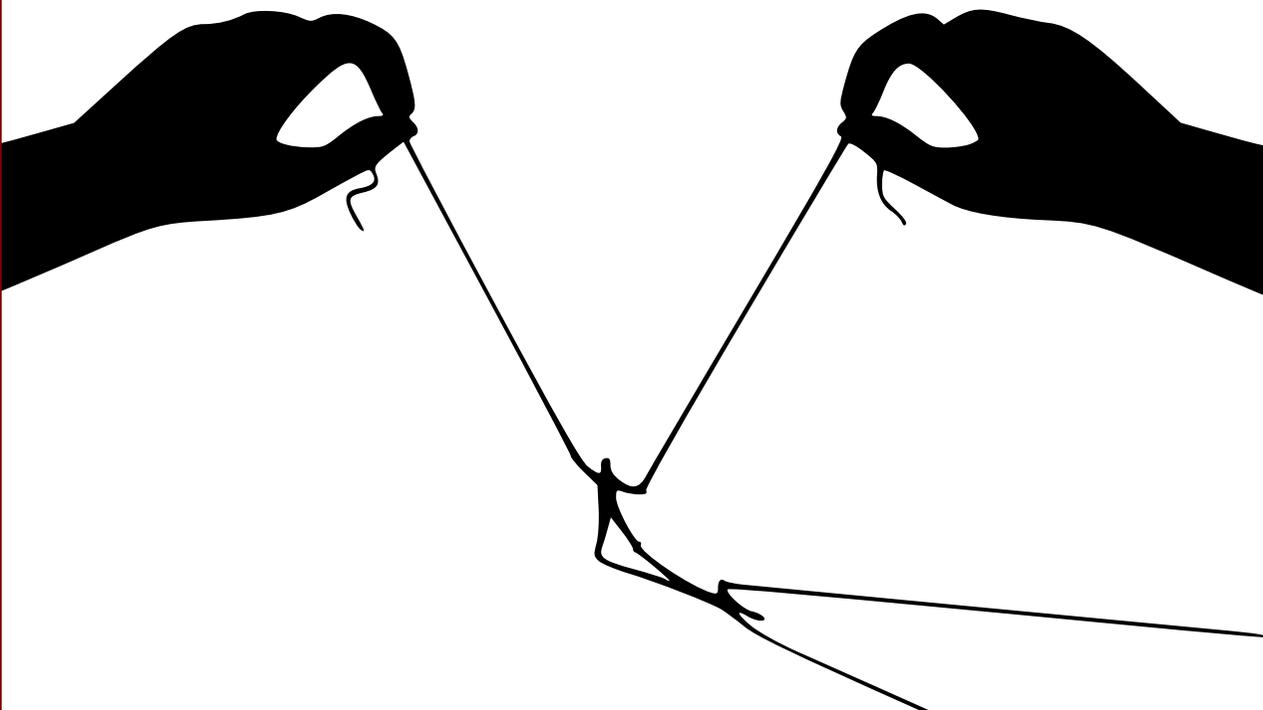

**LA TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO: NUEVAS IDENTIDADES
ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD DE HOY**

Javier Mula Falcón

Tesis Doctoral

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Javier Mula Falcón
ISBN: 978-84-1195-061-9
URI: <https://hdl.handle.net/10481/85075>

Trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Universidades de España a través de un contrato de Formación del Profesorado Universitario (FPU) con referencia FPU19/00942. Además, ha contado con el apoyo del proyecto “Las desigualdades de género de la nueva universidad gerencialista y su impacto en la mujer académica (DAMA)” (Ref: INV-IGU199-2022) dirigido por Javier Mula-Falcón y financiado por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada; y del proyecto “La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y el nivel de satisfacción profesional” (Ref: PID2019-105631GA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Una dictadura perfecta tendría la apariencia de una democracia, una cárcel sin muros en la cual los prisioneros no soñarían en evadirse. Un sistema de esclavitud donde, gracias al sistema de consumo y el entretenimiento, los esclavos tendrían el amor de su servitud.

Aldous Huxley

Ahora o nunca, desobedece.

Antonio Martínez Ares

Agradecimientos

Este es el momento más complicado. De nuevo frente a un folio en blanco, pero en esta ocasión con mucho que expresar y con el miedo de no comunicarlo de manera efectiva. Así que, ante la dificultad del asunto, prefiero escribir sin restricciones. Por eso, y ya que este texto precede al resto, me gustaría aclarar la forma de citar esta tesis, si en algún momento alguien lo considerase oportuno, claro está. Para ello, sería necesario modificar las famosas normas APA. Por ende, ruego que esta tesis sea citada de la siguiente manera: *Et al. y Mula-Falcón (2023)*. Y sí, *Et al.* al principio y, si pudiera ser, en solitario, ya que esta tesis no hubiese sido posible sin las personas que nombro a continuación y que, sin duda, han dejado una huella imborrable en mi identidad académica y mi vida.

A Jesús Domingo, mi director y amigo. Por ser un director con la experiencia del catedrático y la candidez del maestro. Pero, sobre todo, por enseñarme a ser gorrión.

A Katia Caballero, mi directora y amiga. Bendito destino, no podría haber caído en mejores manos. Por toda la academia que aún nos espera por destapar, un sendero que espero exploremos juntos.

A Puri Pérez, por ser brillante en todas las facetas y por considerarme siempre parte suya sin serlo. A Antonio Bolívar, por su sabiduría, su fuente inagotable de textos y sus anécdotas de despacho. A Asunción Romero, porque no hay persona más eficiente en la facultad. A los grupos FYDAD, EDUFYDE y a cada uno de sus miembros, los cuales me han ayudado a ver esto de otra manera. A Sofia Viseu y a Rui da Silva, por acogerme y convertirse en nuevos compañeros. Y a Paco Núñez-Román, por ser mi mentor y descubrirme este camino que jamás habría encontrado.

A Asun, Carmen, Cristina, Irene, Javi, Luis, Marta, Nicole, Rubén, ... Esos jóvenes doctorandos, académicos y amigos que me han acompañado y

demostrado que la universidad y la ciencia, en sus manos, tienen un futuro prometedor.

A los valientes académicos que han respondido al cuestionario y que han ofrecido sus vidas para iluminar este mundo tan desconocido y, a veces, oscuro.

A mis amigos, a los de siempre, a los nuevos y a los antiguos, que han desafiado la física rompiendo las leyes del espacio y del tiempo.

A ti, Carmen, que además de aguantarme y asesorarme en estilo, me has enseñado que las caricias son el verdadero remedio a cualquier mal.

A la familia que ya no está, pero que sin duda nunca se fue.

A mi abuela, por sus patatas fritas y sus formas de mimarme.

A mi familia Bejarano, cuyo calor inagotable me envuelve y me hace sentir profundamente afortunado de tener un segundo hogar, una segunda familia en la que encuentro plenitud.

A mi tío, porque sabes de sobra que, sin ti, tu círculo de lectores y tu inquebrantable apoyo, difícilmente se hubiese conseguido.

A mi hermano, ojalá estés tan orgulloso de mí, como yo lo estoy de ti. Qué sería de mí sin tu ejemplo, qué sería de mí sin tu ayuda incondicional. Espero que ahora puedas pregonar como yo, con satisfacción, que tienes un hermano doctor... ¿no? Gracias por nunca dudar.

Y, ante todo, a mis padres. Os debo tanto: risas, llantos, riñas, abrazos, tiempo, silencios, ... Tanto que sé que nunca será suficiente, haga lo que haga o las vidas que viva, para devolveros todo lo que hacéis por mí. Por eso, y con la pena de finalizar un doctorado y no haber aprendido a vivir sin vosotros, lo plasmo por escrito, para que conste y nunca lo olvidéis: sois los mejores padres del mundo, os quiero. Ojalá fueseis eternos.

Gracias a cada uno de ustedes, pues sin vuestra presencia y apoyo, hoy no estaría escribiendo estas líneas.

