerte relación con ser institucionales; en este punto, se cubren varios aspectos que van desde los valores, la cultura, las normas y reglamentos, principalmente respetados y promovidos por las mujeres, hasta el cumplimiento de metas alineadas a la misión de la facultad con la de la universidad, encontrada con mayor presencia en el discurso de los hombres.

Aun cuando para Baudoux la obediencia fue una característica encontrada solo entre las mujeres de sus estudios, en nuestro grupo de directores encontramos algunos que consideran conveniente obedecer las normas por diversos intereses, entre ellos asegurar y

respaldarse en la toma de decisiones. Sin embargo, aseguran al mismo tiempo que no siempre es lo más práctico, pues hacerlo en ocasiones les complica agilizar procesos, por lo que algunas veces no las respetan, conducta que no se manifiesta explícitamente por ninguna de las mujeres entrevistadas.

5.3.2.2 Misión de liderazgo pedagógico

En términos generales, el grupo de personas entrevistadas coincide con el papel de líder pedagógico (llamado también educativo) descrito por Robinson (2007) como aquel que influye en el equipo para generar acciones que mejoren los resultados del aprendizaje de las y los estudiantes. Entre las personas entrevistadas se describen acciones que se centran principalmente en la actualización, acreditación y evaluaciones continuas en las facultades que dirigen. Con ello buscan mejorar el nivel académico de los estudiantes mediante prácticas adaptadas a las circunstancias del contexto de cada facultad (Leithwood et al., 2008). Entre el grupo de los hombres se encontró que algunos buscan la acreditación más bien cumpliendo un requisito o como condicionamiento de su propia evaluación de desempeño; no se expresó por su parte como búsqueda de mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Entre las mujeres se expresa una alta prioridad a los aspectos pedagógicos, en algunos casos asumen un rol de protección y cuidado (Héon et al., 2007) principalmente hacia las y los estudiantes. Asimismo, la mayoría de ellas considera que la capacitación de los docentes, así como la calidad educativa, representan unas de las misiones importantes como directivas (Dutercq & Mons, 2014), acciones que coinciden con el modelo de liderazgo instructivo. En el grupo de los directores, las acciones pedagógicas tienen un énfasis hacia el desarrollo de habilidades competitivas en los estudiantes (Héon et al., 2007), un rol característico masculino de acuerdo con Bem (1981).

5.3.2.3 Misión de reflexión

La misión de reflexión se vincula directamente con la toma de decisiones, que en este caso ya fue revisada en los roles de decisión descritos con anterioridad. Sin embargo, para ubicar la acción de reflexión se coincide con Sanders (1999) cuando afirma que existen líneas que regulan la decisiones; entre ellas, destaca el modelo racional con el que se determina la manera en la que han de comportarse las y los líderes para maximizar un resultado. En este sentido se

encuentra en el grupo de estudio, de acuerdo con Nolen-Hoeksema y Jackson (2001) y Baudoux (1988), una diferencia de género a través de la reflexión previa a la decisión. Así, las participantes se destacan haciendo alusión a la necesidad de buscar la reflexión profunda de las posibles soluciones antes de elegir y, de esta manera, lograr el mejor resultado. En contraparte, los directores no expresan que sea necesario reflexionar demasiado sobre las decisiones, ellos puntualizan en ser prácticos, no pensar mucho. Para ellos, en ocasiones, presenta una mejor opción apoyarse en delegar algunas decisiones en sus equipos (Nowack, 2009).

5.3.2.4 Misión de gestión de estudiantes

En el entorno de la gestión educativa, el abordaje oportuno de problemáticas relacionadas con la población estudiantil es vital, amerita un accionar que permita entablar comunicación abierta, responsable e incluso desde una visión humanista e integral conforme a las directrices establecidas por la institución (Valverde, 2015). Estas características fueron encontradas en mayor medida entre el grupo de mujeres entrevistadas en comparación con los hombres (seis mujeres y un solo hombre lo mencionan). En este sentido, de acuerdo con Baudoux (1988), se aprecia entre las entrevistadas una mayor tendencia a tener al estudiante como el centro de su labor, a interesarse por generar comunicación abierta, a estar atenta a las solicitudes y asumiendo esta actividad como una responsabilidad mayor dentro de sus funciones.

5.3.2.5 Misión de ayuda

La misión de ayuda se presentó únicamente en el grupo de las mujeres, en el que se pusieron en evidencia roles estereotípicos y de creencias sociales a cumplir conforme a su naturaleza de ser mujer (Descarries et al., 2010; Eagly & Karau, 2002; Eagly & Sczesny, 2009). Para ellas es importante el cuidado de los demás preocupándose, por ejemplo, de la seguridad de las y de los estudiantes fuera del campus; otras, interviniendo en problemas de tipo económico de su personal, asuntos que no entran directamente entre sus actividades directivas, que sin embargo las hace sentirse comprometidas a ayudar a sus allegados.

El apego a esta misión se complementa en el hallazgo de que ellas presentan los atributos descritos por Bem (1981) y Díaz-Loving y Rocha (2005) como la amabilidad, la sensibilidad a las necesidades de otros, la cooperación y el servicio a otros.

Finalmente, solo algunas mujeres afirman llegar a dirigir facultades cuando presentaban gran cantidad de conflictos por lo que aseguran tener que trabajar con el orden y la organización de las áreas (atributo masculino) fomentando la creatividad en la resolución y gestión de conflictos (López & Sánchez, 2009) logrando transformaciones en sus facultades.

5.4 La contribución de la investigación

El objetivo principal de esta tesis es caracterizar una propuesta de modelo de liderazgo inclusivo para la educación superior que integre la concepción del liderazgo un conjunto de comportamiento, misiones masculinas y femeninas. Las diferentes investigaciones de liderazgo que estudian a mujeres y hombres, en su mayoría se limitan a constatar las diferencias y similitudes; algunos otros a tratar de encasillar tanto a mujeres como hombres en ciertos estilos preestablecidos contruidos sobre la base masculina. Esta situación obliga cuestionar qué tienen que decir los hombres pero principalmente las mujeres para construir un liderazgo inclusivo para la educación superior.

Para la integración del modelo, se cuenta con la descripción de los comportamientos provenientes de roles y misiones. Al mismo tiempo, se ha determinado que existen cuando menos algunas diferencias apreciables entre el comportamiento de mujeres y de hombres, pero que no necesariamente son excluyentes. Bajo esta perspectiva se plantea más bien posturas complementarias que han surgido de las voces de las mujeres y hombres entrevistados, y que permite generar la categorización para el modelo.

5.4.1 Primer acercamiento a una propuesta de Modelo de liderazgo inclusivo

En consideración al planteamiento del tercer objetivo, se presenta en esta sección la caracterización de una primer propuesta de un modelo de liderazgo denominado *inclusivo*, en esta parte es importante responder a la cuestión **¿Por qué un modelo llamado inclusivo?**

A lo largo de la presente investigación, se ha evidenciado la invisibilidad de las mujeres en la concepción del liderazgo debido a una visión masculina del mundo y de las organizaciones. Al mismo tiempo, se ha constatado que los cambios demográficos en la

educación, así como en el mundo laboral, están forzando al propio concepto a dar cabida a nuevas ideas y aportaciones. Es una realidad que la integración de las mujeres a los cargos de liderazgo en la educación superior en los últimos años, ha estado aportando formas diferenciadas de ver el mundo académico, de gestionarlo y de comunicarlo así como maneras diferentes de relacionarse con la comunidad académica que pueden enriquecer la tarea directiva de mujeres y hombres.

Tomar en cuenta los aportes de las mujeres en un modelo y denominarlo inclusivo pretende situar las contribuciones de las mujeres dentro de los límites del liderazgo ya establecido y, al mismo tiempo, contribuir a la transformación de la visión de éste. Más que la unión de dos modelos diferentes donde la dicotomía siga existiendo, pretendemos evidenciar que son ambos, a veces solos o a veces juntos, los que pueden construir y transformar la forma en la que se vive el liderazgo en las universidades. Creemos que si los modelos de liderazgo cambian realmente, se establecerá una socialización en un nivel de paridad donde ambos géneros en una línea recta guardan posiciones de poder en otra dimensión, muy diferente a la actual, donde la suma de voluntades femeninas y masculinas lo puede hacer posible. De acuerdo con esta postura se desarrolla la siguiente propuesta.

5.4.2. Categorización de dimensiones para el modelo

Para desarrollar la categorización del modelo se consideran cuatro aspectos de la investigación que aparecieron reiteradamente y que en algunos otros modelos de liderazgo, ya sea por su naturaleza o por el contexto donde se desarrollaron, fueron considerados de manera aislada. Estos son: la dimensión académica, la dimensión de gestión, la dimensión de comunicación y la dimensión humana. Para cada dimensión corresponden un grupo de misiones que describen comportamientos esperados de los líderes. A continuación, se plantea la justificación de la categorización y luego se proporciona una explicación de cada elemento con la finalidad de clarificar al lector el sentido de cada una de las elecciones hechas para la conformación del modelo.

El punto de partida de esta categorización responde a las preguntas siguientes: **¿por qué asignar las cuatro dimensiones al modelo?** y **¿a qué necesidad responde cada una?** A continuación, se plantea la justificación y explicación al respecto.

Para desarrollar la propuesta de liderazgo se consideró, de entrada, que el liderazgo educativo parte de la importancia del aspecto académico. Dicha postura ha sido desarrollado por las corrientes de pensamiento que buscan mejoras sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes, a la formación de los docentes (Robinson, 2007) y un mayor impacto en mejores resultados académicos (Horn y Marfan, 2010). Además de representar todas ellas preocupaciones por una mejora en la calidad de la educación a nivel mundial (UNESCO, 2005) Bajo esta justificación, se asigna la primera dimensión llamada académica.

Las dos dimensiones siguientes responden a la necesidad explícita de que no es posible considerar el liderazgo educativo independiente de las teorías generales de la administración. Como se puede ver desde la óptica teórica de varios autores los conceptos como administración, gestión y liderazgo se entrelazan (Blais y Sinclair-Desgagné, 2002; Petellier, 2014; Robinson, 2007; Robbins, 2004; Yulk, 2002; Vázquez et al, 2014). Las diversas labores que desarrollan las personas entrevistadas ameritan formar parte importante de la propuesta de modelo a través de las dimensiones de comunicación y gestión.

Finalmente, la última dimensión: la humana, permite aportar en mayor evidencia la perspectiva de género adoptada en este estudio, pues es en esta dimensión que se encuentra con mayor énfasis lo que mujeres y hombres de manera personal pueden aportar en un primer intento a la construcción de un modelo de liderazgo inclusivo.

Para detallar las bases de la propuesta, a continuación se da una descripción de cada una de las dimensiones.

5.4.2.1 Dimensión académica

La dimensión académica hace referencia a la importancia desarrollada por los modelos de liderazgo en la educación, sobre todo cuando enfatizan el papel de líder en la generación de una mayor calidad educativa en las instituciones. De esta manera, las misiones representadas en esta dimensión como: la *pedagógica*, que se centra en mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, 2007); la *gestión de profesores*, que busca la formación, la actualización y el desarrollo de habilidades del cuerpo docente mediante un liderazgo instructivo (Dutercq & Mons, 2014); la *gestión de estudiantes*, expuesta por

Baudoux (1988), que busca desarrollar una interacción y comunicación eficiente con los estudiantes en la búsqueda de mejores logros académicos.

En el estudio, las tres misiones anteriores forman parte en su mayoría, de actividades manifestadas por las participantes femeninas hacia la labor educativa, al implicar preocupación, cuidado y servicio, características atribuidas a las mujeres (Bem, 1981). La misión de vinculación y enlace esta detallada por Mintzberg (2006) como actividad de interacción, sin embargo, representa una herramienta valiosa en el desarrollo de estrategias de actualización y enlace de la universidad con el exterior, por tanto está integrada como parte de esta dimensión. En esta investigación la vinculación se caracteriza en su mayoría por ser un actividad de representación masculina.

5.4.2.2 Dimensión de gestión

Esta dimensión está basada en el paradigma administrativo desarrollado por Henry Fayol en 1916 (citado por Robbins, 2009). Representa el proceso tradicional de administración que toda organización aplica para el logro de sus objetivos, adoptada también por las instituciones de educación superior (Langlois y Lapointe, 2002).

En el contexto de este estudio se asumen como misiones la *organización*, la *planeación*, la *gestión de recursos* y la *rendición de cuentas*, las cuales implican en su totalidad la toma de decisiones. Estas actividades, por tradición desarrolladas por directivos y gerentes, además de atribuidas a liderazgo, tienden a ser ejecutadas con mayor destreza por los hombres debido a su tendencia de ser más orientados a las tareas propias de líder (Bass, 1990; Yulk, 1989; Eagly et al. 1990). Sin embargo, las mujeres de esta investigación presentan una influencia considerable en la rendición de cuentas, aportando un elemento importante en el ejercicio del liderazgo a través de una mayor propensión a la honestidad y a la transparencia en la toma de decisiones con respecto a sus homólogos hombres.

5.4.2.3 Dimensión de comunicación

En esta dimensión se han considerado los comportamientos que implican intercambio de información organizacional, así como los relacionados con competencias para la toma de decisiones. Esta dimensión se conforma por las misiones de *integración*, *comunicación* y *representación* y se basa principalmente en los estudios realizados por Mintzberg (2006) con sus roles informativos y Baudoux (1988, 2005) con sus misiones de coordinación e

integración. A través de la discusión de ambas se integran las diferentes características que dan forma a la dimensión de comunicación.

Desde el fundamento teórico, la comunicación centra su fortaleza en *el fondo* de lo que se comunica (Pérez, 2000; Soria, 2008); sin embargo, en el contexto de este estudio, las mujeres aportan a la comunicación características diferenciadas dando un énfasis a la importancia en *la forma* de comunicar, involucrándose con los miembros del equipo a un nivel más personal, siendo sutiles, cuidando la sensibilidad de sus interlocutores, evitando la confrontación, utilizando acercamientos cara a cara que le permiten profundizar y compartir preocupaciones (Eagly et al, 1990). Al mismo tiempo, ellas hacen énfasis en la comunicación interna que, de acuerdo con Costa (2001) y Álvarez (2007), es la mejor forma de conseguir el máximo compromiso de un equipo para el logro de objetivos.

El impacto de los aportes femeninos a los procesos comunicativos de las instituciones está siendo evidente, ya que cada vez más hombres están considerando la importancia de ir incorporando en sus acciones y estilos de comunicación algunos de los comportamientos que tienden más a la consideración de sus interlocutores y que son considerados atributos femeninos.