A lo largo de la elaboración de esta tesis doctoral se ha procurado el uso de lenguaje no sexista. Sin embargo, para evitar la sobrecarga gráfica que conlleva utilizar el masculino y el femenino en el lenguaje castellano, se empleará el masculino genérico considerando que este representa ambos sexos.

ÍNDICE

RESUMEN	17
ABSTRACT	20
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	23
Objetivos de investigación	27
Estructura y diseño de la tesis doctoral	29
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	35
1.1. La influencia del neoliberalismo en la Educación Superior: cambiando estructuras, configurando individuos	37
1.2. El Plan Bolonia: paradigma neoliberal en la Educación Superior Europa	39
1.3. La paradoja de la calidad en la Educación Superior: entre la ilusión de mejora y el control real	43
1.4. España y su búsqueda de la calidad: un enfoque centrado en la cuantificación de la producción científica	50
1.5. Una aproximación al concepto de Identidad Académica	61
1.6. Artículo: <i>Exploring academics' identities in today's universities: a systematic review</i>	64
1.7. Artículo: <i>Early career researchers' identity: A qualitative review</i>	95
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	123
2.1. Enfoque metodológico: el método mixto	125
2.2. Fase cuantitativa	128
2.2.1. <i>Instrumento de recogida de información</i>	128
2.2.2. <i>Proceso de administración del cuestionario</i>	131
2.2.3. <i>Población y muestra</i>	131
2.2.4. <i>Análisis de datos</i>	135
2.3. Fase cualitativa	136
2.3.1. <i>Proceso de recogida de información</i>	137
2.3.2. <i>Creación de las entrevistas</i>	140
2.3.3. <i>Desarrollo de las entrevistas</i>	143
2.3.4. <i>Proceso de análisis de la información</i>	147

2.3.5. <i>Participantes</i>	152
2.3.6. <i>Posicionamiento del investigador</i>	158
2.4. Fase de análisis de la Red Social Twitter	159
2.4.1. <i>Selección de cuentas y recogida de datos</i>	159
2.4.2. <i>Proceso de análisis de la información</i>	160
2.5. Consideraciones éticas	161
CAPÍTULO III. RESULTADOS ANÁLISIS DESCRIPTIVOS	165
3.1. Análisis de frecuencias de las variables	167
3.2. Análisis descriptivo dimensiones	174
3.2.1. <i>Dimensión 1: Percepción del profesorado sobre los criterios de evaluación</i>	174
3.2.2. <i>Dimensión 2: Influencia de los criterios en la actividad profesional y personal del profesorado universitario</i>	177
3.3. Análisis descriptivo grado de satisfacción	180
3.4. Síntesis de resultados y discusión	184
CAPÍTULO IV. RESULTADOS CONTRASTE DE DIFERENCIAS	191
4.1. Contraste de diferencias dimensión 1	193
4.2. Contraste de diferencias dimensión 2	202
4.3. Contraste de diferencias ítems satisfacción	215
4.4. Síntesis de resultados y discusión	224
CAPÍTULO V. RESULTADOS ANÁLISIS TEMÁTICO HORIZONTAL	231
5.1. Aspectos que impactan en la construcción identitaria	234
5.1.1. <i>Factores contextuales</i>	234
5.1.2. <i>Factores personales</i>	247
5.1.3. <i>Factores de género</i>	249
5.2. Consecuencias del impacto	255
5.2.1. <i>Consecuencias laborales</i>	255
5.2.2. <i>Consecuencias personales</i>	262
5.3. Síntesis de resultados y discusión	266

CAPÍTULO VI. RESULTADOS ANÁLISIS VERTICAL:	
HISTORIA DE VIDA DE MARGARITA	273
Artículo: <i>Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction</i>	275
CAPÍTULO VII. RESULTADOS ANÁLISIS VERTICAL:	
HISTORIA DE VIDA DE BLAS	303
7.1. Historia de vida	305
7.2. Biograma	317
7.3. Síntesis de resultados y discusión	318
CAPÍTULO VIII. RESULTADOS ANÁLISIS NARRATIVAS VISUALES	325
8.1. Resultados	327
8.2. Síntesis de resultados y discusión	340
CAPÍTULO IX. RESULTADOS ANÁLISIS RED SOCIAL TWITTER	347
9.1. Características descriptivas	349
9.2. Análisis temático de contenido.....	352
9.2.1. <i>Modos de participación</i>	352
9.2.2. <i>Principales aspectos denunciados</i>	356
9.3. Síntesis de resultados y discusión	364
CAPÍTULO X: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	369
10.1. Conclusiones	371
10.2. <i>Conclusions</i>	380
10.3. Implicaciones políticas, institucionales y profesionales	388
10.4. Futuras líneas de investigación	391
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	395
ANEXOS	421
Anexo I. Comité de ética	423
Anexo II. Hoja de información y consentimiento informado	424
Anexo III. Indicios de calidad de las publicaciones	426

RESUMEN

La mejora y garantía de la calidad de la Educación Superior se ha constituido como un elemento clave de las agendas políticas de todo el mundo, extendiéndose incluso en Europa y, por ende, España, como consecuencia del conocido Plan Bolonia. Consecuentemente, se han desarrollado todo un conjunto de reformas en la que los procesos de evaluación externos (en la mayoría de los casos controlados por agencias independientes) centrados en distintos elementos (planes de estudio, planes de movilidad, profesorado, etc.), y asociados a la obtención de incentivos (financiación, prestigio, permanencia o avance en la carrera profesional, etc.) se han convertido en uno de los elementos clave. En este sentido, las evaluaciones del desempeño profesional realizadas sobre la figura del profesorado universitario parecen jugar un papel esencial. Estas se caracterizan por el valor prioritario que conceden a la investigación frente al resto de labores y de cuyos resultados depende la posibilidad de acceder, permanecer, avanzar y obtener incentivos salariales. Investigaciones internacionales han demostrado el especial impacto que estos sistemas tienen sobre la actividad profesional, la salud, las relaciones socio-familiares y, por ende, en la construcción identitaria del profesorado universitario. Sin embargo, apenas existen estudios en el contexto español. Por tanto, centrándonos en este contexto, el objetivo principal de esta tesis doctoral consiste en *establecer una cartografía que permita comprender cómo se (re)construye y desarrolla la identidad profesional del profesorado universitario en la actualidad*. Con especial énfasis en el profesorado novel del Campo de Ciencias Sociales.

Para cumplir con este objetivo, se optó por un enfoque descriptivo, interpretativo y exploratorio mediante un diseño mixto (QUAN-QUAL). Este diseño mixto estuvo formado por tres fases bien diferenciadas integradas en un diseño secuencial. La primera fase consistió en un estudio cuantitativo mediante cuestionarios en el que se realizaron análisis tanto descriptivos como de contrastes de diferencias. La segunda fase adoptó un enfoque biográfico-

narrativo mediante entrevistas que culminó con un proceso de profundización comprensiva mediante un estudio de imagen-elicitación (narrativas visuales). En esta se realizaron análisis temáticos tanto horizontales (por temáticas) como verticales (por informantes-clave). La tercera y última fase consistió en un análisis de contenido de la red social Twitter con el objetivo de profundizar en una de las temáticas del análisis horizontal: resistencias mostradas por los académicos. La muestra del estudio estuvo formada por profesores de las nueve universidades públicas andaluzas (2183 en el caso de la fase cuantitativa y 18 en el caso de la cualitativa) y dos asociaciones de jóvenes académicos en el estudio de la red social Twitter.

Los resultados muestran el desarrollo de identidades caracterizadas por la priorización de la producción científica en detrimento de la calidad del resto de funciones, especialmente, la docencia. En estas identidades los criterios de evaluación para el acceso, promoción e incentivación se transforman en el eje vertebrador de la actividad profesional diaria. La necesidad de adquirir un puesto laboral estable que les permita el desarrollo de una vida satisfactoria y plena dirige gran parte de los procesos de desarrollo profesional e identitario. Además, para responder a las demandas de producción se aprecia todo un conjunto de estrategias como la colaboración, el olvido de la docencia, el desarrollo de prácticas de dudosa ética o la reorientación de la investigación hacia los intereses editoriales, entre otros factores. Como resultado, se aprecian importantes consecuencias de salud (cansancio, agotamiento, estrés, ansiedad), socio-familiares, bajos niveles de satisfacción laboral y sensaciones de soledad, inseguridad, culpabilidad, miedo, decepción o desilusión. No obstante, en estas identidades existe consciencia y una opinión negativa sobre el impacto de las actuales evaluaciones en la actividad profesional y la vida personal. Asimismo, se observa la presencia de crítica y resistencia que se desarrolla mediante asociacionismo y uso de plataformas digitales (Twitter). En cuyo contenido se prioriza la necesidad de mejorar la situación laboral.

Por otra parte, el estudio no solo destacó las evaluaciones como principales ejes configurativos de la identidad de la muestra analizada. También se

observan otros factores contextuales (burocracia, endogamia, flexibilidad del oficio, situación de inestabilidad laboral y precariedad, visión del entorno sobre la profesión y relaciones profesionales con el departamento y el director/a de tesis), personales (visión inicial sobre la universidad y opinión sobre el actual sistema universitario) y de género (maternidad, falta de igualdad real y trato desigual por parte del entorno).

Por tanto, lo que comenzó como un movimiento de renovación pedagógica y aumento de la calidad de las instituciones de educación superior, parece haber concluido con resultados completamente contrarios. Consecuentemente, las universidades están comenzando a orientarse hacia los intereses y las demandas del mercado, poniendo en peligro el futuro de las universidades como agentes de transformación y progreso social. Ante esta situación, el trabajo concluye con implicaciones para la mejora y el cambio basadas en aspectos diversos como: 1) una profunda revisión de los criterios de evaluación del desempeño profesional del profesorado redirigiéndolos hacia la calidad y a las verdaderas posibilidades del profesorado; 2) la reorientación de la labor profesional hacia la docencia y la investigación sobre la docencia como ejes configurativos de la profesión; 3) o el desarrollo de estructuras de apoyo y orientación que contribuyan a gestionar y equilibrar todas las demandas de la carrera académica.

ABSTRACT

The improvement and assurance of the quality of Higher Education have become central features of political agendas worldwide, including Europe and Spain, mainly due to the widely recognized Bologna Plan. As a result, a comprehensive set of reforms has been implemented, incorporating external evaluation processes, often overseen by independent agencies. These evaluations primarily target elements such as curricula, mobility plans, and teaching staff, along with obtaining incentives (funding, prestige, job security, or career advancement), thereby establishing them as key components. In this regard, performance appraisals of university academics seem to play a crucial role. These appraisals notably prioritise research over other responsibilities, and their outcomes are often decisive when it comes to access, retention, career progression, and salary incentives. International research has shown the considerable impact of these systems on professional activity, health, socio-family relationships, and the construction of academic identities. However, relatively few studies have examined this issue in the Spanish context. Therefore, the main objective of this doctoral thesis is *to provide a comprehensive understanding of the current (re)construction and development of professional identities among university lecturers in the Spanish context*. With special emphasis on early career academics in the field of Social Sciences.

To meet this objective, a descriptive, interpretative, and exploratory approach was chosen, using a mixed design (QUAN-QUAL). This mixed design consisted of three distinct phases integrated in a sequential design. The first phase involved a quantitative study using questionnaires, utilizing both descriptive analyses and contrasts of differences. The second phase adopted a biographical-narrative approach through interviews, which culminated in a process of in-depth understanding through an image-elicitation study (visual narratives). In this phase, both horizontal (by themes) and vertical (by key informants) thematic analyses were conducted. The third phase consisted of a

content analysis of the social network *Twitter*, with the aim of delving deeper into one of the themes identified in the horizontal analysis: the resistance shown by academics. The study sample consisted of academics from the nine Andalusian public universities (2183 in the case of the quantitative phase and 18 in the case of the qualitative phase) and two early career academic associations in the study of the Twitter social network.

The findings of this research have revealed how university academics develop identities characterised by the prioritisation of scientific production at the expense of other responsibilities, particularly teaching. In these identities, evaluation criteria become the guiding axis of daily professional activity, driven by the pursuit of job security and the desire for a satisfactory and fulfilling life. Consequently, various strategies are employed to meet these productivity demands, including collaboration, neglecting teaching duties, engaging in ethically questionable practices, and redirecting research towards publishing interests. As a result, these identities have profound repercussions for health, including fatigue, exhaustion, stress, and anxiety, along with socio-familial consequences, low levels of job satisfaction, and feelings of loneliness, insecurity, guilt, fear, disappointment or disillusionment. However, in these identities, individuals show an awareness and hold a negative view of the impact of appraisals on their professional activities and personal lives. Moreover, there is a presence of criticism and resistance that is manifest through associations and the use of digital platforms such as Twitter. The content shared on these platforms prioritises the urgent need to improve the employment conditions of university academics.

In addition to evaluations, the present findings revealed that the identity formation of the analysed sample is also shaped by various other factors. These include contextual factors such as bureaucracy, inbreeding, flexibility of the profession, job instability and precariousness, societal perceptions of the profession, and professional relationships with the department and the thesis supervisor. Personal factors such as the initial perception of the university and opinions on the current university system also play a role. Finally, gender-

related factors such as motherhood, the lack of real equality, and discriminatory treatment within the academic environment also emerged as significant determinants of identity formation.

Therefore, what initially began as a movement aimed at pedagogical renewal and quality enhancement in higher education institutions seems to have produced completely contrasting outcomes. Consequently, universities are now increasingly aligning themselves with market interests and demands, thereby jeopardizing their role as catalysts for transformation and social progress. Faced with this predicament, this thesis draws conclusions that highlight the need for improvement and change, the implications of which include various aspects such as: 1) a comprehensive reassessment of the evaluation criteria, redirecting them towards emphasizing quality and recognizing the true potential of academics; 2) a reorientation of professional focus towards prioritizing teaching and conducting research on teaching as essential components of the profession; and 3) the establishment of support and guidance structures that allow for effectively managing and balancing the various demands associated with an academic career.

Introducción y Justificación

Como defendía Ortega y Gasset (Misión de la Universidad), una universidad capaz de influir en el progreso y en la transformación social debería entenderse como una institución autónoma, reflexiva, libre y universalista, al servicio de la sociedad, destinada a la creación de un conocimiento científico y a la formación de ciudadanos críticos y profesionales competentes. Sin embargo, el desarrollo de políticas orientadas a mejorar la calidad de la Educación Superior para así favorecer el crecimiento económico ha desembocado en un importante cambio del mundo universitario, afectando a sus objetivos educativos, a sus funciones sociales y a sus modos de producir y legitimar el conocimiento (Tomicic, 2019; Javadi y Azizzadeh, 2020).

Los cambios más evidentes pueden apreciarse en la aplicación de reformas cuya finalidad es conseguir beneficios económicos de lo público mediante la adopción de métodos propios del sector privado o mediante procesos de privatización (Ball y Youdell, 2007; Díez-Gutiérrez, 2018; Saura y Bolívar, 2019). Sin embargo, existen otros métodos menos evidentes centrados en las racionalidades neoliberales y basadas en principios de *gubernamentalidad* y *performatividad* (Foucault, 1991; Ball, 2003). En este sentido, hablamos de la proliferación de procesos de rendición de cuentas como herramienta de control de la calidad, la autonomía y el rendimiento de las universidades (Macheridis y Paulsson, 2021; Huisman, 2018). Dichos procesos se materializan en sistemas de evaluación que se centran en diversos elementos (planes de estudio, planes de movilidad, profesorado, etc.) y se asocian a una importante política de incentivos (financiación, prestigio, permanencia o avance en la carrera profesional, etc.) (Dougherty y Natow, 2019). De todo este sistema, las evaluaciones realizadas sobre la figura del profesorado universitario parecen jugar un papel esencial.