5.4.2.4 Dimensión humana

Para el aspecto humano de la propuesta se toman como base los estudios realizados por Robert Katz, (1974) que incluyen dos habilidades directivas básicas: las habilidades sociales y relacionales, ambas ayudando al directivo en sus vínculos con otras personas. Estas habilidades están traducidas en misiones en la medida en la que influyen en su labor de líder, tal como se observa en el discurso de las personas entrevistadas. Así, la dimensión humana integra las misiones que se basan en su personalidad y valores como la reflexión y la ética las que le permiten relacionarse de manera particular como la inteligencia emocional y las que le apoyan para generar vínculos con otras personas, como las de colaboración y negociación. Todas ellas son fundamentales en las relaciones interpersonales e interinstitucionales de todo líder.

Especialmente en esta dimensión se puede llegar a tener un impacto importante en la propuesta, ya que la relación humana es la que puede o no permitir la inclusión y es esta relación, en su mayoría, que impide el libre tránsito de unos y de otras entre la vida privada y

la vida pública. En este sentido, desde esta dimensión se plantea tomar en cuenta que las diferencias de género están basadas en creencias, entonces, son estas las que se deben renegociar en la búsqueda de transformaciones en las instituciones (Sernam, 2002; PNUD, 2006).

La importancia de la dimensión humana radica en que es posible *incluir*, sentir que cada persona, desde su condición de mujer u hombre, es única y que tiene la capacidad de aportar de manera personal un conocimiento, una experiencia, una habilidad o un estilo y que, al mismo tiempo, forma parte de la sinergia del grupo.

A continuación se presenta la descripción de los criterios para la asignación de categorías, así como las cuatro dimensiones representadas en una tabla que sistematiza la categorización en misiones.

5.4.3 Categorización de misiones

A lo largo del estudio, para describir y analizar los comportamientos del grupo de participantes, se tomaron como base los roles de Mintzberg (2006) y las misiones de Baudoux (1994). Sin embargo, en la tabla 27 fue necesario enfocarse en un término que permitiera, de forma amplia, describir e integrar los comportamientos hallados en el grupo. Así, se encontró que el término “rol”, hasta cierto punto, limitaba los márgenes de acción con los que las personas pueden manejarse ya que, de acuerdo con la teoría, a través de la *disonancia cognitiva del rol* existe la posibilidad de que el portador del rol haga algo que no está de acuerdo con la conducta que se espera de él y termine por ser descalificado por el receptor de la conducta (Festinger, 1975; Sheehan, 1970). Por su parte, el concepto de “misión”, además de implicar una tarea, representa un motivo, una razón que justifica lo que el líder hace independientemente de la persona que lo realice.

De acuerdo con la postura anterior, se adopta el concepto de “**misión**” (Baudoux, 1994) para la categorización propuesta en el objetivo dos de esta investigación, por considerar que bajo el concepto de misión se articula de una manera más amplia con el quehacer del líder, impregnándolo de un sentimiento del deber y dándole un significado profundo a sus rutinas diarias con un impacto personal más allá de solo una actividad laboral (Leithwood, 1997).

Tabla 24. Categorización de comportamientos desde una perspectiva de género

	Misión	Descripción del comportamiento de liderazgo	Predomino por género
DIMENSIÓN ACADÉMICA	Pedagógica	Tomar medidas con la finalidad de mejorar constantemente las actividades pedagógicas educativas. Ejercer control sobre temas pedagógicos que garanticen los resultados en el aprendizaje de los estudiantes con respeto de leyes y reglamentos	Predominio femenino
	Gestión de Estudiantes	Propiciar encuentros con los estudiantes, para conocer opiniones, motivar, recompensar, solucionar problemas y contar con información para la toma de decisiones	Predominio femenino
	Gestión de Profesores	Mantenerse cercano(a) a los docentes, proporcionar formación, cuidar al ambiente del equipo, impulsar la innovación hacia la mejora del aprendizaje de los estudiantes	Predominio femenino
	Vinculación/enlace	Interactuar con instancias internas y externas a la organización creando una red de contactos para fomentar las relaciones y favorecer vínculos en pro del beneficio educativo. Promover el interés de la función social en la universidad	Predominio masculino
	Organización	Planificar y coordinar de la forma habitual de trabajo en la institución. Incluir la planeación estratégica y operativa de su dirección	No hay diferencias
DIMENSIÓN DE GESTIÓN	Recursos	Gestionar y distribuir los recursos materiales y financieros que garantizan el funcionamiento de su área	Predominio masculino
	Personal	Desarrollar actividades de gestión en cuanto a asignación de personal académico y administrativo del área a su cargo negocia al respecto, supervisar el personal a su cargo y evalúa su desempeño. Presenta un interés puntual por las personas	No hay diferencias
	Control y rendición de cuentas	Obtener información de su entorno, la cual analiza para detectar problemas, oportunidades con la que le es posible tomar medidas y diseñar planes de acción correctivos, para mantener el rumbo de sus objetivos. Proporcionar, en base a sus resultados, informes sobre su desempeño. Honestidad	No hay diferencias
	Reflexión	Toma tiempo de reflexión y considerar decisiones de tipo colegiado, buscando consultar con su equipo cercano	Predominio femenino

Tabla 24. (continuación)

	Misión	Descripción del comportamiento de liderazgo	Predomino por género
DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN	Integración	Promover la integración de las personas, asegurando un ambiente de confianza y respeto que favorece los intercambios verbales con las diferentes categorías de personal y estudiantes sobre sus demandas de servicios	No hay diferencia
	Comunicación	Establecer sistemas de comunicación eficientes al interior de su área, con las demás áreas de la universidad y al exterior asegurando la calidad de la información mediante acercamientos personales en un ambiente de cordialidad y de respeto a los canales oficiales de la institución	No hay diferencia
	Representación	Actuar en actividades legales, ceremoniales y simbólicas en nombre de la organización o del departamento que dirigen	Predominio masculino
DIMENSIÓN HUMANA	Regulación	Intervenir en el manejo de problemas con acciones correctivas durante situaciones de crisis o conflictos. Busca la conciliación y no enfrentamiento	Predominio femenino
	Colaboración	Propiciar un ambiente de integración a través de la participación en los equipos de trabajo, fomentar la inclusión y ser empático Interactuar con su equipo más allá del plano laboral	Predominio femenino
	Negociación	Representar a su unidad de organización en transacciones rutinarias y extraordinarias Tener la habilidad de buscar un buen arreglo para conseguir lo que necesitan	Predominio masculino
	Ética	Actuar con actitud de respeto hacia las autoridades, manteniendo relaciones de acato de orden profesional. Manejo de la honestidad	Predominio femenino
	Inteligencia emocional	Tener la capacidad del manejo holístico de las emociones para generar empatía en la resolución de problemas y la toma de decisiones	Predominio femenino

En la tabla 24, se concentran las cuatro dimensiones y sus respectivas misiones; la descripción de cada misión se ha trabajado adicionando la visión de hallazgos en la discusión con la teoría. Así mismo, la clasificación de la columna de predominio de género responde principalmente al esfuerzo de identificar, desde una postura crítica, las diferentes formas de trabajar en el liderazgo tanto de las mujeres como de los hombres participantes.

La asignaciones de predominio a cada misión se basan en la correspondencia de las respuestas obtenidas con la descripción de la conducta. Es decir, por ejemplo, el hecho de que en la dimensión académica las mujeres obtengan tres cuartas partes de predominio no significa

que los hombres, por ejemplo, no gestionen la misión de los estudiantes y profesores. Posiblemente solo ratifica que la educación es y ha sido una tarea en la que las mujeres han tenido influencia desde el hogar. De igual manera en la dimensión de humana, que las mujeres no se describan como buenas negociadoras no representa que ella no negocien si no que son los hombres lo que maneja de mejor forma ese recursos personal. Este criterio se aplica para todas las misiones, buscando más la identificación de comportamientos de unas y de otros en lugar de la división, recordando que la finalidad es lograr un modelo de liderazgo que incluya.

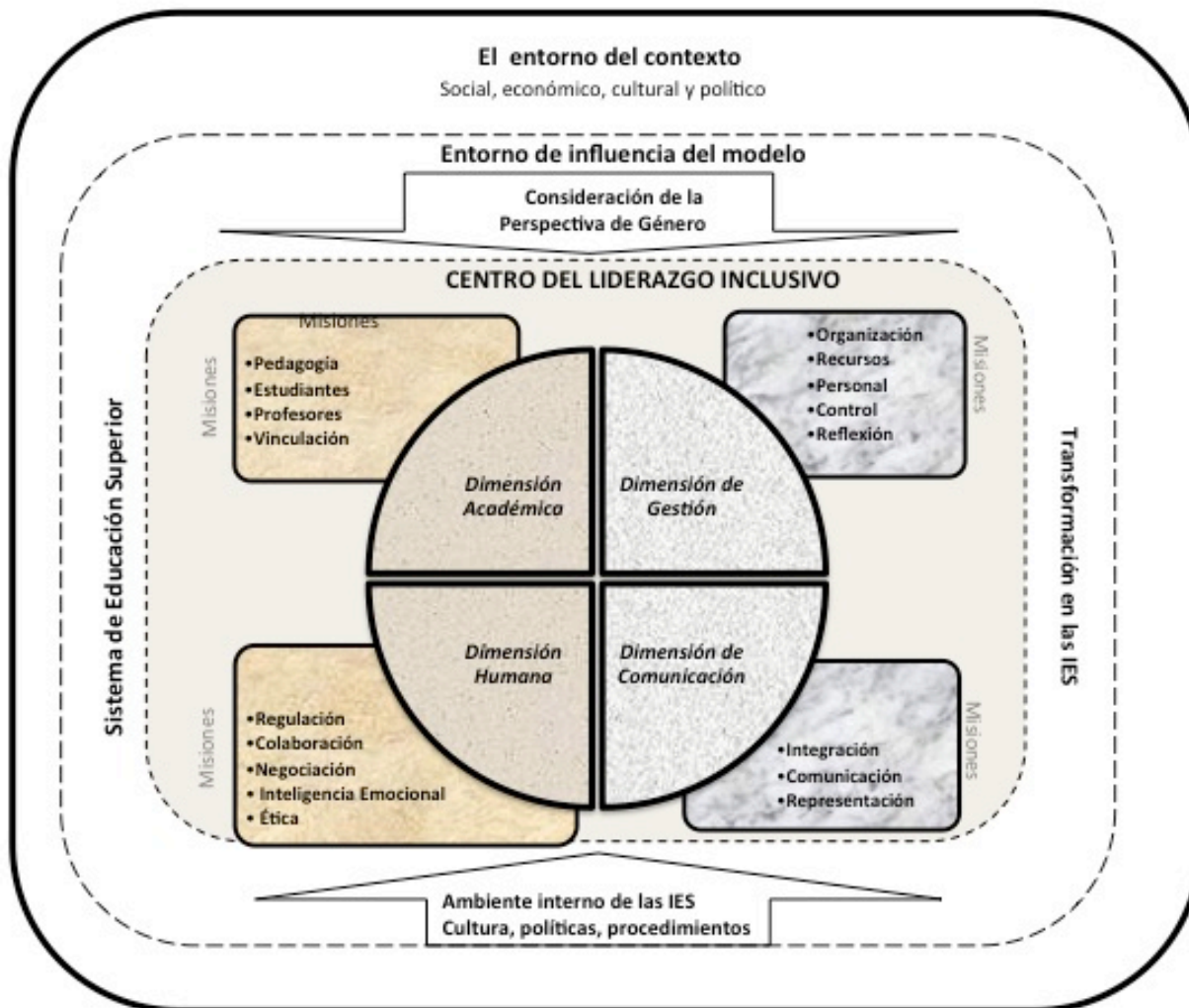


Figura 15. Propuesta de Modelo de liderazgo inclusivo

En la figura 15, se presenta el primer plano del modelo considera la importancia del contexto, ya que éste juega un papel determinante para entender las conductas de las y los líderes y cómo los aspectos sociales, económicos, culturales y políticos influyen en sus concepciones de las diferentes misiones. El entorno de la universidad, en un segundo nivel, plantea evidenciar la realidad del liderazgo dentro del sistema educativo mediante el análisis de su ambiente, de su cultura, sus políticas y procedimientos a través de la mirada de mujeres y hombres directivos en una institución con avances en procesos de equidad. Todo lo anterior busca atender las necesidades de transformación demandas por las instituciones de educación superior en cuestiones de igualdad y equidad.

Este primer acercamiento para realizar una propuesta de Modelo de Liderazgo Inclusivo tiene su base en dos modelos de liderazgo: la Teoría de los Roles de Mintzberg y las Misiones de líder de Baudoux. Del primero, se rescata su importancia y validez en el ámbito de los estudios de liderazgo, a través del aporte de sus roles de líder y que influyen fuertemente en la dimensión de gestión y comunicación del modelo. Sin embargo, es una realidad que el modelo de los Roles fue desarrollado considerando solo información recabada en hombres directores, dejando excluidas a las mujeres y fuera del mundo académico.

La situación anterior propicia la integración del modelo de Misiones desarrollado por Baudoux (1994), que ofrece resarcir la carencia presentada por los Roles al integrar en su estudio no solo la participación femenina, sino la consideración del contexto educativo, principalmente el de la educación superior.

Otros modelos que complementan la clasificación de las dimensiones y sus misiones se presentan, por ejemplo, en el caso de la dimensión académica, a través del modelo de líder pedagógico en su orientación a las tareas y su énfasis en el desarrollo de una cultura de formación de profesores y de logro académico de los estudiantes (Leithwood et al., 2008). En el caso de la dimensión de gestión, se tomaron en cuenta las teorías clásicas de Taylor (1984) y Fayol (1987) debido a la importancia que se le da al líder en la coordinación de labores y procesos organizacionales.

Para la dimensión de comunicación, adicionalmente a la teoría de Mintzberg, se consideran algunas características del modelo de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (1994), Bass y Riggio (2006) y Leithwood (1994), debido a la importancia que los autores atribuyen a las conductas de los líderes y ponen especial cuidado en las interacciones con los miembros de los equipos a través de la comunicación.

En la dimensión humana, son considerados adicionalmente algunos de los aportes de la teoría del líder transformacional, principalmente en los aspectos relacionados con valores, creencias personales del líder (Hoy & Miskel, 2008), motivación, logro de objetivos (Avolio & Gardner, 2005) y uso de la inteligencia emocional (Goleman, 2006).

CONCLUSIÓN

Al termino de este trabajo es importante de recordar la pregunta de partida a fin de rastrear brevemente el avance que se siguió para responderla e identificar el valor y la particularidad de la investigación: *¿Qué elementos debe integrar la propuesta de un modelo de liderazgo para la educación superior que considere la perspectiva de género?* El cual permita impulsar un liderazgo educativo *inclusivo* en el que la participación de los hombres y de las mujeres no se vea condicionada por su situación de género.