Estas evaluaciones se caracterizan por la importancia primordial que asignan a la función de investigación frente al resto de responsabilidades del

profesorado universitario. Además, la evaluación de esta actividad se basa en la cantidad de estudios publicados en revistas indexadas o con factor de impacto. Consecuentemente, el *Journal of Citation Reports* (JCR), *Scimago Journal Rank* (SJR) o el *Scholarly Publishers Indicators* (SPI) se han convertido en los principales sistemas para premiar el trabajo de los académicos (Herrán y Villena, 2016). De este modo, la producción científica -entendida por la cantidad de estudios publicados- se ha transformado en el requisito principal -y casi imprescindible- para la entrada, permanencia, promoción u obtención de incentivos salariales dentro de la profesión, eclipsando al resto de funciones (Fernández-Cano, 2021; San Fabián, 2020). Como resultado, estas evaluaciones están comenzando a impactar en las formas de actuar de los académicos (Saura y Bolívar, 2019).

Brøgger (2019) señala a todas estas estrategias como nuevas modalidades de control político a las que se refiere como “soft-governance” (gobernanza suave) o “incentive based governance” (gobernanza basada en incentivos). Estrategias que se han extendido por todo el mundo, incluyendo a Europa mediante el reconocido Proceso Bolonia y, como resultado lógico, a España. Consecuentemente, conceptos como *intereses del mercado*, *productividad*, *orientación al consumidor*, *cuantificación*, *competitividad*, *auditorías*, *rendición de cuentas*, *evaluación del desempeño*, *efectividad*, etc., están comenzando a caracterizar el mundo universitario (Brunner et al., 2019; Brøgger, 2019; Tight, 2019).

Todas estas nuevas formas de control neoliberales están causando un impacto significativo en el profesorado universitario afectando a su actividad profesional, su ética, sus relaciones sociales y profesionales, su salud y, por ende, a la construcción de su identidad (Dugas et al., 2018; Ursin et al., 2019; Harris et al., 2019; McCune, 2019; Djerasimovic y Villani, 2019; Shams, 2019; Jiménez, 2019). Esta situación ha derivado en una importante proliferación del

número de investigaciones en este ámbito de estudio, sin que apenas existan ejemplos en el contexto español (Mula-Falcón et al, 2021; Mula-Falcón et al., 2022), línea en la que se enmarca la presente tesis doctoral.

Por tanto, esta investigación surge por la necesidad de aportar evidencias científicas que permitan determinar cómo está afectando la transformación de la universidad a las identidades académicas del profesorado universitario español, concretamente el andaluz. Como apuntaba Ortega y Gasset (1930), “no importa que lleguemos a las mismas conclusiones y formas que otros países, lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro pie, tras personal combate con la cuestión sustantiva” (p.69). Además, este estudio se encuentra especialmente impulsado por inquietudes personales. Primero, por la preocupación sobre el futuro de las universidades, la ciencia y, por ende, la sociedad. Y, segundo, por la voluntad de visibilizar y dar voz a los principales actores involucrados, el profesorado, ahora compañeros y compañeras cuyo esfuerzo, sacrificio e impacto es, a menudo, ignorado.

Objetivos de investigación

El propósito de esta tesis, como se ha ido indicando, es analizar el impacto del actual contexto universitario, principalmente marcado por procesos de rendición de cuentas, sobre la identidad académica del profesorado universitario andaluz.

Para ello, se toman como punto de partida una serie de preguntas: *¿qué opina el profesorado sobre los sistemas de evaluación de su desempeño personal?, ¿qué satisfacción tienen sobre los criterios de evaluación y sobre el desarrollo de sus funciones?, ¿cómo impactan los sistemas de evaluación en las funciones, la salud, las relaciones profesionales y personales o la vida del profesorado?, ¿qué otros elementos impactan en la construcción identitaria?, ¿qué tipos de identidades académicas predominan en el*

profesorado andaluz?, ¿cómo se construyen y desarrollan actualmente las identidades académicas?, ¿qué estrategias utilizan para afrontar el actual sistema de evaluación?, o ¿existen actitudes de resistencia entre el profesorado?, entre otras.

Por tanto, para dar respuesta a estos interrogantes se establece el siguiente objetivo general de investigación, es decir: *Establecer una cartografía que permita comprender cómo se (re)construye y desarrolla la identidad profesional del profesorado universitario en la actualidad.*

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la percepción del profesorado universitario sobre los procesos de evaluación/acreditación de sus funciones y el impacto de estos en la construcción y desarrollo de su identidad profesional.
2. Valorar el grado de satisfacción del profesorado con su actividad profesional; con los procesos de acceso y promoción; con los sistemas de evaluación criterios de evaluación; y con el impacto que produce en la vida profesional y personal.
3. Detectar diferencias significativas en la forma cómo el profesorado construye y desarrolla su identidad profesional en función de determinadas variables descriptivas (sexo, edad, categoría profesional, etc.).
4. Determinar la influencia que ejercen variables como la formación, los sistemas de evaluación y el contexto laboral (departamento, grupo de investigación, mentores, etc.) en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario novel y del área de Ciencias Sociales.
5. Descubrir las estrategias/resistencias del profesorado novel en respuesta a las demandas de la universidad actual.

Con los resultados de este estudio se pretende, primero, aportar evidencias científicas que permitan describir y visibilizar cómo está afectando la transformación de la universidad a las identidades académicas del profesorado universitario andaluz. Segundo, establecer un primer punto de partida crítico y reflexivo en el contexto español que permita iniciar un profundo debate sobre el futuro de las universidades y la ciencia. Tercero, aportar una nueva fuente de conocimiento exhaustivo que puede añadirse a los hallazgos de los estudios existentes a nivel internacional. Y, cuarto, sensibilizar a los responsables políticos y otros agentes de influencia sobre los sistemas de evaluación y su impacto en el profesorado.

Estructura y diseño de la tesis doctoral

Para dar respuesta a los objetivos y cuestiones que guían el presente estudio, la tesis doctoral se componen de 10 capítulos organizados en dos grandes bloques: Marco Teórico y Marco Empírico. La figura 1 muestra, de forma visual, su diseño y estructura.