Desde una visión masculina, las diversas conceptualizaciones de liderazgo parten de la idea de que el líder es considerado como un “gran hombre” que nace líder (Bass & Stogdill, 1990), que cuenta con roles específicos dentro de las organizaciones (Mintzberg, 2006), que desarrolla conductas centrales como fijar norte (Lupano & Castro, 2009), que debe inspirar e influir en su equipo (Yukl, 2002), que debe ser decisivo, valiente, resistente (Eagly & Karau, 2002), estar orientado a los resultados (Robbins, 2004), estratégico y que tiene como atributo principal el ejercicio del poder (Haslam, Reicher, & Platow, 2011; Landry, 2012).

Bajo esta perspectiva conceptual, el constructo de liderazgo atiende solo a las características socialmente aceptadas para los hombres (Eagly & Engen, 2004), de tal forma que, cuando se piensa en el líder, se piensa en un hombre (*Think manager, think male*), (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006), lo que ratifica que las mujeres han estado prácticamente ausentes en la construcción del liderazgo a diferencia de su contraparte masculina (Guardia, 2013; Schein, 2001). Estas actitudes sociales surgen a partir de asociaciones mentales que tienen su origen en que tradicionalmente el liderazgo constituye un concepto que ha sido asociado y construido bajo la visión del género masculino (Diéz et al., 2003), lo que ha apartado, en su mayoría, a las mujeres del acceso a los cargos de poder y liderazgo de las instituciones.

Propiciar un ambiente de congruencia ente el liderazgo y los comportamientos de las mujeres significa trabajar en una de las mayores barreras a las que ellas se enfrentan en su carrera a los cargos directivos (Eagly y Karau, 2002). Por eso, es imperativo combatir las posturas que llevan a prejuicio al considerar a las mujeres menos favorables para desempeñar roles de liderazgo que los hombres, trabajando en identificar e incluir conductas femeninas

(muchas de las cuales ya están en práctica desde mucho tiempo atrás) en la concepción de liderazgo para acercar a una realidad palpable, la inminente participación de las mujeres en el mundo del liderazgo (Cuadrado, 2004a; Cuadrado, Morales, & Recio, 2008).

Por su parte, en la educación superior, en las últimas décadas, se ha estado experimentado una transformación. Un elemento a destacar en este nuevo escenario es la importancia que adquieren los recursos organizacionales (Sánchez, 2010), en especial la contribución de las personas para hacer realidad el cambio (Crespo & Dridi, 1999; Gartzia et al., 2012).

El liderazgo en el ámbito educativo representa hoy una prioridad manifestada por organismos como la OCDE y sus países miembros. De acuerdo con sus perspectivas, el líder desempeña un papel clave en la mejora de la calidad educativa que se traduce en mujeres y hombres mejor preparados para enfrentar los nuevos modelos económicos mundiales, lo cual solo puede ser posible si se trabaja en generar mejores oportunidades cada vez más desde la inclusión de ambos en el desarrollo de las instituciones en todos los niveles (Pont, Nusche, et al., 2008). Una inclusión que reforme, desafíe y rechace las políticas, culturas y prácticas que promueven, en todos los niveles, la exclusión de la mujeres en el ejercicio del liderazgo (Parrilla, 2004).

En este sentido, la perspectiva de género aplicada a diversos ámbitos de la vida de las personas está creando pensamientos, actitudes y propuestas en búsqueda de marcar nuevos límites entre los comportamientos naturales, casi inflexibles, y aquellos que socialmente han sido contruidos, y que, por tanto, pueden ser susceptibles de evolucionar. Se busca con esta renegociación, principalmente, la participación igualitaria de mujeres y hombres en todos los niveles y, en los últimos años, especialmente en los espacios de influencia y poder, como lo son los cargos de liderazgo en las instituciones de educación superior (Cuadrado, Morales, Molero, 2008; PNUD, 2009). La tarea no ha sido sencilla; décadas de lucha y trabajo no han implicado un avance natural en la vida pública de las mujeres en general y, en particular, en el ámbito de la dirección en la educación superior. Su ausencia se ha traducido no solo en una baja presencia en los altos cargos de poder, sino en una ausencia conceptual de la idea del liderazgo.

Bajo el argumento anterior, es razonable que se encuentren pocas investigaciones que traten a nivel específico la participación femenina en el liderazgo de las IES en Latinoamérica,

incluido México (Pont et al., 2008). Además, hay que considerar que, en México, el liderazgo en general no ha sido considerado como una técnica de amplio uso entre los directivos y no ha contado con una gran difusión como herramienta de apoyo en el desarrollo de actividades directivas (Velázquez, 2005, p.78). Pese a estas variables, las mujeres mexicanas han avanzado en su integración a cargos de poder en las últimas décadas; lamentablemente, en la gran mayoría de las universidades, la diferencia contra los hombres sigue siendo abrumadora. Ellos mantienen los espacios en los que se deciden las políticas, los presupuestos, los cambios institucionales, donde se otorgan reconocimientos importantes, en resumen, donde se decide el futuro de las universidades, lo que las deja a ellas con poco margen para lograr una verdadera influencia en el ámbito educativo (De Garay, 2012).

El cuadro teórico desarrollado marca el camino a seguir conforme a la teoría especializada en el objeto de estudio elegido. Así, el punto de partida para este estudio está basado en la concepción masculina del liderazgo, lo que, de acuerdo con las investigaciones consultadas, se ha traducido en la baja representación femenina en cargos de poder en las organizaciones. Esta postura da origen a las dos líneas principales de estudio: la primera, relacionada con las barreras de acceso al poder, y la segunda, con los estilos de liderazgo estudiados a través de los comportamientos de mujeres y hombres desde los roles y las misiones.

Este trabajo está fuertemente apoyado en las teorías elaboradas por Mintzberg (2006), Baudoux (1994), Eagly y Karau (2002), y Bem (1981), entre otros escritos científicos que se interesan en el liderazgo, tanto en su mera concepción masculina como en aquellos que, desde la perspectiva de género, buscan estudiar el papel de las mujeres; todos ellos fueron considerados en la elaboración del cuadro teórico.

Con base en el planteamiento anterior, el estudio hizo énfasis en los diferentes comportamientos, características, roles, misiones y rasgos relacionados con el liderazgo encontrados en el grupo de directivas y directivos que laboran en la Universidad Veracruzana, institución pública en el lugar número 12 dentro de las más reconocidas en México²⁷ y

²⁷Las mejores Universidades de México, Ranking 2016, publicado el 30 de octubre 2016 en el Diario el Economista, <http://eleconomista.com.mx/especiales/americaeconomia/2016/10/30/las-mejores-universidades-mexico-ranking-2016>, recuperado el 17 de agosto 2017.

principalmente considerada como la que posee la mayor tendencia a la igualdad de género en el acceso y distribución de sus cargos directivos. Partiendo de la perspectiva anterior, el objetivo se centró en identificar los elementos a ser integrados en un modelo de liderazgo que, desde una perspectiva de género, permitió caracterizar una propuesta de modelo de liderazgo inclusivo para la educación superior.

Para desarrollar la investigación se tomaron en consideración los siguientes objetivos:

1. Establecer los facilitadores e inhibidores a los que se enfrentan mujeres y hombres en el acceso a los cargos de dirección en la educación en el ámbito universitario de México, considerando antecedentes y situación actual.
2. Categorizar y describir los comportamientos de liderazgo de las mujeres y de los hombres en ejercicio de cargos directivos universitarios.
3. Caracterizar una propuesta de modelo de liderazgo inclusivo que integre roles y misiones de mujeres y hombres.

Para operacionalizar el cuadro teórico, y con la finalidad de responder a los objetivos, la estrategia de investigación elegida fue un estudio de caso como planteado por Yin (1981). Esta metodología resulta, a nuestro modo de ver, la mejor forma de abordar el objeto de estudio en consideración con su contexto. Esta estrategia implicó la realización de entrevistas a profundidad de 15 directivas y 14 directivos universitarios que trabajan todos en la misma universidad, pero solo en cuatro campus.

Cualquier tentativa de realizar la integración de características femeninas a un modelo de liderazgo para las IES supuso tomar en cuenta diversos elementos importantes que permitieron entrar al universo de un liderazgo inclusivo. Así, abordar la problemática del acceso y de la ausencia de las mujeres en la conformación de una nueva concepción de liderazgo en las IES remite, por una parte, al análisis de la situación que guarda el contexto que propicia o no, su llegada a los cargos. Por otro lado, el análisis de los comportamientos relacionados con el liderazgo de mujeres y hombres directores toma relevancia, pues esa información habló de su experiencia real como líder una vez que llegaron en los cargos.

La exploración de posibles líneas de investigación que permite familiarizarse con las vivencias de las y los directivos de la universidad en vista de la integración de un modelo de liderazgo se integró en base a los objetivos de investigación.

El primer objetivo del estudio buscó establecer los facilitadores y los inhibidores a los que se enfrentan las mujeres y los hombres en el acceso a los cargos de dirección en el ámbito de la educación superior en México. Una de las razones de la falta de mujeres en los cargos directivos está relacionada directamente con las dificultades y condiciones desfavorables en comparación con sus compañeros, las cuales se traducen en barreras (Ramos, 2005). El análisis de las barreras en el grupo entrevistado se realizó tomando en cuenta factores sociales, personales y organizacionales (Diez et. al 2014), que fueron también estudiados y discutidos como facilitadores.

En los factores sociales, aparece que tanto mujeres como hombres manifiestan la adquisición de una orientación para la vida profesional a través del ejemplo de su padre, debido a que la madre no representó un ejemplo en el área, sobre todo, por falta de una labor remunerada. En el grupo estudiado, no se manifestó como una barrera el que, en su mayoría, tanto el padre como la madre no contaran con formación profesional, ya que dicha carencia es compensada con la atención de la madre a las hijas e hijos. Sin embargo, la influencia del rol social de género adquirido desde la familia y la escuela, así como los estereotipos, se manifiesta en la elección de la formación profesional, donde al presentarse carencias económicas familiares, las mujeres, por su condición de género, son relegadas a la hora de elegir, ya sea acotándolas a la elección de carreras femeninas o en su caso, dando prioridad a los estudios de los hermanos.

Por su parte, los hombres no registran alguna restricción de tipo económico y eligen, en gran mayoría, sus carreras con libertad. En el caso de uno de ellos, sin embargo, se enfrenta a la tradición común en las familias mexicanas que exigen del primogénito o varón de asegurar la continuidad de la profesión familiar, en las que la misma profesión se tiene por varias generaciones. Para uno de los entrevistados esto se tradujo en el abandono de la carrera elegida para continuar con la designada por la familia, lo que pone a este director en una posición de inhibición similar a la de las directoras.

En el análisis de los factores personales, existen diferencias manifiestas en cuanto al estado civil, maternidad, paternidad y cuidado de la familia de las y los participantes. Para ellas, el matrimonio puede representar un aporte positivo en cuanto al apoyo que se puede obtener del marido para acceder al cargo y mantenerse en él. Sin embargo, para la gran mayoría de ellas, la maternidad y el cuidado de la familia representa, en su tiempo, una forma

de detener su avance en cuanto a la formación y a la mejora en los cargos. En contraparte, para los hombres, el matrimonio no implica acciones adicionales pues descarga en la esposa las responsabilidades familiares. Su paternidad implica una imagen más importante de proveedor que lo pone probablemente en ventaja laboral en muchas de las ocasiones, pues se privilegia su estatus de jefe de familia. Por otra parte, la soltería como estado civil representa para ambos grupos un facilitador, ya que les permite tener disposición de recursos, tiempo y dedicación a su labor directiva garantizando un mayor éxito en su desempeño.

Los factores organizacionales como la cultura representaron para las personas entrevistadas un facilitador al considerar a su universidad como una institución abierta a las oportunidades laborales y a recibir a sus egresados como docentes bajo requisitos accesibles. Dentro de la institución, ellas acceden con mayor facilidad al soporte de una mentora o mentor para apoyar su ascenso. Para ellos, el uso de redes de apoyo representa una mejor fórmula en el logro de cargos de poder.

Se puede decir que la institución parece manifestarse como una Universidad en la que la igualdad trasciende hacia los cargos directivos, demostrando con una igualdad muy cercana la participación en número de mujeres y hombres dirigiendo en las facultades y participando a través de convocatorias para cargos totalmente públicos. Sin embargo, son las condiciones de equidad las que culturalmente no terminan de corregir las situaciones de desventaja para ellas, probablemente influenciadas por la cultura mexicana. En la universidad las mujeres se enfrentan a procesos de promoción inequitativos con claras preferencias por los hombres, baja participación de ellas en la investigación, devaluación de su trabajo, así como exigencias de experiencia y del grado de doctora, cosa que no sucede con sus compañeros hombres.

En concreto, se encuentran inhibidores significativos entre el proceso de promoción de las mujeres respecto de los hombres. Dicho proceso tiene una base fundamental en la trayectoria laboral descrita, sobre todo en la duración, así como en el tipo de cargos desempeñados y que termina repercutiendo en la edad y la experiencia con la que ellas acceden a los cargos (más de una década mayores que los hombres), poniendo de manifiesto que este inhibidor está directamente atribuido al género.

Finalmente, en el factor organizacional, como inhibidores para las mujeres se presentan dos aspectos relevantes: el techo de cristal y la discriminación. Para esta última barrera es

importante observar que solo dos de las 15 entrevistadas hicieron referencia explícita a la discriminación. En este punto existen tres posibilidades:

- La primera, que en algunos casos las participantes expresan una falta de reconocimiento de la discriminación al naturalizar hechos como normales, denotando la falta de conciencia y conocimiento sobre la realidad del tema, la cual puede tener su origen en el desconocimiento a profundidad de los términos que se relacionan con las diferencias de género, equidad e igualdad. Es posible que sus posturas se basen en tendencias imprecisas alimentadas por la tradición, fortalecidas por ideas preconcebidas e infiltradas de actitudes naturalistas respecto al deber ser como mujer, originadas en la cultura y en la sociedad que no les permiten identificar abiertamente las verdaderas barreras que enfrentan. Sin embargo, el que no sean percibidas no las exime de su existencia.
- Una segunda posibilidad tiene que ver con el grado de formación académica al que han tenido acceso las entrevistadas (más del 80% con grado de master o doctorado), así como al nivel de experiencia profesional debido a la amplia trayectoria laboral desarrollada, ya que, como afirma Buquet et al. (2013), estos factores posibilitan que las mujeres controlen y enfrenten de mejor manera la discriminación y manifiesten que los hechos no implican para ellas un obstáculo.
- Una última posibilidad se presenta al analizar los resultados frente a la base teórica y determinar que, para algunas de ellas, las obligaciones de la vida privada no representan un inhibidor para el desempeño de su cargo como lo afirman numerosas investigaciones. Al revisar la edad de nuestras entrevistadas, un buen número de ellas cuenta con hijos mayores de edad, lo que las pone en una situación similar a la soltería, en la que la independencia y la autonomía les permite mayor concentración en su labor directiva y elimina de esta situación la percepción de barrera.

En resumen, se encuentra para ellas un mayor número de inhibidores y menos facilitadores. En contraparte, para ellos, más facilitadores y menos inhibidores, relación justificada hasta cierto punto por una sociedad patriarcal y de un entorno culturalmente machista como el mexicano.

El segundo objetivo de la investigación se centró en categorizar y describir los comportamientos de liderazgo de las mujeres y de los hombres en ejercicio de cargos directivos universitarios. Para cumplir el objetivo de investigación planteado se tomó como referentes de estudio el modelo de los roles de líder de Mintzberg (2006) y las misiones de los líderes de Baudoux (1988). Dicha categorización permitió llegar a la propuesta de modelo de liderazgo y caracterizar los comportamientos adoptados por las personas entrevistadas. Los comportamientos se caracterizaron en: *dimensiones académicas, dimensiones de gestión, dimensiones de comunicación y dimensiones humanas*.

En el análisis, las mujeres son diferentes a los hombres en cierto nivel de comportamientos influyendo en dimensiones específicas, por ejemplo en la académica y la humana, y los hombres, por su parte, tienen comportamientos más fortalecidos en la cuestión de la gestión y de la comunicación. En este sentido, las mujeres tienden a fijar como centro de su gestión a las personas, en especial a los estudiantes, y sus procesos de aprendizaje, la formación docente y la actualización de programas. Los hombres se concentran en el cumplimiento de las metas institucionales y trabajan en la innovación e infraestructura de su facultad, manejando de manera natural la vinculación y las relaciones externa. Ambos manifiestan la importancia de contar con competencias administrativas y de gestión de recursos. A este respecto, en el grupo de participantes se manifiesta abiertamente la necesidad de la formación directiva integral previa al cargo que les permita realizar una mejor gestión, aspecto no considerado en otros estudios revisados.

Las directoras buscan una comunicación cuidadosa y cara a cara; los directivos, una comunicación directa y efectiva. En la parte humana, ellas admiten ser reflexivas, sobre todo en la toma de decisiones; ellos, por su parte, no invierten demasiado tiempo y se permiten delegar con mayor facilidad. Para ellas, es imperativo obedecer las reglas; para ellos, las reglas son susceptibles de ser ignoradas si eso les facilita el cumplimiento de metas o solución de problemas. Ellas colaboran y tienden a considerar la ética en mayor medida. Ellos negocian de manera natural y sin problemas. Si bien las mujeres, al igual que los hombres, experimentan una mayor intensidad en el uso de la inteligencia emocional, muestran mayor sensibilidad a la utilización de formas diferentes de relacionarse con los equipos en comparación con sus homólogos masculinos.

Recordemos que, para el estudio, la línea entre director y liderazgo más bien tiende a ser una intersección, las acciones de líder y de director se entrelazan, así se encuentran, entre los participantes, formas diferenciadas de abordar cada una de las tareas que van entre el liderazgo y la dirección sin lograr definirse exclusivamente entre ellas o ellos.

Una de las forma diferenciadas para ellas de abordar el liderazgo una vez que llegan al cargo consiste en modificar ciertos comportamientos para tener características de líder atribuidas a los hombres y ser aceptadas, aun cuando eso implique fuertes críticas a su estilo de liderar. Ellos, por su parte, admiten empezar a utilizar rasgos atribuidos a las mujeres con la finalidad de mejorar su liderazgo con actitudes como la preocupación por integrar equipos de trabajo armónicos o propiciar una mejor comunicación a través de ampliar su capacidad de escucha. Lo anterior manifiesta un esfuerzo por integrar características de unas y otros en las diferentes formas de dirigir, lo que permite proponer el modelo que incluya los mejores aportes tanto de una parte como de la otra en beneficio de la educación superior. Con la perspectiva anterior se da respuesta al tercer objetivo de la investigación, al caracterizar un modelo de liderazgo inclusivo, que fue presentado en el capítulo 5.

El modelo propuesto conjuga en sus cuatro dimensiones las preocupaciones expresadas de manera aislada por los diferentes campos teóricos que se tocaron (sociológico, psicológico y administrativo) y de manera conjunta por los discursos de la personas entrevistadas. Así, la primera dimensión plantea no perder de vista la importancia de la función de líder en relación con su misión *académica*, razón de ser de las universidades.

Entender la importancia de considerar los procesos administrativos y de *gestión* como una segunda dimensión del liderazgo en la educación superior, implica el desarrollo de una verdadera formación para quienes aspiran al cargo, pues las instituciones no deben olvidar que un buen docente no necesariamente puede ser un buen gestor, necesita contar con los conocimientos indispensables para el ejercicio de su cargo.

Considerar la dimensión de *comunicación* como la base de sus relaciones interpersonales con su grupo de trabajo define tareas importantes como la motivación, la eficacia y la eficiencia del equipo para el logro de las metas. Finalmente, tomar en cuenta la dimensión *humana* aporta a al estilo de liderazgo misiones que contribuyen directamente a un liderazgo diferenciado, con formas creativas, elaboradas para que el líder maneje su vida, sea capaz de crear el sentido y el significado en sus acciones, negociando sus opciones personales

de vida contra las establecidas previamente al margen de su género. La gran fortaleza de esta dimensión radica en que cuenta con dimensiones que se impregnan en las tres restantes y que marcan la diferencia en el liderazgo inclusivo.

Implicaciones prácticas del modelo inclusivo de liderazgo

El presente estudio, realizado a profundidad a las directoras y directores de facultades y escuelas de la Universidad Veracruzana, mediante la aplicación de una perspectiva teórica y empírica, permitió realizar un análisis de una manera holística sobre la vivencia del liderazgo en la universidad, con la finalidad de desarrollar un modelo inclusivo.

A través de este trabajo es posible contar con una guía reflexiva para la realización de estudios posteriores que apoyen en el fortalecimiento de esta temática, pues, como fue posible apreciar en México y en general en América Latina, todavía es un campo susceptible de ser mayormente explorado. Plantear esta primer propuesta de modelo inclusivo constituye un aporte a la conceptualización del liderazgo y a la propia gestión de las Instituciones de Educación Superior.

Esta tesis proporciona un aporte documental a cerca de la experiencia de liderazgo de mujeres y hombres con una trayectoria en el ámbito de la educación superior, plasmado en el modelo de liderazgo inclusivo desde la perspectiva de género. Si bien el aporte realizado surge de las características de una universidad, poner en marcha el modelo en otras universidades de México podría permitir validar esta propuesta, evaluar las áreas de oportunidad y fortalecer los aciertos. Finalmente, lo que se pretende es seguir construyendo conocimiento que impacte cada vez más y de mejor manera en la educación superior en América Latina, particularmente en México, con una nueva forma en la que el liderazgo inclusivo sea transversal y con la capacidad de influir en todos los rincones de las universidades.

Fortalezas, limitaciones y futuras investigaciones

Como fortalezas de la investigación se consideran, en primer lugar, que el realizar una investigación de tipo cualitativo permite comprender y desmenuzar la complejidad del tema del liderazgo a través de las investigaciones relacionadas, así como de las experiencias de las personas participantes. En segundo lugar, desde una lógica de descubrimiento se manifiesta la riqueza de los datos, evidenciando cuál ha sido y es el papel de los hombres, pero principalmente el de las mujeres, en el ejercicio del liderazgo, reafirmando una realidad que la participación femenina en la construcción del concepto de liderazgo en los últimos tiempos es apenas incipiente.

En relación al carácter exploratorio de la investigación, como fortaleza permite comprender, establecer y verificar qué misiones femeninas y masculinas son susceptibles a considerar en la propuesta de un modelo de liderazgo inclusivo para la educación superior, haciendo uso de una interpretación de la realidad con perspectiva de género, un fenómeno que forma parte de una problemática reciente en la que existen pocos estudios empíricos y teóricos (Yin, 1994). Así, a través de la perspectiva de género, se permite considerar en igualdad de circunstancias los comportamientos, experiencias y aportes de mujeres y hombres, lo que concluye en el Modelo de Liderazgo Inclusivo descrito en el capítulo anterior.

En contraparte, entre las limitaciones encontradas se tiene la falta de universidades que cumplieran las características de igualdad de género en la distribución de los cargos directivos. Pues en México, de acuerdo con las investigaciones, solo tres universidades presentaron un avance en el tema, de las cuales la Universidad Veracruzana se presentó como la de mejor aproximación a la igualdad en distribución en los cargos. Debido a esta circunstancia, la investigación fue realizada en una universidad como estudio de caso.

Una limitante más se da en relación a la baja participación y disposición de los hombres a compartir información en la investigación. Lograr la participación implicó una segunda invitación personalizada y con una labor de convencimiento diferente a la de las mujeres, quienes se vieron abiertas a cooperar desde el principio. Puede ser que el concepto de género es mayormente entendido como sinónimo de mujer, especialmente por los hombres. Para su colaboración y disposición en la entrevista, los directores se mostraron en su mayoría un discurso concreto, con menor descripción de los hechos y poca tendencia a los detalles, lo que pudo haber impactado en su contribución a la profundidad de las interpretaciones sobre los temas principalmente de historia de vida.

Es importante reconocer que algunas respuestas en las entrevistas pueden estar limitadas e influenciadas por el hecho de nuestra propia condición femenina. Probablemente, esta influencia se ejerció en el momento de la entrevista a los hombres, quienes en ocasiones mostraron incomodidad al hablar del tema. Por el contrario, para la gran mayoría de las mujeres, la entrevista fue un espacio en el que se pudieron tocar temas de los que en otros contextos difícilmente se habla con libertad. La misma condición femenina de la entrevistadora pudo haber influido en la investigación al momento de la interpretación debido

a la experiencia directiva en una universidad por más de diez años. Entonces, se puede pensar en otras investigaciones donde habría un hombre y una mujer haciendo las entrevistas de acuerdo con el sexo de la persona entrevistada.

Dados los resultados de las entrevistas, el análisis e interpretación de los comportamientos identificados así como la información documental obtenida, creemos que es posible continuar esta línea investigativa a través de la integración de varias perspectivas que permitan avanzar hacia el fortalecimiento del modelo de liderazgo inclusivo propuesto a partir de la realidad de las y los directivos entrevistados.

El estudio se centró únicamente en la Universidad Veracruzana, por tanto sabemos que no podemos generalizar nuestros resultados en otras universidades, ya que cuentan con otras condiciones. Así, sería interesante conocer los resultados en universidades que difieren sustancialmente en el número menor de mujeres que de hombres en los cargos. Podemos cuestionarnos además ¿qué diferencia podemos obtener en el enfoque del acceso a los cargos si las entrevistadas son mujeres mucho más jóvenes que las que conformaron nuestra investigación? Si en lugar de ser directoras son rectoras de universidades. Si se realiza el estudio comparando dos o más universidades al mismo tiempo.

Además, sería enriquecedor realizar investigaciones para conocer y comprender las diferentes estrategias que las universidades están utilizando para la inclusión de las mujeres a los cargos directivos y ver de qué manera contribuyen al modelo inclusivo. De ese modo se podrían analizar los programas de formación directiva declarados por las personas entrevistadas como una carencia y necesidad latente; el diseño de programas de equidad de género, que en muchas de las ocasiones, si bien son instituidos y aceptados, no cuentan con presupuesto suficiente para consolidarse, o la institucionalización de políticas de género adoptadas por muchas de las universidades, considerando el hecho de que el establecimiento de una política nunca es suficiente para producir cambios en las culturas organizacionales (Palomar, 2005).

Reflexiones finales

El proceso de cambio y exigencias, que las instituciones de educación superior están viviendo las posiciona en la búsqueda de líderes con nuevas y mejores formas de gestión, liderazgo y

gobernanza que permitan modificar la forma en la que hasta hoy han operado; la apuesta es modificar la forma de participación en los gobiernos y caminar hacia formas de gestión y liderazgo con entidades equitativas (Brunner, 2011, p. 138; Brunner & Uribe, 2007).

Es posible que la mirada de las mujeres sobre las relaciones y las organizaciones sociales esté especialmente indicada para aportar a la universidad en lo que se demanda en este momento. De esta forma, trabajar con *un liderazgo inclusivo* que pase de pensar y actuar en masculino a un pensamiento que considera realidades, capacidades y actitudes de mujeres y hombres al mismo tiempo, daría un nuevo valor al género en el funcionamiento de las instituciones (Baudoux, 1989; Gartzia, Arritzeta, & Ballureka, 2011; Sánchez et al., 2014).

Las universidades pueden ganar si abren sus espacios a las mujeres y estas deben aprovechar la oportunidad de cambio (Escolano, 2009). Hoy más que nunca las mujeres deben aprender el valor que implica su autopromoción; ya no basta con solo hacer bien su trabajo, el medio académico debe darse cuenta de lo que hacen, cómo lo hacen y cuáles son sus logros. Tal vez entonces, en la elección de mujeres para ocupar cargos directivos no estará influyendo solamente el azar, la presión femenina para conseguir mayor visibilidad o el deseo de acabar con las desigualdades del pasado, sino que ante todo, estará la capacidad femenina para vincular la realidad de la mitad de la población de las universidades en el tratamiento de los problemas institucionales. Como lo expresa Jérôme-Forget (2012, p. 15), lograr un enfoque diferente mejorará la calidad de vida de las mujeres y los hombres en el trabajo educativo facilitando su acceso e impactando la productividad total de la institución.

Trabajar en este primer acercamiento al liderazgo visto desde la mirada de mujeres y hombres implicó comprender que la visión científica de la perspectiva de género no se soluciona con el simple análisis de la discriminación de género, la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Estamos ciertos de que impulsar la igualdad entre los géneros a través de la inclusión, equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres contribuye, mas no es suficiente. La verdadera transformación sobre la realidad desigual está en la cultura, allí en cada hogar con cada madre y con cada padre que eduque desde la igualdad; está allí en la educación, en cada aula y con cada maestro y en cada universidad que forme desde la inclusión, con cada mujer y cada hombre que sea capaz de

dirigir una institución con respeto a su contraparte y de compartir esa maravillosa tarea que es la educación y el futuro de nuestras naciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. (2008). El futuro de la universidad en América Latina. *Revista de acción educativa*, 8, 6-16.
- Abramo, L. (2006). *Trabajo decente y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo.
- Acosta, A. (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades en México, 1990-2000*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Acuña, M. (2009). La participación femenina en la Universidad de Colima (1980-2005). Dans M. C. A. Cahavez, E. Ramírez, M. Cruz y G. Cervantes (dir.), *Género y Trabajo en las Universidades*. Guadalajara: UdeG, Instituto Municipal de la Mujeres Guadalajara.
- Adame, Á. G. (2017). *De armas tomar: Feministas y luchadoras sociales de la Revolución Mexicana*. Aguilar.
- Aguilar, Y., Valdéz, J., González-Arratia, N., & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Álvarez, J. (2007). Comunicación interna, la estrategia del éxito. *Razón y Plabra*, 56. Repéré à <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n56/jalvarez.html?iframe=true&width=95%&height=95%>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana.
- Alverson, M., & Billing, Y. (1997). *Understanding gender*. Londres: Sage.
- Ander-Egg, E., & Guilar, M. (1992). *Evaluación de servicios de programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, B., & Zinsser, J. (2007). *Historia de las mujeres: Una historia propia*. Barcelona Crítica.
- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna: proceso, disciplina y técnica*. Netbiblo.