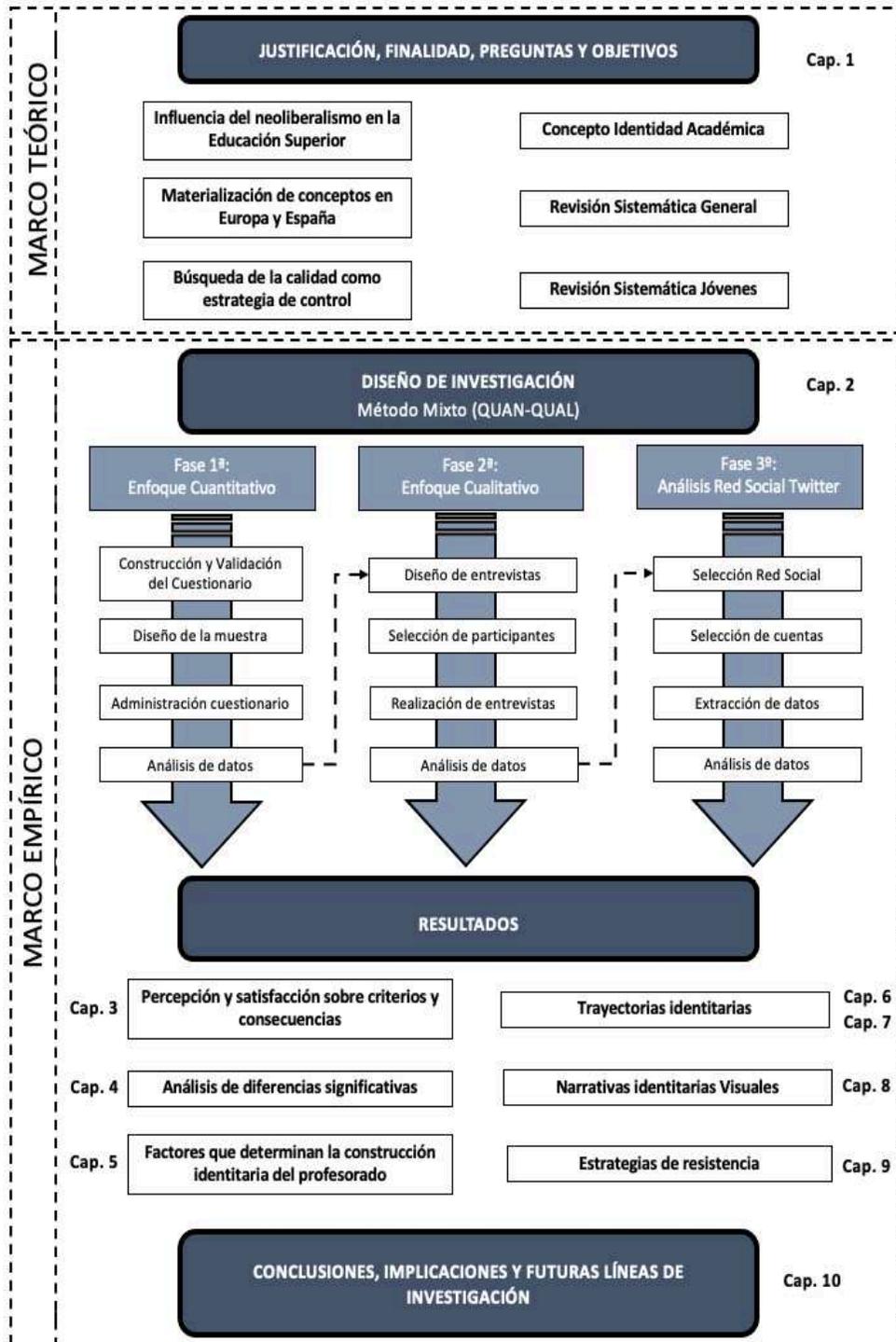


Figura 1. Diseño tesis doctoral.
Fuente: Elaboración propia.

El *Marco Teórico* está formado por este primer apartado introductorio y el primer capítulo de la tesis doctoral. Los objetivos de estas secciones son justificar el problema de investigación, presentar las preguntas, propósitos y objetivos que guían al estudio, y mostrar una serie de conceptos teóricos que permitan contextualizar el tema de investigación. De este modo, en el primer capítulo se describe la influencia del neoliberalismo en la Educación Superior, prestando especial atención a los procesos de rendición de cuentas (evaluaciones del desempeño del profesorado universitario) justificados por la búsqueda de la calidad. Asimismo, se analiza la influencia de estos conceptos en el Plan Bolonia y en el contexto español. Y, finalmente, se presenta una aproximación al término de identidad académica que culmina con dos artículos de investigación publicados. Ambos consisten en revisiones sistemáticas de la literatura, una de ellas general sobre el concepto de identidad académica en el actual contexto universitario, y otra más específica sobre el mismo término, pero, en esta ocasión, centrada en el profesorado novel.

El *Marco Empírico* incluye nueve capítulos que recogen la metodología, los principales resultados obtenidos y las conclusiones, implicaciones y futuras líneas de investigación. Así, en el segundo capítulo se detalla el diseño de investigación empleado para la consecución de los objetivos de planteados, el cual consiste en un diseño mixto (QUAN-QUAL), con énfasis (auto)biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). Concretamente, este diseño mixto estuvo formado por tres fases bien diferenciadas e integradas en un diseño secuencial.

La primera de ellas, con un enfoque *cuantitativo*, se desarrolló mediante la aplicación de un *cuestionario* a un conjunto amplio de profesionales andaluces. El objetivo consistió en la obtención de una cartografía general, objetiva y generalizable sobre la percepción y la satisfacción del profesorado universitario acerca de los criterios de evaluación de su actividad profesional y el impacto que les provoca. Los resultados de esta fase se encuentran en el

tercer capítulo, en el que se realiza una descripción general sobre el objeto de estudio; y en el cuarto capítulo, en el que se muestran las diferencias significativas detectadas en función de diferentes variables demográficas.

La segunda fase, con un enfoque cualitativo, estuvo orientada a la comprensión y profundización de la temática investigada. Para ello se adoptó un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2019) a través de entrevistas *individuales, en profundidad y semi-estructuradas*. El fin de esta segunda fase era ahondar en la comprensión de los procesos de construcción y desarrollo identitario a partir de los resultados obtenidos del cuestionario y centrándonos en la rama de Ciencias Sociales y en los profesores noveles (de predoctorales a titulares recientes).

En esta fase se desarrollaron tres procesos consecutivos de análisis de resultados: análisis horizontal, análisis vertical y estudio de imagen-elicitaciones (narrativas visuales). El quinto capítulo muestra los resultados del análisis horizontal en el que se establecieron confluencias entre los casos analizados en torno a las temáticas generadas y las extraídas de la literatura. Los capítulos sexto y séptimo recogen los resultados del análisis vertical. Concretamente, se muestra la reconstrucción dialéctica de las narraciones de dos sujetos en los que se analiza de forma individual los procesos de construcción identitaria de cada uno de ellos. El sexto capítulo muestra un artículo en el que se analiza el caso de Margarita, una joven académica de 31 años actualmente Profesora Sustituta Interina. Y el séptimo capítulo recoge los resultados de Blas, un académico de 36 años que actualmente ocupa la categoría de Ayudante Doctor. Finalmente, el octavo capítulo presenta una profundización del estudio identitario mediante narrativas visuales sobre cómo se sienten y ven los sujetos participantes en la actual academia (Prosser, 2014; Shannon-Baker y Edwards, 2018)

La tercera y última fase del proceso de investigación se desarrolló como método complementario a la fase cualitativa, y consistió en un análisis de la red social Twitter. Esta fase surgió con el objetivo de profundizar sobre una de las temáticas emergentes de la fase anterior, es decir, la inclinación a participar en la red social Twitter como medio de resistencia para expresar y compartir inquietudes, miedos y opiniones por parte de los investigadores noveles. Estos resultados generaron la necesidad de ampliar el estudio mediante un análisis complementario, pero totalmente insertado en la comprensión contextual de la temática objeto de estudio. El noveno capítulo muestra los resultados de este proceso en el que se analizó la actividad y el contenido de dos cuentas de Twitter de asociaciones de jóvenes investigadores.

Una vez expuestos todos los resultados, la tesis concluye con el décimo capítulo. En este se exponen las principales conclusiones para cada uno de los objetivos planteados, tanto específicos como generales. Además, se subrayan implicaciones políticas, institucionales y personales para la mejora de este contexto y se concluye con futuras líneas de investigación sobre la temática objetivo de estudio.

En la tabla 1 se presenta la relación de los objetivos con cada una de las fases de estudio y el capítulo donde se ubican los resultados.