- ANUIES (1977). *Anuario Estadístico de Educación Superior en México*. México, D.F.: ANUIES.
- Arenas, A., Taberero, C., & Briones, E. (2011). ¿Qué determina el desempeño en la toma de decisiones de hombres y mujeres? *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, 27(1), 25-26.
- Ariza, M., & Deolivera, O. (2005). Cambios y continuidades en el trabajo, la familia y la condición de las mujeres. Dans E. Urrutia (dir.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México: Colegio de México.
- Ashenfelter, O., & Card, D. (2010). *HANDBOOK OF LABOR ECONOMICS, VOL 4A*. Elsevier.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Ayestrán, S. (2004). Liderazgo, género y creación del conocimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (2), 209-224.
- Babcock, L., & Laschever, S. (2005). *Las mujeres no se atreven a pedir: saber negociar ya no es sólo cosa de hombres*. Editorial AMAT.
- Ball, S. (2007). Leadership of academics in research. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(4), 449-477.
- Barber, M., Mourshed, M., & Whelan, F. (2007). Improving education in the Gulf. *The McKinsey Quarterly*, 39-47.
- Barberá, E., & Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 147-160.
- Barberá, E., Ramos, A., & Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Barberá, E., Ramos, A., & Candela, R. (2002). Más allá del techo de cristal, diversidad de género. *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 55-68.
- Bardin, L. (2003). *L'analys de contenu*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Barsh, J. (2008). Changing companies' minds about women. *McKinsey Company*, 5, 3-8.
- Bass, B. (1990a). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.

- Bass, B. (1990b). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press
- Bass, B. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact*. Mahawah: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. New York: Sage Publications, Inc.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88(2), 157- 207.
- Bass, B., & Riggio (2006). *Transformational Leadership*. New York: Mahgah.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bastidas , A. (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13, 79-98.
- Baudoux, C. (1988a). *Femmes, Gestion, Éducation* Montréal: Associoation canadienne-françise pour l'avancement des sciences.
- Baudoux, C. (1988b). *La femme de l'organisation*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Baudoux, C. (1989). *Féminisation et masculinisation de la gestion*. Québec: GRMF Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Université Laval.
- Baudoux, C. (1994). *La gestion en éducation: Une affaire d'hommes ou de femmes? Pratiques et représentations du pouvoir*. Cap-Rouge, Québec: Les Presses Inter Universitaires.
- Baudoux, C. (2002). Le leadership femenin en gestion de léducation. Dans L. Langlois & C. Lapoint (dir.), *Leadership en éducation. De multiples regards, une mêm passion* (p. 49-74). Montéal: McGraw Hill.
- Baudoux, C. (2005). *La passion de l'université: les femmes cadres dans la gestion collégiale et bureaucratique*. Cap-Rouge, Québec: Les Presses Inter Universitaires.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354.

- Berdahl, J. L. (1996). Gender and leadership in work groups: Six alternative models. *The Leadership Quarterly*, 7(1), 21-40.
- Biddle, B., & Thomas, E. (1966). *Role Theory: Concepts and research*. New York: Jhon Wiley & Sons.
- Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in Role Theory. *Annual Review Sociology* (Vol. 12, p. 67-92).
- Bielli, A., Buti, A., Canino, M., Estébanez, M., Lascaris, T., Lastres, H., & otros, y. (2004). *Proyecto Iberoamericano de Ciencia, Teconología y Género*. Santiago: GENETEC-UNESCO
- BIT (2014). *Guide sur les questions de genre dans les politiques de l'emploi et du marché du travail*. Genève: OIT.
- Blais, A.-R., & Sinclair-Desgagné, B. (2002). *Le leadership en 3C: Capacités, conduite, circonstances*. Québec: CIRANO.
- Blakmore, J. (2010). Disrupting notions of leadership from feminist port-colonial positions. *International Journal of Leadership in Education* 13(1), 1-6.
- Blatner, A. (2009). *Bases del psicodrama*. México: Editorial Pax.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed Leadership in Higer Education: Retic and Reality. *Educacional Management Adminsitration and Leadership*, 37(2), 257-277.
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bonache, J. (1998). *Los estudios de casos como estrategia de investigación: caracterísitcas, críticas y defensas*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Bonder, G. (2004). Equidad de Género en Ciencia y Tecnología en América Latina: Bases y proyecciones en la construcción de conocimientos, agendas e institucionalidades. *Reunión de expertos sobre género, ciencia y tecnología, Washington, OEA/CIM-GAB-UM*.
- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: the role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1357-1367.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec.

- Boyatzis, R., Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of management development*, 27(1), 13-35.
- Bozal, A. (2008). Mujeres y ciencia: Techos de cristal. *EccoS Revista Científica*, 10(1), 213-232.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., & Martineau, G. (1986). Les rôles des directions d'écoles dans la relation école-commission scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(2), 251-275.
- Brunet, L. (1995). Structure et fonctionnement des groupes informels en milieu de travail: premiers résultats empiriques. *Revue québécoise de psychologie*, 16(1), 63-80.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universistaria, tipología, dinámica y tendencias. *Revista de Educación* 355, 137-159.
- Brunner, J., & Ferrada, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNIVERSIA-CINDA.
- Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, A., Cooper, J., & Rodriguez, H. (2010). *Sisitema de Indicadores para la Equidad de Género*. México, D.F.: UNAM-INMUJERES.
- Burin, M., & Hernando, A. (2003). El deseo de poder en la construcción de la subjetividad femenina. El "techo de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. *Desean las mujeres el poder*, 71-136.
- Burns, T., & Stalker, G. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock Publications.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinemann.

- Cáceres, M., Trujillo, J., Hinojo, F., Aznar, I., & García, M. (2012). Tendencias actuales de género y liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48(1), 69-89.
- Camarena, M., Saavedra, L., & Duclox, D. (2014). *Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. Comunicación presenté El género en México: Situación actual, Mexico, D.F.
- Camps del Valle, V., Pérez Santiago, J. A., & Martínez Lugo, M. E. (2010). Comparación por género de los estilos de liderazgo en una muestra de gerenciales en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21(1), 113-132.
- Cantera, J. (2006). ¿Hay valores de "directivas" y valores de "directivos"? Coaching eficaz para mujeres. *Sócrates News*. Repéré à <http://www.grupobl.com/hay-valores-de-directivas-y-valores-de-directivos-coaching-eficaz-para-mujeres-directivas/>
- Cantor, N., & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. Dans L. Berkovitz (dir.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Carrasco, M. (2002). El lado no visible del gobierno de los centros escolares: Mujeres directoras. *Agora digital*, 4, 14.
- Carrasco, M. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI Revista de Educación*, 6, 75-87.
- Cartón, I., & Arias, A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 354, 229-254.
- Castañeda, R., & Rebolledo, C. (2014). *Panorama de la Educación 2014*. México, D.F.: OCDE.
- Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de Psicología Universidad de Murcia*, 22, 89-97.
- Castro, A., & Lupano, M. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54.

- Cayón, A., & Pérez, E. (2008). Estructura de Valores de Schwartz en el personal directivo universistario privado. *TELOS Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 10(3), 403-417.
- CEPAL. (2013). INFORME REGIONAL, Trabajo decente e igualdad de género (Vol. 2014): Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Chávez, M. (2009). Condiciones laborales en las universidades. Una mirada desde el género. Dans G. Cervantes (dir.), *Género y trabajo en las universidades* (p. 285-308). México: Instituto Municipal de las Mujeres Guadalajara, UdeG.
- Chinchilla, N., García, P., & Mercade, A. (1999). *Emprendiendo en femenino*. Barcelona: Gestión 2000.
- Claes, M. (1999). Mujeres, hombres y estilos de dirección. *Revista Internacional del Trabajo*, 118, 484-500.
- Clancy, S. (2009). ¿Por qué no hay más mujeres en la cima de la escala corporativa: debido a estereotipos, a diferencias biológicas o a escogencias personales? *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 38, 1-8.
- Códrova, M. (2014). Un acercamiento a la historia de la educación de la mujer mexicana. *RUDICS*. doi: <http://distancia.cuautitlan2.unam.mx/rudics/>
- Colbeck, C. L. (2006). How female and male faculty with families manage work and personal roles. *The balancing act: Gendered perspectives in faculty roles and work lives*, 31-50.
- Congreso-Mexicano (1993). *Ley General de Educación (ultima reforma vigente, DOF 01-06-2016)*. Mexico, D.F.: Diario Oficial de la Federación. Repéré à https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Corbin, J., & Strasuss, A. (2002). *Bases de la Invesitgación cualitativa, técnicas y porcedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cordova, M. (2005). La Mujer Mexicana como Estudiante de Educación Superior *Psicología para América Latina* 4, 2-13
- Córdova, M. (2005). La mujer mexicana como estudiante de educación superior. *Psicología para América Latina*.

- Cornell, R. (1983). *Whichway is up? Essay on sex, class and curlture*. Boston: George Allen & Unum.
- Coronel, J. (1996). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos. *Servicio de Publicaciones de la Univerisdad de Huelva, 15*, 39-43.
- Coronel, J., Morero, E., & Padilla, T. (2002). La Gestión y el Liderazgo como procesos organizativos: Contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación, 327*, 157-168.
- Corrales, S. (2006). *La Cultura de la Familia: Una estrategia de cambio social*. México, D.F.: Libros para todos.
- Costa, J. (2001). *Imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Crespo, M. (2008). Leadership and Conceptions of Organizations: Contours of Distributed Perspective. *Learning Landscapes, 1*, 55-72.
- Crespo, M., & Dridi, M. (1999). Las actuales tendencias de cambio en las universidades frente al siglo XXI. *Educación Superior y Sociedad, 10(2)*, 9-28.
- Cuadra-Peralta, A., & Veloso-Besio, C. (2010). Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción, motivación y clima organizacional. *Revista chilena de Ingeniería 18(1)*, 15-25.
- Cuadrado, I. (2004a). El acceso de las mujeres a puestos directivos: Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de Psicología General y Aplicada, 57(2)*, 181-192.
- Cuadrado, I. (2004b). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psichothema, 16(2)*, 270-275.
- Cuadrado, I., Gaviria, E., Morales, J., & Moya, M. (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill
- Cuadrado, I., & Morales, F. (2004). Introducción: Teoría de congruencia de rol del prejuicio hacia líderes femeninos. *Revista de Psicología General y Aplicada 57(2)*, 135-146.
- Cuadrado, I., Morales, F., & Recio, P. (2008). Women's access to managerial positions: An experimental study of leadership styles and Gender *The Spanish Journal of Psychology, 11(1)*, 55-56.

- Cuadrado, I., Navas, M., & Molero, A. (2003). El liderazgo de hombres y mujeres: Diferencias en estilos de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional. *Acción psicológica*, 2(2), 115-129.
- Danis, C., & Solar, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal: Éditions Logiques.
- Davis, K., & Newstrom, J. (1999). *El Comportamiento Humano en el trabajo: comportamiento organizacional*. México, D.F. : McGraw-Hill.
- De Barbieri, T. (2013). Sobre la categoría género: Una introducción teórico-metodológica. *Debates en sociología*, 18, 145-169.
- De Garay, A., & Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.
- De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. *La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Lima, Perú: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud*, 137-152.
- Del Valle, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 3, 19-36.
- Delgado, L., Sola, T., & Cáceres, M. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y educadores*, 10(2), 177-194.
- Denmark, F. (1994). Engendering Psychology. *American Psychologist*, 49, 329-334.
- DePaul, B. (2011). *Singlism: What it is, Why it Matters, and How to stop it*. Doble Dor USA.
- Descarries, F., & Corbeli, C. (2002). *Espaces et temps de la maternité*. Montréal: Les Éditions Remue-Ménage.
- Descarries, F., Mathieu, M., Allard, M., Grenier, M., & Robichaud, S. (2010). *Entre le rose et le bleu: stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec: Conseil du statut de la femme Direction des communications.
- Díaz -Loving, R., & Rocha, S. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21, 42-49.
- Díaz, R., Rivera, S., & Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos(femninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista*

Latinoamericana de Psicología, 33, 131-139. Repéré à <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80533202>

- Díaz, X., Godoy, L., & Stecher, A. (2005). *Significados del trabajo, identidad y ciudadanía: La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.
- Díez, E., Torreón, E., & Anguita, R. (2006). *La cultura de género en las organizaciones esoclares: Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Díez, E., Torreón, E., Valle, R., & Centeno, B. (2003). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 44-50.
- Díez, G., Centeno, B., Terrón, E., & Valle, R. (2014). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-22.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, 41(1), 417-440.
- Duro-Martin, A. (2006). *Introducción al Liderazgo Organizacional Teoría y metodología*. Madrid: Dykinson.
- Dutercq, Y., & Mons, N. (2014). Leadership éducatif entre défi et fiction. Dans M. Y. Dutercq, N et G. Pelletier (dir.), *Le leadership en éducation et formation*. Montréal: Université de Serbrooke.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A., & Carli, L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard business review*, 85(9), 62.
- Eagly, A., & Engen, M. (2004). Women and men as leaders. *Encyclopedia of Leadership*, 1657-1663.
- Eagly, A., & Johannesen-Schmidt, M. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797.
- Eagly, A., & Johnson, B. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108(2), 233-256.
- Eagly, A., & Karau, S. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 60(5), 685-709.

- Eagly, A., & Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Eagly, A., Karau, S., & Makhijani, M. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 117(1), 125.
- Eagly, A., Makhijani, M., & Klonsky, B. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 111(1), 3.
- Eagly, A., & Sczesny, S. (2009). Stereotypes about women, men and leaders: Have times changed? *Psychological Bulletin*, 95, 569-591.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. *The developmental social psychology of gender*, 123-174.
- Easterby, S., Thorpe, R., & Lowel, A. (1991). *Management research: an introduction*. Londres: Sage.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile
- ENOE (2012). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en México 2012* México D.F. : INEGI.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching (pp. 119-161)*. New York: Macmillan.
- Escolano, E. (2009). El poder como asignatura pendiente en las académicas en las universidades españolas. Dans G. Cervantes (dir.), *Género y trabajo en las universidades* (Vol. 1, p. 83-127). Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres Guadalajara, UdeG.
- Escudero, J. (1997). *El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa*. Communication présentée Actas VIII reunión de ADEME, Madrid.
- Esguinoa, A. (2008). La construcción de la identidad y del lenguaje. Dans M. Quintero & C. Fonseca (dir.), *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos* (Vol. 1, p. 46-67). Mexico Porrúa.
- Estrada, S. (2007). Predominio del Estilo de Liderazgo en la Evolución de la Administración. *Scientia et Technica* 35, 287-292.

- Fayol, H., & Taylor, W. (1987). *Administración industrial y general, principios de la administración científica*. Barcelona: Orbis.
- Feijóo, M. (2013). Educación y equidad de género. *LASAFORUM*, 54, 12-16.
- Fernandez, C. (2008). Feminismos, masculinismos e individualismos: el futuro de la igualdad de género. Dans M. Quintero & C. Fonseca (dir.), *Investigaciones sobre género* (Vol. 1, p. 13-35). México: Porrúa.
- Festinger, L. (1975). *La teoría de la disonancia cognitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Fischman, G. (2008). Las Universidades públicas en el siglo XXI, grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas Humanística*, 66, 239-270.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flores, P., & García, C. (2014). La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de Educación Superior*, 43 (4), 9-31.
- Fortier, I. (2008). Les femmes et leadership. *Gestion*, 33 (3), 61-67.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Gairín, J. (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica, reflexiones y experiencias*. Santiago, Chile: Santillana.
- Galáz, J. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 11. Repéré à <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión a cerca de sus causas y contradicciones. *Gestión*, 22, 49-63.
- Galván, L. (1985). *La educación superior de la mujer en México, 1876-1940*. México, D.F.: Cuadernos de la Casa Chata, SEP.
- Gámiz Parral, M. (2001). *Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos, comentada*. Repéré à <http://www.worldcat.org/title/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-comentada/oclc/36642911?referer=di&ht=edition>

- Ganga, F., & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Gaceta Laboral*, 19(1), 52-77.
- García, C. (2010). La cultura huesped *Cataluña económica* 3, 54-56.
- García de León, M. (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- García, R., & Lopez, E. (2006). Congruencia del rol de género y liderazgo: El papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso académico. *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, 245-257.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
- Gartzia, L., Arritzeta, A., & Balluerka, N. (2011). *Mujeres, hombres y desarrollo emocional: Propuesta para el cambio*. Bilbao: Caleidoscopio de Género.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Godoy, L., & Mladinic, A. (2009). Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé*, 18(2), 51-64.
- Goffman, E. (1976). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American psychologist*, 48(1), 26.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.
- González, E. (2005). La universidad: Estudiantes y doctores. Dans R. G. A. (dir.), *La ciudad Barroca, vol. II: Historia de la vida cotidiana en México* (p. 261-305). México, D.F.: FCE.
- González, J. (2004). Feminismo sexista. Dans A. De la Torre, R. Ojeda & J. Maya (dir.), *Construcción de género en sociedades con violencia* México, D.F: PORRUA.
- González, M. (2003). Liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 4-8.
- Gordon, A., & Yulk, G. (2004). The Future of Leadership Research: Challenges and Opportunities. *German Journal of Human Resource Research*, 18, 359-365.
- Groutel, E. (2013). *Follet. Un management au service de la société*. Paris.

- Guardia, S. (2013). *Historia de las mujeres en América Latina*. España.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans K. Denzin & S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 2, p. 105-107). Thousand Oaks: Sage.
- Gutiérrez, E., Bañuelos, E., Flórez, R., & Suárez, B. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *OGE*, 6, 44-51.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hannum, E., & Buchmann, C. (2003). *The consequences of global educational expansion*. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences.
- Harel, F., & Marchis-Mouren, M. (1991). Le leadership féminin: et si c'était du leadership? *Gestion, septembre*, 81-90.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Chicago: Routledge.
- Hartog, G., & Marín, M. (2003). En la ley de la selva, los hombres ganan... En la búsqueda de la justicia, las mujeres esperan. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 2, 127-147.
- Haslam, S., Reicher, S., & Platow, M. (2011). *The new psychology of leadership, identity, influence and power*. East Sussex, England: Psychology Press.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: Women's ways of leadership*. New York: Anchor/Doubleday.
- Héon, L., Lapointe, C., & Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches Féministes*, 20(1), 83-99.
- Hernández, L. (2013). Liderazgo Académico. *Revista de la Educación Superior* 52, 81-100.
- Hernández, L. (2013). Liderazgo Académico. *Revista de Educación Superior XLII*, 105-131.
- Hlady-Rispal, M. (2002). *Le méthode des cas: Application à la recherche en gestion*. Belgique: De Boeck Université.
- Holmwood, J. (2005). Functionalism and its Critics. *Modern social theory: an introduction*, 87-109.
- Horn, A., & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectiva*, 9, 27-35.

- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration :Theory, Research and Practice*. Boston: McGraw Hill.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck
- Hufton, O. (1991). Mujer trabajo y familia. Dans E. Duby (dir.), *La historia de las mujeres en Occidente, tomo III*. Madrid: Taurus, Santillana.
- INEGI (2011). *Mujeres y Hombres en México 2011*. México, D.F.: INEGI.
- INEGI (2014). *Mujeres y Hombres en México 2013*. México, D.F.: INEGI.
- INEGI, I. N. d. E., Geografía e Informática (2003). *Mujeres y Hombres en México 2003*. México, D.F. : INEGI
- Jackson, J. (1998). Contemporary criticisms of role theory. *Journal of Occupational Science*, 5(2), 49-55.
- Jacobs, R., & McClelland, D. (1994). Moving up the corporate ladder: a longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success un women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 25-52.
- Jérôme-Forget, M. (2012). *Les Femmes au secours de l'économie: Pour en finir avec le plafond de verre*. Montréal : Stanké.
- Juárez, S. (2011). *Acciones Afirmativas*. México, D.F: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Oxford, England: John Wiley.
- Katz, D., & Kahn, R. (1977). *Psicología de las organizaciones*. México: Trillas
- Katz, D., & Kahn, R. (1990). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Katz Robert, L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52, 94.
- Kebeer, N. (2005). Gender, Equality and Women's Empowerment: A Critical Analysis of the Third Millennium Development Goal. *Gender and Development*, 13(1), 13-24.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Lagarde, M. (1996). Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. *Estudios básicos de derechos humanos IV*, 4, 11-36.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista Digital La Tarea*, 14-20. Repéré à <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Lamas, M. (1997). *¿Qué generó el género?*. México: DIF, México.
- Landry, S. (1989). Cultura Organisationnelle et culture des femmes: Un mariage impossible? Dans C. Baudoux (dir.), *Fémisation et masculinisation de la gestion* (p. 165-180). Québec: Les cahiers de recherche du GREMF.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection, pouvoir dans les groupes restreints*. Québec: Press de l'Université du Québec.
- Landry, S. (2012). *Le pouvoir, c' est pas sorcier. Il suffit d' en avoir les clés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lavié, J. (2009). El Liderazgo a Debate: Nuevas perspectivas sobre un viejo conocido. Dans M.Sanchez (dir.), *Mujeres Dirigentes en la Universidad: Las texturas del Liderazgo*, (59-77). Zaragoza: Colección Sagardiana.
- Lecourt, É. (2008). D'une approche sociale à une pratique clinique: Lewin, Moreno et Balint. *Transition*, 63-75.
- Leithwood, Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. England: University of Nottingham.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito, el liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. *ICE DEUSTO*, 6, 233-245.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28 (1), 27-42.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: DfES.

- León, M. (2006). Neutralidad de género y políticas públicas en las reformas agrarias de América Latina. *Nómadas*, 24(1), 44-53.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative: Fondements et pratiques*. (3e édition ° éd.). Montréal: De Boeck Université.
- Liberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Linton, R. (1936). *The study of man: an introduction*. Oxford, Englad: Appleton- Century.
- López, J., & Sánchez, M. (2009). Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias. *Revista de Educación*, 348, 331-353.
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la educabilidad*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- López, R., González, O., Mendoza, J., & Pérez, J. (2011). Las formas de elección de los rectores: Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. *Perfiles educativos*, 33 (131), 8-27.
- López-Zafra, E., Garcia-Retamero, R., & Eagly, A. H. (2009). Congruencia de rol de genero y aspiraciones de las mujeres a posiciones de liderazgo. *Revista de Psicología Social*, 24(1), 99-108.
- Lord, G., Foti, R., & De Vader, C. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational behavior and human performance*, 34(3), 343-378.
- Lord, R. G., & Maher, K. J. (2002). *Leadership and information processing: Linking perceptions and performance*. New York: Routledge.
- Lupano, M., & Castro, A. (2005). Estudios sobre el Liderazgo. Teorías y Evaluación. *Revista Iberoamericana de evaluación*, 4 (6), 106-122.
- Lupano, M., & Castro, A. (2009). Nuevas metáforas acerca de las mujeres líderes. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 65-80.
- Mace, G., & Pétry, F. (2000). *Guide d'elaboration d'un project de recherche en sciences sociales* Montréal: DeBoeck université.
- Maddock, S. (1999). *Changellin women: gender, culture and organization*. Londres: Sage.
- Marquez, J. (2008). *Los esquemas del amor y de relacion de pareja en México: ¿transición o mantenimiento?* (Universidad Nacional Autónoma de México, México).

- Martínez, T. S., Reche, M. P. C., & Delgado, M. L. (2009). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y educadores, 10*(2).
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research, 6*(1), 9-26.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality, 60*(2), 175-215.
- McLughlin, E., & Radford, R. (1979). *Women of Spirit: Female Leadership in the Jewish and Christian Traditions*. New York: Simon and Schuster.
- Mead, G., & Morris, C. (1936). Mind, self and society. *The Monist, 46*(1), 155-157.
- Mendes, M., & Lopes, D. (2009). La Teoría de los Roles en el Contexto de la Enfermería. *Index de Enfermería, 18*(4), 258-262.
- Mendoza, M., & Ortiz, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia en empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas, XIV*(6805), 118-134.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Millet, K. (1970). *Política Sexual* (Traduit par A. M. Bravo). Madrid: Aguilar.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper Row Publishers.
- Mintzberg, H. (1979). *Structure des organisations: synthèse de la recherche*. Montréal: Université de Montréal.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre*. Montréal: Éditions d'organisation; Agence d'Arc.

- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management : inside our strange world of organizations*. New York: Free Press.
- Mintzberg, H. (2003). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Ed. d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre*. Paris: Éditions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- Mintzberg, H. (2010). *Gérer*. Montréal: Éditions Transcontinental.
- Moncayo, B., & Pinzón, N. (2012). Mujeres líderes en la academia, estereotipos de género. *Panorama*, 7, 75-94.
- Moncayo, B., & Zuluaga, D. (2014). Perspectivas de liderazgo educativo: Mujeres académicas en la administración. *Elsevier Doyma, Suma de Negocios* 5(11), 86-95.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cualitativa* Neiva, Huila: Universidad Surcolombiana.
- Montero, S. (1980). *Antecedentes socio-históricos de la Ley sobre Relaciones Familiares*. Communication présentée AAVV, Memoria del II Congreso de Historia del Derecho Mexicano, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Moon, H., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., & Maue, B. (2003). The tripartite model of neuroticism and the suppression of depression and anxiety within an escalation of commitment dilemma. *Journal of personality*, 71(3), 347-368.
- Moreno, M. C. (2005). La investigación cualitativa en marketing: el camino hacia una percepción social del mercado. *Revista Colombiana de Marketing*, 4(6), 68-85.
- Moret, J., & Arcila, C. (2011). Comunicación interna e informal en las organizaciones. *Temas de Comunicación*(22), 7-22.
- Morse, J. M. (2002). Intuitive inquiry. *Qualitative Health Research*, 12(7), 875.
- Mosquera, C., & Puyana, Y. (2002). Los trabajos domésticos y la porveduría entre permanencias y conflictos. *Revista Otras Palabras* 10(enero y junio), 64.
- Mouly, G. J. (1963). *Educational research: The art and science of investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Moya, M., & Lemus, S. (2004). Superando barreras: Creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder. *Revista de psicología general y aplicada*, 57(2), 225-242.

- Mukherjee, H., & Kearney, M. (1996). *La Mujer en la Gestión de la Enseñanza Superior*. Caracas: CRESALC, UNESCO.
- Mumford, M., Zaccaro, S., Harding, F., Jacobs, T., & Fehishman, E. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11, 11-20.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 4, 11-24.
- Murphy, J. (1990). Principal institutional leadership. *Advances in educational administration. Changing perspectives on school*, 1, 163-200.
- Myers, S., & Grasmick, H. (1990). The social rights and responsibilities of pregnant women: An application of parsons's sick role model. *The Journal of applied behavioral science*, 26(2), 157-172.
- Napier, R., & Gershenfeld, M. (1994). *Grupos: Teoría y experiencia*. México, D.F.: Trillas.
- Narvaez, N., & Russell, J. (2005). *El factor género en las estadísticas del CONACYT México*. UNAM, México.
- Nelly, P. (2010). El Neoliberalismo en las políticas y prácticas de la educación en América Latina. Dans R. Vásquez (dir.), *La globalización al debate, reflexiones feministas*. Lima: CLADEM.
- Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones ¿se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: Narcea.
- Nolen-Hoeksema, S., & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25(1), 37-47.
- Nosnik, A. (2000). ¿Por qué la comunicación es relevante en la empresa? Dans M. Rabeli, Ruiz, Celia (dir.), *El poder de la comunicación en las organizaciones* (p. 75-92). México: Plaza y Valdés editores/Universidad Iberoamericana.
- Nowack, K. (2009). *The neurobiology of leadership: Why women lead differently than men*. Communication présentée Congrès International de Liderazgo Femenino, Barcelona, Spain.
- OCDE. (2001). Connaissances et compétences des atouts pour la vie : premiers résultats de PISA 2000. Repéré à <http://new.sourceocde.org/9264296719> Accès réservé UdeM

- OCDE (2012). *Panorama de la educación 2012 . Resumen en español*. Paris: OCDE.
- OIT (2004). *Romper el techo de cristal: La mujer en puestos de dirección*. Ginebra: OIT.
- OIT (2013). *Panorama Laboral 2013 América Latina y el Caribe*. Perú: Oficina Regional OIT para América Latina y el Caribe.
- Olavarría, J. (2011). La participación y el liderazgo de las mujeres dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) en las Américas. <http://colam.oui-iohe.org/material-emulies/>: OUI.
- Ollagnier, E., & Solar, C. (2006). *Parcours de femmes à la Université*. Paris: L'Harmattan.
- ONU, M. (1995). Declaración y Plataforma de Beijin, Resoluciones aprobadas por la conferencia.
- ONU Mujeres. (2011). Informe anual 2010-2011 (Vol. 1): ONU.
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Osborne, R. (1996). ¿Son las mujeres una minoría? *Isegoría*, 14, 79-93.
- Osorio, J., & Martell, M. (2009). *Participación femenina en la profesión académica en México*. Communication présentée X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Padilla, R. (2009). Las mujeres en la toma de decisiones académicas de las universidades. Dans E. Marúm (dir.), *Liderazgo y equidad una perspectiva de género* Zapopan: CUCEA, INMUJERES.
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana*, 23, 7-43.
- Palomo, T. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: Gráficas Dehon.
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. Dans M. Salazar (dir.), *en Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (p. 117-128). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Páramo Morales, D. (2013). Investigación etnográfica del consumidor. *Pensamiento & Gestión*(35), 7-11.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Sociological Action*. New York: McGraw Hill.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1956). *Family socialization and interaction process*. Psychology Press.
- Patton, M. (1987). *How to use Qualitative methods en Evaluation*. Newbury Park, C.A: Sage.

- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation, Apprentissage dans l'action*. Paris, Bruxelles: De Boeck-Université.
- Pelletier, G. (2002). Diriger un établissement scolaire: jeu de pistes pour un temps actuel. *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, 65-79.
- Pelletier, G. (2014). *Le leadership en éducation et en formation*. Montréal: Université de Sherbrooke.
- Peñailillo, M. (2009). Lo femenino en las prácticas educativas. Una perspectiva desde la moral de Carol Gilligan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4), 2-7.
- Pérez, J. (2012). *Psicología del mexicano*. Estado de México: Tercer milenio
- Pérez, J. G. (2000). La aplicación de modelos de comunicación en las organizaciones. Dans M. Rebelli, Ruiz, C. (dir.), *El poder de la comunicación en las organizaciones* (p. 93-124). México Plaza y Valdéz editores/ Universidad Iberoamericana.
- Pfeffer, J. (1982). *Organizations and organization theory*. Boston, MA: Pitman.
- PNUD (2006). *Guía Transversalización de género en proyectos de desarrollo*. México: Photolitho Kronos.
- Pont, B., Nusche, M., & Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Pont, B., Nusche, M., & Moorman, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: OCDE.
- Pont, E., Cárdenas, A., & Ramírez, R. (2008). Productividad académica y oportunidades de acceso a la toma de decisiones en la Universidad Autónoma de Guerrero desde una perspectiva de género 1995-2005. Dans M. Quintero & C. Fonseca (dir.), *Investigaciones sobre género, aspectos conceptuales y metodológicos* (Vol. 1, p. 181-194). México: Porrúa.
- Pratto, F., & Walker, A. (2004). The bases of gender power. Dans A. B. S. A.H. Eagly (dir.), *The Psychology of gender*. New York: Guildford Publications.
- Preciado, F. (2005). La participación de las mujeres en la educación superior, transformaciones en la década 1995-2005. *Revista de Géneros*, 35(1), 59-65.
- Puyana, Y. (2007). El familismo: una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. Dans Y. P. y H. Ramírez (dir.), *Familia, cambios y estrategia* (p. 261-277). Colombia: U. Nacional de Colombia y Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Quintero, M., & Fonseca, C. (2008). *Investigación sobre género: Aspectos conceptuales y metodológicos*. México, D.F.: Porrúa.
- Rabell, C. (2009). *Tramas familiares en México contemporáneo: una perspectiva sociodemográfica*. México D.F.: Trillas.
- Radford, R. (1974). *Misogynism and virginal feminism in the church*. New York: Seabury.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 50, 173-195.
- Ramos, A. (2005). Mujeres Directivas: un valor en alza para las organizaciones laborales. *Cuadernos de Geografía*, 78, 191-214.
- Reche, M., Torres, J., Lucena, F., Díaz, I., & Carmona, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48(1), 69-89.
- Rísquez, A. (2006). E-mentoría: avanzando la investigación, construyendo la disciplina. *Revista complutense de educación*, 17(2), 121.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- Robbins, S. (2009). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Robbins, S., Judge, T., & Brito, J. (2009). *Comportamiento organizacional*. México, D.F.: Pearson Educación.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, Australian: Australian Council for Educational Leaders Inc.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635.
- Rodríguez, A., & Castañeda, G. (2015). Inicio de las mujeres en la medicina mexicana. *Revista de la facultad de Medicina UNAM*, 58(2), 36-40.
- Romano, C. A. (1988). Research strategies for small business: A case study approach. *International Small Business Journal*, 7(4), 35-43.
- Rosch, E. (1978). Principale of categorization. Dans E. Roschy & B. Lloyd (dir.), *Cognition and categorizations*. Hillsdale: Erlbaum.

- Rosener, J. (2011). Ways women lead. Dans H. Werhane & M. Painter-Morland (dir.), *Leadership, Gender, and Organization* (Vol. 27, p. 19-29). Chicago: Springer Netherlands.
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas, formulación implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rudman, L. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: The costs and benefits counterstereotypical impression management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 629-645.
- Ruiloba, J. (2013). Liderazgo político y género en el Siglo XXI. *Entramado*, 9(1), 142-155.
- Sahakeshaft, C. (1987). *Women in Educational Administration*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNirevista*, 1(3), 1-12.
- Saldívar, A., Díaz-Loving, R., Reyes, N., Armenta, C., López, F., Moreno, M., . . . Domínguez, M. (2015). *Roles de género y diversidad: Validación de una escala en varios contextos culturales en México*. México, D.F: UNAM.
- Sánchez, J. (2010). De la casa al laboratorio: La mujer en la universidad cumple su primer siglo. *UCiencia*, 3, 16-19.
- Sánchez, M. (2014). Otros tiempos, nuevas visiones del liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 5-9
- Sánchez, M., & López, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias. *Revista española de pedagogía*, 240, 345-364.
- Sánchez, M., López, J., & Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: Perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21-42. Repéré à <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art2.pdf>.
- Sánchez, M., López, J., Mayor, C., Murillo, P., Hernández, E., Lavié, J., & Altopiedi, M. (2004). La mujer en la dirección y gestión de las organizaciones universitarias: Problemática, estilos de liderazgo y contribución al desarrollo institucional.
- Sánchez, S., García, C. M., Yáñez, J. L., Ruiz, C. M., Estepa, P. M., de la Torre, E. H., . . . Altopiedi, M. (2004). *La mujer en la dirección y gestión de las organizaciones*

- universitarias: Problemática, estilos de liderazgo y contribución al desarrollo institucional.* Communication présenté Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao.
- Sánchez-Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sanders, R. (1999). *The executive decisionmaking process: identifying problems and assessing outcomes.* Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Santos, B. (2005). *A universiade no século XXI.* São Paulo: Cortez Editora
- Santos Guerra, M. (2009). Yo tengo que hacer la cena. La mujer en el gobierno de los centros escolares. Dans M. Santos Guerra (dir.), *El harém pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (p. 53-69). Barcelona: Graó.
- Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de la educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación.*, 25, 243-259.
- Sarbin, T., & Allen, V. (1968). Role theory Dans G. Lindzey, T. Gilbert & S. Fiske (dir.), *In Handbook of Social Psychology* (p. 488-599). New York: McGraw Hill.
- Schein, V. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 8, 675-688.
- Schwandt, T. (1995). Cosntructivist, interperativist aporches to human inquiriy. Dans N. D. a. Y. Lincoln (dir.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues.* London: Sage.
- Selva, C., Sahagún, M. A., & Pallarès, S. (2011). Estudios sobre Trayectoria Profesional y Acceso de la Mujer a Cargos Directivos: un Análisis Bibliométrico. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27, 227-242.
- SEP (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras 2013-2014.* México, D.F.: SEP.
- Sernam (2002). *Análisis de Género: Guía para la elaboración de políticas públicas. Condición de la mujer en Canadá.* Santiago: Traducido al español por Servicio Nacional de la Mujer.
- Serrano, H. (2004). La dominación masculina en México. Algunos aspectos formativos y educativos. Fines del siglo XVIII y XIX. *Tiempo de Educar*, 5(9), 11-48.

- Serret, E. (2008). Identidades de género y división de espacios sociales en la modernidad. Dans A. Sermeño & E. Serret (dir.), *Tensiones políticas de la modernidad/ Retos y perspectivas de la democracia contemporánea* (p. 91-120). México: UAM Azcapotzalco/ Miguel Angel Porrúa.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Londres: Sage.
- Sheehan, J. (1970). Role-conflict theory. *Stuttering: research and therapy*, 2-34.
- Sierra, R., & Rodríguez, G. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: IESALC/UNESCO, UDUAL.
- Silverman, D. (2002). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Solar, C. (1985). Le caractère masculin de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation XI*, 277-294.
- Solar, C. (1996). L'enseignement des sciences a-t-il un genre? Dans C. Andrew, V. Bourdeau & L. Dumais (dir.), *Femmes et sciences: Au coeur des débats institutionnels et épistémologiques* (Vol. 1, p. 118). Ottawa: ACFAS-Outaouais.
- Solar, C. (2006). Être professeure et féministe: une course d'obstacles d'hier à aujourd'hui. Dans E. Ollagnier & C. Solar (dir.), *Parcours de femmes à l'université, Perspectives internationales*. Paris: L'Harmattan.
- Solar, C. (2013). Les femmes et l'université: une conquête inachevée. Dans P. Chénard, P. Doray, E. Dussault & R. M (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé* (p. 227-243). Québec: Presses universitaires du Québec.
- Soria, R. (2008). Comunicación organizacional: un modelo aplicable a la microempresa. *TEACS, 1*, 9-24.
- Spence, J. T., & Helmreich, R. (1978). *The psychological dimensions of masculinity and femininity: Their correlates and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36(1)*, 3-34.
- Stake, R. (1995). *Investigación con casos de estudio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook and Leadership*. New York: Free Press.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth, and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Stryker, S. (1983). Tendencias teóricas de la psicología social: hacia una psicología social interdisciplinar. *Perspectivas y contextos de la psicología social*. Barcelona: Hispano Europea, 13-72.
- Stutton, R. (1997). The virtues of closet qualitative research. *Organization Science*, 8(1), 97-106.
- Suárez, M. (2008). Barreras en el desarrollo profesional femenino. *REOP*, 19(1), 61-72.
- Suárez, O., Ruíz, C., Hincapie, L., & Mendoza, E. (2001). La comunicación informal en la organización, otra mirada desde la intersubjetividad. *Razón y palabra*, 23. Repéré à http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n23/23_osuarez.html
- Sullivan, S., & Mainiero, L. (2008). Using the Kaleidoscope Career Model to Understand the Changing Patterns of Women's Careers: Designing HRD Programs That Attract and Retain Women. *Advances in Developing Human Resources*, 10, 23-49.
- Taylor, F. (1984). *Management científico*. Madrid: Orbis.
- Tilly, L., & Scott, J. (2002). *Les femmes, le travail et la famille*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Tomás, F., & Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- Tremblay, J. (2006). Articulation famille/travail quelles réalités se cachent derrière la formule? Dans Descarries & Corbeil (dir.), *Espaces et temps de la maternité* (p. 456-477). Montréal: Éditions du Remue-Ménage.
- Tronco, M., Bustamante, X., & Sánchez, D. (2009). La institucionalización de la perspectiva de género en el Instituto Politécnico Nacional. Dans E. Marum (dir.), *Liderazgo y equidad una perspectiva de género*. Zapopan: CUCEA, INMUJERES.
- Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American journal of Sociology*, 1-23.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior : La educación superior del siglo XXI visión y acción*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2005). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos, "El imperativo de la Calidad" Repéré à http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf

- UNESCO (2011a). *Compendio Mundial de Educación 2010. Atención especial al género*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO. (2011b). Informe Regional sobre la Educación para todos en America Latina y el Caribe: OREALC/ UNESCO Santiago, Chile.
- UNESCO, O. d. I. N. U. p. l. e., ciencia y la cultura. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.(ED.2009/CONF.402/2).
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Repéré à http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Liderazgo+y+competencias+directivas+para+la+eficacia+escolar%3A+experiencia+de+Modelo+de+Gesti%C3%B3n+Escolar+de+Fundaci%C3%B3n+Chile
- Urquidí, A., Valencia, N., Zarate, V., & Christian, H. (2012). Discriminación laboral a nivel profesional de la mujer en México caso: Ciudad Juárez en la Manufactura. *European Scientific Journal* 8, 203-2015.
- Valadéz, D. (2001). La educación universitaria. Dans F. Solana, Cardiel, Raúl (dir.), *Historia de la educación pública en México*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Valles, R., González, M., & Durán, R. (2011). *Mujeres mexicanas en la ciencia: rezago histórico*. Mexico, D.F. : Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Valverde, Q. (2015). Administración educativa y la gestión de conflictos estudiantiles. *Gestión de la Educación*, 5(1), 35-64.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Éditions De Boeck Université.
- Vanderbroeck, P. (2010). The taps that keep women from reaching the top and how to avoid them. *Journal of Management Development*, 29, 764-770.
- Vásquez, R. (2010). *La globalización al debate, reflexiones feministas* Lima: CLADEM.
- Vázquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 70-97.

- Vega, D. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16), 11-17.
- Veracruzana, U. (2013). *Programa de Trabajo Estratégico*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Walcot, E. (2008). Distributed leadership: would knowing more about it then have produced a more effective professional development design? *LEARNing landscape*, 1, 72-85.
- White, K., & Özkanlib, O. (2011). A comparative study of perception of gender and leadership in Australian and Turkish universities. *Journal of Higer Education Policy and Mamagement*, 33(1), 3-16.
- Wofford, J., Goodwin, V., & Wittingtong, J. (1998). A field study of a congitive approach to understanding transformational and transactional leadership. *Leadership Quarterly*, 9(1), 55-84.
- Wolverton, M., Ackerman, R., & Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department need to know. *Journal of Higer Education Policy and Mamagement*, 27(2), 227-238.
- Wooside, A. (2003). Case Study Research Methods for Theory Building. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(6/7), 493-508.
- Writh, L. (1945). The problem of minority groups. Dans R. Linton (dir.), *The Science of Man in the World Crisis* (p. 347-372). New York: Columbio Univerity Press.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answer. *Adminsitrative Science Quarterly*, 26, 58-65.
- Yin, R. K. (1994). Case study research. Desing and methods. *Thousand Oakz: Sage*.
- Yinger, M. (1965). *Toward a field theory of behavior: Personality and Social Structure*. New York: McGraw Hill.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearsons.
- Yukl, G., & Van Fleet, D. (1992). Theory and research in organizations. Dans M. Dunnette & L. Houg (dir.), *Handbook of insdustrial and organizational psychology*. Palo Alto CA.: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Zabludovsky, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Política y cultura*, 28, 9-41.
- Zahidi, S., & Ibarra, H. (2010). *The Corporate Gender Gap Report 2010*. Geneva: Wordl Economic Forum.