Tabla 1. *Relación objetivos, fase, método y capítulos donde se ubica.*

Objetivo general		
<i>Establecer una cartografía que permita comprender cómo se (re)construye y desarrolla la identidad profesional del profesorado universitario en la actualidad.</i>		
Objetivos Específicos	Fase/Enfoque/Método	Resultados
1. Conocer la percepción del profesorado universitario con los procesos de evaluación/acreditación de sus funciones y el impacto de estos	<i>Fase 1: Enfoque cuantitativo.</i>	Capítulo 3
	• Análisis descriptivo.	
	<i>Fase 2: Enfoque cualitativo.</i>	Capítulo 5
	• Análisis horizontal.	Capítulo 6 Capítulo 7

en la construcción y desarrollo de su identidad profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis vertical (Historia de vida). • Análisis narrativas visuales. 	Capítulo 8
2. Valorar el grado de satisfacción del profesorado con su actividad profesional; con los procesos de acceso y promoción; con los sistemas de evaluación criterios de evaluación; y con el impacto que produce la vida profesional y personal.	<i>Fase 1: Enfoque cuantitativo.</i>	Capítulo 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis descriptivo. 	
	<i>Fase 2: Enfoque cualitativo</i>	Capítulo 5
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis horizontal. • Análisis vertical (Historia de vida). 	Capítulo 6 Capítulo 7
3. Detectar diferencias significativas en la forma cómo el profesorado construye y desarrolla su identidad profesional en función de determinadas variables descriptivas (sexo, edad, categoría profesional, etc.).	<i>Fase 1: Enfoque cuantitativo.</i>	Capítulo 4
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis contraste de diferencias. 	
4. Determinar la influencia que ejercen variables como la formación, los sistemas de evaluación y el contexto laboral (departamento, grupo de investigación, mentores, etc.) en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario novel y del área de Ciencias Sociales.	<i>Fase 2: Enfoque cualitativo.</i>	Capítulo 5
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis horizontal. 	Capítulo 6
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis vertical (Historia de vida). 	Capítulo 7
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis narrativas visuales. 	Capítulo 8
	<i>Fase 2: Enfoque cualitativo.</i>	Capítulo 5
5. Descubrir las estrategias/resistencias del profesorado novel en respuesta a las demandas de la universidad actual.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis horizontal. • Análisis vertical (Historia de vida). 	Capítulo 6 Capítulo 7
	<i>Fase 3: Análisis de la Red Social Twitter.</i>	Capítulo 9

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO I

Marco Teórico

1.1. La influencia del neoliberalismo en la Educación Superior: cambiando estructuras, configurando individuos

El neoliberalismo ha imbuido a la Educación Superior, no solo afectando y transformando sus funciones sociales y objetivos educativos, sino también a su organización, su cultura y sus formas de producir y legitimar el conocimiento (McCowan, 2017; Javadi y Azizzadeh, 2020; Tülübass y Göktürk, 2020; Dougherty y Natow, 2019). No obstante, concretar y definir el término neoliberalismo es una difícil tarea debido a la gran variedad de enfoques desde los que puede abordarse (Clarke, 2008). De hecho, al mencionar este concepto hacemos referencia no solo a una doctrina económica y política, sino también a un modo de gobernanza (Lipton, 2020) y a la filosofía dominante en casi todas las esferas de la vida (Tight, 2019).

De manera general, el neoliberalismo puede definirse como una doctrina cuyo principal fin es conseguir que los organismos y entidades sean mucho más eficientes económicamente (Dougherty y Natow, 2019). La influencia de esta ideología en la Educación Superior ha sido especialmente significativa por tres razones. En primer lugar, debido a la extensa trayectoria de interrelaciones entre la universidad y el mercado, lo que ha originado diferentes formas de capitalismo académico (Brunner et al., 2021). En segundo lugar, por la gran influencia de las universidades sobre las propias sociedades, lo que las convierte en un punto clave de interés político. Y, en tercer lugar, por entender a las universidades como un elemento esencial para el desarrollo y crecimiento de las economías (Brunner et al., 2019).

Los efectos del neoliberalismo en el ámbito de la Educación Superior se han concretado en dos procesos simultáneos: (1) aumento progresivo de procesos de privatización; y (2) la adopción de prácticas y valores propios del ámbito privado (mercado) con el propósito de maximizar la rentabilidad (Díez-

Gutiérrez, 2018; Olssen y Peters, 2005). Ball y Youdell (2007) denominan a estos procesos como dinámicas *exógenas* y *endógenas* respectivamente. Estos preceptos suponen transformar los servicios de la universidad en productos y a los estudiantes en clientes que pagan por un servicio de precio en alza. Como resultado, la rendición de cuentas, la competitividad o la orientación al mercado laboral y al consumidor, entre otras expresiones, han comenzado a impregnar las agendas de la política universitaria de todo el mundo (Brunner et al., 2019; Brøgger, 2019).

Por otro lado, Brøgger (2019) y Slaughter y Cantwell (2012) añaden que la implicación de entidades supranacionales como la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*, el *Banco Mundial* e, incluso, el *Fondo Monetario Internacional* (FMI), han incrementado la influencia del neoliberalismo sobre la Educación Superior. Estos organismos abogaban por la importancia de otorgar mayor autonomía (liberalismo) a las instituciones universitarias, pero con un control basado en los resultados, con el fin de convertir a este sector en generador de su propia riqueza e íntimamente implicado con la economía de su entorno (Coin, 2019).

No obstante, más allá de estos cambios estructurales, existe otra perspectiva de estudio del neoliberalismo en la Educación Superior centrada en los individuos, basada en principios de *performatividad* y *gubernamentalidad* (Foucault, 1991; Ball, 2003), y caracterizadas por su capacidad para modificar el comportamiento.

La *gubernamentalidad* es una tecnología política que, a través del empleo de diferentes estrategias, genera el autogobierno de los individuos dándoles la sensación de libertad (Saura, 2015). En definitiva, nuevas formas de gobierno materializadas en tácticas que modelan la conducta de los sujetos mediante sus deseos, aspiraciones y creencias (Fejes, 2006). Una de las técnicas

gubernamentales más presentes y efectivas en la educación es la *performatividad* (Ball, 2012). Según Ball (2003), la performatividad es:

“una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivo, control, desgaste y cambio, basados en recompensas y sanciones (tanto materiales como simbólicas). Las actuaciones (de sujetos u organizaciones individuales) sirven como medidas de productividad o producción, o muestras de ‘calidad’ o ‘momentos’ de promoción o inspección.” (p. 216)

Por tanto, estas “tecnologías” políticas centradas en los individuos generan un impacto significativo en uno de los actores clave de las universidades, es decir, el profesorado. Estos procesos, materializados en un conjunto de políticas de rendición de cuentas basadas en el desarrollo de procesos de evaluación, tienen la capacidad de generar nuevas identidades académicas marcadas por la implementación de mecanismos de autocontrol, donde los académicos asumen la responsabilidad de sus propios resultados (Saura y Bolívar, 2019).

Estas dos perspectivas de influencia neoliberal en la Educación Superior han permeado en las agendas de las políticas educativas de todo el mundo. En el caso concreto de Europa, estas se han materializado a través del conocido Plan Bolonia.

1.2. El Plan Bolonia: paradigma neoliberal en la Educación Superior Europa

El *Plan* o *Proceso Bolonia* supuso un proceso de transformación y convergencia que sirvió para: 1) la generación del Espacio Europeo de Educación Superior; y 2) la implementación de mecanismos para controlar la calidad y fomentar la homogeneización de los sistemas (Djerasimovic y

Villani, 2019). Los primeros pasos hacia estos objetivos se dieron con la firma de la Declaración de la Sorbona (1998). Esta declaración, en la que participaron Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, proponía la estandarización de los títulos universitarios en toda Europa a través de un sistema compuesto por dos ciclos: grado y posgrado (Máster). Un año más tarde se firmó la Declaración Bolonia (1999), que mantuvo los mismos objetivos de la declaración anterior, pero contó con la participación de 29 el número de países, entre ellos, España.

Los países firmantes de la Declaración Bolonia se comprometieron a emprender una acción conjunta y coordinada de sus políticas con el fin de alcanzar una serie de metas como: desarrollar un sistema de titulaciones común; establecer un modelos de tres ciclos -grado (180/240 ECTS) + máster (60/120 ECTS) + doctorado-; implementar un sistema de créditos (ECTS) para medir el trabajo del estudiantado; fomentar la internacionalización de los estudios; facilitar la movilidad de los estudiantes y profesores; promover una transformación de la enseñanza universitaria adecuándolos a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento o fomentar la evaluación de la calidad, entre otros aspectos.

Tras estas declaraciones y comunicados iniciales, se llevaron a cabo otras con el fin de revisar, clarificar y expandir los objetivos planteados en las anteriores (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Budapest-Viena, 2010). Aunque en principio el Proceso Bolonia solo debía extenderse hasta el año 2010, el *Comunicado de Lovaina* (2009) fijó nuevos objetivos que extendieron los plazos. Por ello, a pesar de que en 2010 con la *Declaración de Budapest-Viena* se inició el *Espacio Europeo de Educación Superior*, el Proceso Bolonia siguió estando activo con la firma de nuevas declaraciones y comunicados (Bucarest, 2012; Ereván, 2015; Paris,

2018, Roma, 2020), siendo considerado a partir de entonces como “Post-proceso de Bolonia” (Brøgger, 2019).

En líneas generales, todo este proceso tiene el objetivo de transformar la Unión Europea en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo [...] capaz de generar un crecimiento económico duradero” (Parlamento Europeo, 2000). En definitiva, homogeneizar la Educación Superior europea mediante la configuración de una estructura común que contribuya a la comparabilidad y facilite la movilidad laboral para así responder de manera más efectiva a las demandas del mercado laboral europeo (Holmes y Lindsay, 2018) y todo ello situando al conocimiento como eje del cambio. Como se aprecia, se combinan tres conceptos clave: sociedad del conocimiento, empleabilidad, movilidad y competitividad. Por tanto, para satisfacer las necesidades del mercado laboral europeo, competir a nivel mundial y sacar el máximo rendimiento a las competencias individuales, es esencial -según Europa- la configuración sujetos empleables, móviles y formados. Solo de esta forma el sujeto tiene más opciones de conseguir un empleo al ampliarse la oferta, y Europa tiene más posibilidades de prosperar al conseguir aprovechar al máximo las competencias de sus ciudadanos.

Sin embargo, el Plan Bolonia no es una reforma política en sí, ya que Europa carece de autoridad legislativa sobre los diseños educativos, sino que más bien es un marco de referencia común para el cambio. Por tanto, las distintas declaraciones y comunicados no se crearon a modo de normas de obligado cumplimiento. Por el contrario, se construyeron sobre el principio de libertad y sobre una doble narrativa. Por un lado, una *narrativa del miedo* a “quedar en desventaja” con los países adheridos (formativas, laborales y de movilidad). Y, por otro lado, una *narrativa de la salvación* al prometer la mejora de las naciones que participen en el proceso (Fejes, 2006). En consecuencia, este proceso implica una nueva forma de control gubernamental

en la cual el gobierno se desarrolla a través de los propios sujetos (estados, universidades, académicos y estudiantes). Este control se basa en la “libertad” -condicionada por el temor a las posibles consecuencias- de decidir si adherirse o no al proceso, siendo responsabilidad de cada estado asumir dicha decisión y sus efectos.

Como señalan Lindblad y Popkewitz (2004), se genera un distanciamiento en el que no se gobierna mediante leyes, sino que supone la implementación de diferentes estrategias de gobierno como la *estandarización, el establecimiento de objetivos y la búsqueda y garantía de la calidad del sector*. La *estandarización* es una tecnología política, que no debe ser entendida como uniformidad, y que permite a los gobiernos dirigir, controlar y monitorear sin necesidad de dar órdenes directas o de que exista una cultura común (Brøgger, 2019). Por tanto, respetando las particularidades de cada cultura, estado e institución universitaria (Declaración Bolonia, 1999; Declaración de Berlín, 2003) -heterogeneidad-, la declaración usa la estandarización como principal método para generar un futuro próspero. De este modo, si la educación entre las diferentes naciones europeas es parecida -homogeneidad-, 1) los ciudadanos europeos podrán moverse fácilmente por los diferentes sistemas educativos aumentando la formación y la obtención de un empleo, y 2) se podrán promover procesos de comparación que fomenten la competición entre instituciones.

Unido a la estandarización, se observa otra técnica como el *establecimiento de objetivos* comunes sobre los que avanzar en el proceso (Fejes, 2006). De esta forma, no existe un poder europeo que dicte unos objetivos de obligado cumplimiento, prescriptivos e inmutables. Por el contrario, se establecen orientaciones y directrices -consensuadas entre expertos y diferentes autoridades de los países participantes- que se animan a alcanzar, respetando las diferencias de cada estado.

Finalmente, la *búsqueda de la calidad del sector* es, al mismo tiempo, tanto un objetivo de la reforma como una técnica de gobierno en sí. Como recoge el Comunicado de Berlín (2003), “la garantía de la calidad de la enseñanza superior en el centro de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior” (p.3). Para ello, se desarrollaron -entre expertos y autoridades de los diferentes países- toda una serie de acuerdos y tratados encaminados a la creación de diseños, criterios, metodologías y directrices de evaluación, así como mecanismos de certificación que permitiesen garantizar la calidad del sistema de Educación Superior Europeo.

No obstante, aunque todos estos cambios planteados a lo largo del Proceso Bolonia se presentaron como un proceso de renovación y mejora de la Educación Superior Europea, desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha producido un profundo cambio del mundo universitario europeo. Como señala Brunner (2019a), el ideal *humboldtiano* de Universidad -caracterizado por la autonomía, la reflexión y el servicio a la sociedad- se ha disipado a favor de la competitividad, la orientación al mercado y la sociedad performativa.

1.3. La paradoja de la calidad en la Educación Superior: entre la ilusión de mejora y el control real

La mejora y garantía de la calidad de la Educación Superior se ha convertido en un elemento clave de las agendas políticas de todo el mundo, llegando a impactar en todos los niveles del sector y convirtiéndose en un elemento esencial y cotidiano de la vida académica (Huisman et al., 2015; Browning et al., 2017). A pesar de ello, resulta complejo definir el término “calidad” al tratarse de un concepto polisémico, contextual y con un importante componente ideológico (Tasopoulou y Tsiotras, 2017). Por tanto, lo que entendamos por calidad dependerá plenamente de los actores que la definan

(Schindler et al. 2015). En este sentido, Harvey (2006) asegura que la garantía de la calidad en la Educación Superior abarca tanto la mejora (desarrollo) como el control (rendición de cuentas), y que el énfasis o equilibrio entre ambos dependerá directamente de la visión gubernamental y el grado de autonomía y confianza (Stensaker y Maassen 2015).

Tradicionalmente la garantía de la calidad de la Educación Superior se ha centrado en la mejora, materializándose en procesos de evaluación desarrollados desde las propias instituciones mediante autoinformes o revisiones entre iguales (Hazelkorn, 2018). No obstante, los cambios en la Educación Superior (masificación, especialización, globalización, nuevos retos docentes, etc.) llevaron a considerar a estas formas como escasas (Pattero et al., 2022). Consecuentemente, las últimas décadas han sido testigos de reformas encaminadas a la mejora de la calidad del sector en la que los procesos de evaluación externos (en la mayoría de los casos controlados por agencias independientes y materializados en sistemas de acreditaciones) centrados en distintos elementos (planes de estudio, planes de movilidad, profesorado, etc.), se han transformado en uno de los factores clave de la reforma (Stensaker, 2018). Además, estos procesos de evaluación se han asociado a la obtención de incentivos (financiación, prestigio, permanencia o avance en la carrera profesional, etc.) (Dougherty y Natow, 2019).

Este auge de los procesos de rendición de cuentas en la Educación Superior es justificado por muchos autores como una decisión política para ejercer cierto control sobre la calidad, sobre la autonomía de sus instituciones o sobre su propio rendimiento (Macheridis y Paulsson, 2021; Huisman, 2018). En otras palabras, desde esta perspectiva se entiende a los procesos de rendición de cuentas como un instrumento de transparencia y legitimidad democrática (Huisman, 2018; Gunn, 2018). Sin embargo, existen estudios que, desde una perspectiva más crítica, conciben a estos procesos como una herramienta que

atenta contra los objetivos, valores y funciones de la universidad, conllevando la proliferación de principios como la competitividad, la individualización, la productividad o la orientación al mercado (Tomicic, 2019; Brunner et al., 2019).