Anexo 1. Carta de presentación y solicitud



Montreal, 11 de junio de 2012

Dr. Raúl Arias Lovillo
Rector de la Universidad Veracruzana
Xalapa, México

Estimado Rector,

Por este medio me permito presentarme, mi nombre es Carmen Leticia Jiménez González, mexicana y doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Montreal, en Canadá.

Trabajo en el proyecto de investigación denominado “Hacia un Modelo de Liderazgo en las Instituciones de Educación Superior, con perspectiva de equidad de género”.

Mi principal objetivo es detectar los aportes que realizan mujeres líderes en el ejercicio del liderazgo en las IES, de tal forma que me permitan integrar sus aportaciones a modelos de liderazgo existentes, que por la propia inercia se han establecido considerando solo la mirada masculina y omitiendo la femenina. El aporte de dicho estudio pretende propiciar una mejor condición para las mujeres que quieren acceder al poder.

Para mi es un gran orgullo que una Universidad mexicana como la que usted acertadamente dirige, sea una de las pocas que cuenta con gran número de mujeres en altos puestos directivos, eso habla de la conciencia de equidad que se vive en su institución, y lo cual la hace propicia para desarrollar mi investigación.

La solicitud expresa, es que me permita realizar una breve descripción de su universidad en mi tesis, así como solicitar la participación de un grupo de sus directivos y directivas para realizar un ejercicio en el cual expresarán sus experiencias a través de una entrevista semi-dirigida, para luego ser procesada y plasmada en la etapa cualitativa de mi proyecto de tesis.

Esperando contar con su valioso apoyo y verme favorecida con su aprobación, quedo a sus órdenes para cualquier aclaración.

Carmen Leticia Jiménez González
Étudiante
Faculté de Sciences de l'Éducation

Anexo 2 Guía de entrevista

Guía de entrevista semi-estructurada sobre liderazgo en las Instituciones de Educación Superior en México

Parte I Historia de vida

- a) Podría usted compartir, cual es u origen, la vida con sus padres, las enseñanzas, su educación los miembros de su familia etc.
- b) Pudiera compartir de la misma forma si es el caso, sobre su familia propia, si está casado (a), si tiene hijos y cómo esta se armoniza con su vida laboral.

Parte II Trayectoria en la Universidad

- c) Podría compartirme cómo es que usted llega a laborar a la universidad, relatarme un poco su trayectoria para poder llegar al puesto de director(a) que hoy ocupa, por ejemplo sus experiencia docente, en investigación o en otros puestos administrativos.
- d) En este trayecto ¿cuáles eventos considera usted que son los que le han dificultado o que barreras se encontró el llegar a su puesto actual?
- e) De la misma forma tomando en cuenta su trayectoria ¿qué cosas considera le han *facilitado* el acceso a su puesto actual?
- f) Desde su punto de vista, considera que en la universidad se vive la equidad de género y ¿de qué forma lo representaría?
- g) Desde su percepción, ¿cómo considera que la cultura organizacional de la universidad promueve la inclusión de las mujeres y los hombres en puestos directivos?

Parte III Su vivencia del liderazgo

- h) Para esta pregunta, es necesario que usted elija una persona que tenga un puesto de administrador de educación superior (de su universidad u otra) y por el cual usted siente admiración por su papel de líder. Esta listo (a)? ¿Puede darme alguna información sobre él o ella? (sexo, edad, puesto al nivel del departamento, de la facultad, de la universidad, desde cuánto tiempo). Aquí está la pregunta:
¿Haciendo referencia a ésta persona, cuáles son las fortalezas por las cuales usted considera que *es un buen líder*?
- i) Si habláramos de su gestión frente a la facultad podría compartirme como maneja temas como, la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la interacción con alumnos y profesores.

- j) Un tema que va muy ligado al liderazgo tiene que ver con el poder ¿Piensa usted que los hombres y las mujeres ejercen el poder de forma diferente.

Parte IV Aportaciones para fortalecer el liderazgo educativo

- k) Basándose en su posición actual como administrador de educación superior ¿Cuáles cree usted que son las *tres competencias* más importantes necesarias para un desempeño exitoso en un líder en las instituciones de educaciones.
- l) Basándose en su posición actual como administrador de educación superior, ¿Cuáles cree usted que son los *tres retos* más grandes que enfrentarán los líderes para dirigir la educación superior el futuro próximo?

Anexo 3 Libro de Códigos

Código primer nivel	Definición	Código segundo nivel
Perfil sociodemográfico	Corresponde a las características que se establecen en la clasificación de los niveles económico-sociales para México (AMAI 2005) esta clasificación consideran, entre otras cosas, la ocupación del jefe o jefa de familia, nivel de estudios obtenido por él o ella así como el número de integrantes de la familia.	<p>Familia de origen: Nivel socioeconómico Empleo del padre Empleo de la madre Integrantes de la familia Profesión del padre Profesión de la madre</p> <p>Familia nuclear: Estado civil Número de hijos(as) Edad Profesión Trayectoria profesional</p>
Factores de influencia: facilitadores e inhibidores	<p>Son aquellos aspectos que facilitan o inhiben el acceso a los cargos directivos de las mujeres y los hombres en la educación en el ámbito universitario.</p> <p>Facilitadores: todas aquellas acciones, hechos y sucesos referidos por las personas participantes que impactan de manera positiva en sus aspiraciones de liderazgo.</p> <p>Inhibidores: son todos aquellos factores que consideran que impactan de forma negativa y que impiden el desarrollo de este potencial</p>	<p>Sociales: Roles de género Educación Estereotipos</p> <p>Personales: Matrimonio Maternidad/paternidad Doble jornada Cuidado familiar</p> <p>Organizacionales: Cultura organizacional Formación Experiencia profesional Mentorías y redes Relaciones de poder Techo y laberinto de cristal Cooptación Discriminación Procesos de promoción</p>
Roles de liderazgo	Es el conjunto de funciones (interpersonales, informativas y decisionales) que se espera de una persona al realizar la labor directiva. Corresponden al conjunto de expectativas sobre la forma en que una persona se conducirá al desempeñar su trabajo (Mintzberg, 2006).	Roles interpersonales Roles de información Roles de decisión
Misiones de liderazgo	Basadas en los roles, se definen como la labor asignada a alguien para cumplir alguna un objetivo; considerado también como la tarea auto asignada con sentimiento de deber (Según el diccionario Le Robert, citado por Baudoux, (1988)	Fidelidad y obediencia Liderazgo pedagógico Reflexión Gestión de estudiantes Ayuda
Atributos y rasgos		Autoconfianza, Inteligencia Honestidad, Energía Tolerancia al estrés Sensibilidad Preocupación por los otros Exigencia a sí mismas

Anexo 4 Formulario de consentimiento



Formulario de consentimiento informado para Entrevista Directivos de Instituciones de Educación Superior en México.

Título de estudio: Hacia un Modelo de Liderazgo con perspectiva de Género en las Instituciones de Educación Superior.

Investigadora: M.C. Carmen Leticia Jiménez González, Departamento de Psicopedagogía y Andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá. Correo electrónico:

Directora de Investigación: Ph.D Claudie Solar, Profesora titular del departamento de Psicopedagogía y Andragogía., Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, Canadá.

A) INFORMACIÓN PARA LAS Y LOS PARTICIPANTES

1. Objetivo del proyecto:

Estimado directivo(a) le estamos invitando a formar parte de este proyecto que tiene como objetivo la construcción y propuesta de un modelo de liderazgo que incluya la visión, experiencia e innovación de mujeres que están en puestos de dirección dentro de las instituciones de educación superior en México, considerando la perspectiva de equidad de género y validando la información con aportaciones masculinas.

Objetivos específicos:

1. Describir e integrar los elementos facilitadores o inhibidores del acceso de las mujeres y hombres a puestos de dirección en las instituciones de educación superior en general y en particular en el contexto Mexicano.
2. Delinear el perfil del liderazgo que debe desarrollarse en las IES, considerando los rasgos, roles, desafíos, fortalezas y debilidades de hombres y de mujeres.
3. Establecer los elementos a contener en el diseño de un modelo de liderazgo para la educación superior que considere la perspectiva de género.

2. Participación en la investigación

Su participación consiste en acceder a una entrevista individual, durante la cual se le pedirá describir, comentar y compartir sus aprendizajes y experiencias sobre el liderazgo con el que realiza sus funciones al frente de la institución, facultad, escuela o decanatura según sea el caso. El lugar y la hora de la entrevista serán determinados de acuerdo a su disponibilidad en coordinación con la investigadora y se realizará dentro de las instalaciones de la Universidad Veracruzana.

3. Confidencialidad

Como experto(a) en el tema, es importante que usted sepa que la información recopilada durante la entrevista será difundida. El material de investigación (casete grabado y transcripción) así como el presente formulario de consentimiento informado serán conservados durante todo el tiempo que dure la investigación y serán destruidos siete años después de la publicación.

4. Contribución

Su participación contribuye al avance en los conocimientos y mejor comprensión de la situación del liderazgo de las mujeres en puesto de dirección en las instituciones de educación superior y sus aportes una vez clasificados serán considerados en la estructura del modelo propuesto.

Su participación en esta investigación, no presenta ningún inconveniente o riesgo personal para usted.

5. Participación voluntaria

Su participación en esta investigación es voluntaria. Esto significa que usted puede aceptar participar sin ninguna presión exterior y que tiene usted claro de poner fin a su participación en cualquier momento durante el proceso de la investigación. Si usted decide retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con la investigadora al número telefónico indicado o al correo electrónico marcado en la parte posterior. Si usted se retira de la investigación el audio y las notas que son producto de la entrevista serán destruidas en ese momento.

6. Compensación financiera

Esta participación no implica compensación monetaria.

7. Difusión de los resultados

Usted recibirá vía correo electrónico en el lapso de un año aproximadamente a partir de su entrevista, los resultados de la investigación. De la misma forma probablemente le sean enviados por la misma vía artículos científicos escritos por la investigadora.

B) CONSENTIMIENTO

Certifico que he leído el presente formularios de consentimiento y acepto voluntariamente participar en este proyecto de investigación. Certifico también que el entrevistador respondió a mis preguntas de manera satisfactoria y que he contado con el tiempo suficiente para reflexionar mi decisión de participar.

Comprendo que mi participación en esta investigación es totalmente voluntaria y que puedo poner fin a ella en cualquier momento sin penalidad alguna y sin tener que dar alguna explicación. Será suficiente con que lo informe a la investigadora del proyecto, sin ningún perjuicio.

Nombre:	Institución: <i>Universidad Veracruzana, México.</i>
---------	---

Firma:	Cargo:
--------	--------

Declaro haber explicado el propósito, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y las limitaciones del estudio y haber respondido con lo mejor de mi conocimiento a las preguntas expuestas.

Firma del investigador:	Fecha:
Nombre:	

PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS

Para cualquier cuestión relativa al presente proyecto usted puede contactar en todo momento a la investigadora, M.C. Carmen Leticia Jiménez González al siguiente número telefónico: o a la dirección electrónica , en caso de que usted tenga alguna pregunta adicional al proyecto o sobre sus derechos como sujeto de la presente investigación.

Para obtener información sobre sus derechos como participante, puede comunicarse con: la oficina de la defensoría de la Universidad de Montreal a la dirección electrónica ombusman@umontreal.ca. Para llamada telefónica, el caso de México la marcación utiliza el código lada internacional: (número en Montreal, la defensoría recibe llamadas por cobrar).

Anexo 5. Perfil sociodemográfico familia de origen mujeres

Nombre	Nivel socio económico	No. de hermanas y/o hermanos	Ocupación del padre	Nivel de estudios padre	Ocupación de la madre	Nivel de estudios madre
Carmen	Clase baja D	6	Campesino/mecánico	Autodidacta	Hogar	—
Dulce	Clase baja D	6	Campesino/chofer	Sin estudios	Hogar	Sin estudios
Lorena	Clase baja D	1	Ferrocarrilero	Primaria	Hogar/limpieza	—
Eloísa	Clase media baja D+	2	Albañil	Autodidacta	Hogar	—
Hortensia	Clase media baja D+	5	—	—	Hogar	Licenciada en Sociología
Úrsula	Clase media baja D+	2	Comerciante	Primaria	Hogar	Primaria
Irene	Clase media baja D+	6	Profesor de primaria	Normal	Hogar	Primaria
Yolanda	Clase media baja D+	7	Chofer	Primaria	Hogar	Dos años de primaria
Adriana	Clase media C	2	Empleado de gobierno	Primaria	Hogar	—
Julieta	Clase media C	4	Médico	Licenciatura/Especialidad	Hogar	Licenciatura en Enfermería
Karla	Clase media C	5	Obrero petrolero	Técnico	Hogar	Primaria
Patricia	Clase media C	6	Jefe de perforación	Carrera técnica	Hogar	Primaria
Rocio	Clase media C	7	Obrero	Carrera técnica	Hogar	Primaria
Sandra	Clase media C	1	—	—	Hogar/ventas	Primaria
Verónica	Clase media C	6	Contador	Licenciado en Contabilidad	Hogar	Licenciada en Contabilidad

Nota. En los casos en los que las entrevistadas no proporcionaron información aparece un (—) guion en la casilla.

Anexo 6 . Perfil sociodemográfico familia de origen hombres

Nombre	Nivel socio económico	No. de hermanas y/o hermanos	Ocupación del padre	Nivel de estudios padre	Ocupación de la madre	Nivel de estudios madre
Victor	Clase media baja D+	5	Obrero	(--)	Cocinera	(--)
Edgar	Clase media baja D+	9	Empleado de gobierno	Sin estudios	Hogar	Sin estudios
Genaro	Clase media baja D+	4	Chofer	Sin estudios	Hogar	Sin estudios
Gilberto	Clase media baja D+	6	Obrero	Sin estudios	Hogar	Sin estudios
Efraín	Clase media baja D+	(--)	Profesor de primaria	Normal	Profesora de primaria	Normal
Saúl	Clase media baja D+	8	Empleado de gobierno	(--)	Hogar	(--)
David	Clase media	5	Empleado de gobierno	Primaria	Hogar	(--)
Alberto	Clase media	5	Comerciante	Licenciatura trunca	Comerciante	(--)
Bernardo	Clase media	3	Comerciante	Sin estudios	Trabajadora Social	Licenciatura
Fausto	Clase media	3	(--)	Sin estudios	Hogar	(--)
Manuel	Clase media	3	Profesor universitario	Licenciatura en Leyes	Abogada	Licenciatura en Leyes
Omar	Clase media	3	Obrero	(--)	Hogar	(--)
Nicolás	Clase media	2	Comerciante	(--)	Hogar	(--)
Javier	Clase media alta	7	Médico	Licenciatura en Medicina	Hogar	(--)

Nota. En los casos en los que los entrevistados no proporcionaron información aparece un (–) guion en la casilla.