En este último sentido, los estudios cuestionan el empleo de estos procesos de rendición de cuentas con varios argumentos: la inexistencia de pruebas que evidencien que produzca mejoras; el peligro de aplicar una solución propia del sector privado al sector educativo público; y la posible orientación de las universidades hacia los intereses de las organizaciones (públicas o privadas) que gestionan los procesos de evaluación (Pattero et al., 2022; Macheridis y Poulson, 2021). Por consiguiente, se ha pasado de un discurso sobre la calidad centrado en la mejora, a otro focalizado en el fomento del control, la competitividad y la comparabilidad (Stensaker, 2018).

De todo este sistema de rendición de cuentas desarrollado en los sistemas de Educación Superior, las evaluaciones realizadas sobre la figura del profesorado universitario parecen jugar un papel esencial. Estas evaluaciones se caracterizan por la importancia primordial que se concede a la investigación frente al resto de labores del profesorado universitario. Concretamente, la evaluación de esta actividad se basa en la cantidad de estudios publicados en revistas indexadas o con factor de impacto ("eigenfactor"). Consecuentemente, el *Journal of Citation Reports* (JCR), *Scimago Journal Rank* (SJR) o el *Scholarly Publishers Indicators* (SPI), se han convertido en los principales sistemas para premiar el trabajo de los académicos (Herrán y Villena, 2016), siendo la única forma legítima y aceptada para garantizar la calidad.

De este modo, la producción científica -entendida por la cantidad de estudios publicados en los indicadores anteriormente mencionados- se ha transformado en el requisito principal -y casi imprescindible- para la entrada y

permanencia dentro de la profesión (Fernández Cano, 2021; San Fabián, 2020). Como resultado, estas evaluaciones están comenzando a impactar en los modos de actuar de los académicos (Saura y Bolívar, 2019). Este impacto es justificado por numerosos autores por la habilidad para generar nuevas subjetividades académicas (Englund y Gerdin, 2019), que promueven el desarrollo de mecanismos de auto-regulación (Luengo y Saura, 2014), y conducen a dinámicas de autogobierno que auto-responsabilizan al académico de sus resultados (Saura y Bolívar, 2019). En definitiva, un sistema que, como señala Byung-Chul Han en su obra *Psicopolítica*, construye un “sujeto del rendimiento, que se pretende libre, y es en realidad un esclavo, [...] que se explota a sí mismo de forma voluntaria” (Han, 2014: 7).

Para Brøgger (2019), el conjunto de todas estas estrategias no son más que nuevas formas de control político a las que denomina como “soft-governance” (gobernanza suave) o “incentive based governance” (gobernanza basada en incentivos), y basadas en los principios de *performatividad* y *gubernamentalidad*, anteriormente descritos (Foucault, 1991; Ball, 2003).

Estos principios y estrategias se han ido haciendo cada vez más explícitas extendiéndose por todos los países del mundo (Jongbloed et al., 2018): *Research Assessment Exercise* (Hong Kong), *Excellenzinitiative* (Alemania), *Initiatives d’Excellence* (Francia), *Research Excellence Framework* (Reino Unido), *Excellence in Research for Australia* (Australia), *STAR METRICS* (EE. UU.), etc. En este contexto, Europa y, por ende, España, no han quedado exentos de estas influencias.

Como adelantábamos en el apartado anterior, la garantía de la calidad del sistema universitario europeo en todos sus ámbitos es uno de los pilares principales del Plan Bolonia. Consecuentemente, a partir del 1999 comenzó un proceso de desarrollo y estandarización de sistemas, metodologías y criterios

sobre la garantía de la calidad. La figura 1.1 muestra, de manera gráfica, los principales eventos en relación a la búsqueda y garantía de la calidad de la Educación Superior desarrollados durante el Proceso Bolonia.

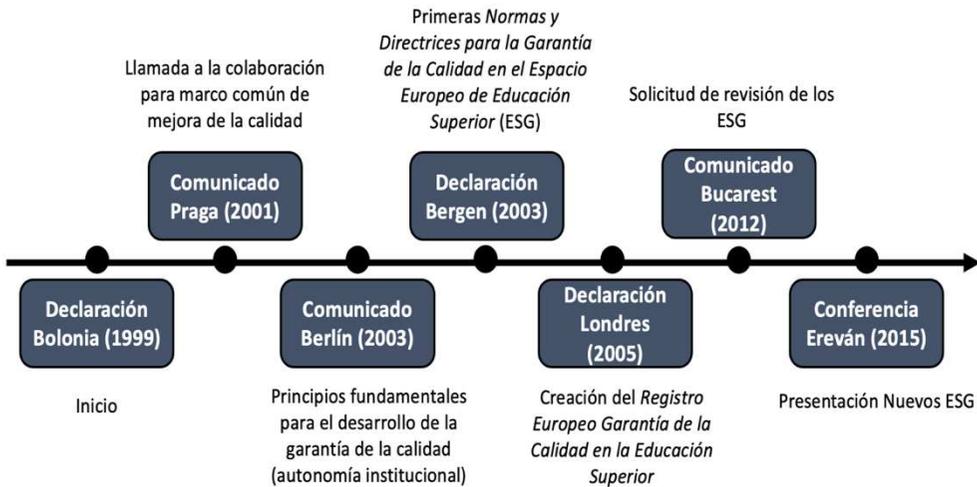


Figura 1.1. Principales eventos en relación a la búsqueda y garantía de la calidad de la Educación Superior.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso comenzó con la declaración Bolonia, en la cual se menciona por primera vez la necesidad de fomentar la cooperación entre los países europeos como medio para garantizar la calidad de la enseñanza superior mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables. El Comunicado de Praga (2001) enfatizó la necesidad de fomentar procesos de colaboración más estrechos y animó a la creación de un marco común de referencia sobre la mejora de la calidad. El Comunicado de Berlín (2003) recogió uno de los principios fundamentales para el desarrollo de la garantía de la calidad de los sistemas de educación europeos como es la autonomía institucional. En este sentido, el comunicado recoge: “la responsabilidad principal de la garantía de calidad en la enseñanza superior recae en cada institución, lo que sienta las bases para una verdadera responsabilidad del sistema académico dentro del

marco nacional de calidad” (p. 3). No obstante, poco a poco, estos procesos extendieron la responsabilidad sobre la garantía de la calidad a otras partes interesadas más allá de los gobiernos: las propias instituciones universitarias, los académicos, los estudiantes, o el personal administrativo (Hopbach, 2014).

Como resultado, en la declaración de Bergen (2005), se adoptaron las *Normas y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* -ESG acrónimo inglés- (ENQA, 2005) definidas por *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, una asociación formada en sus inicios por los gobiernos de los países participantes en el proceso. Entre otros conceptos, las directrices mencionan el *Registro Europeo Garantía de la Calidad en la Educación Superior*. Este no se creó hasta tres años después (2008) tras su aprobación en la Declaración de Londres (2007). El registro estaría formado por un grupo independiente de expertos cuya función, entre otras, sería la de evaluar el cumplimiento de las directrices recogidas en la ESG por parte de las agencias de garantía de la calidad que formaban parte del registro. Como vemos, los expertos evaluadores se convirtieron en una pieza esencial de los procesos de garantía de la calidad de la Educación Superior (Enders y Westerheijden, 2014).

Posteriormente, el Comunicado de Bucarest (2012) solicitó una propuesta revisada de las ESG, la cual se presentó y aceptó en la Conferencia de Ereván (2015). En esta ocasión, la propuesta fue realizada por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), una asociación ya no conformada por los gobiernos, sino por las diferentes agencias de garantía de la calidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En resumen, las ESG son utilizadas por instituciones y agencias como documento guía para controlar y mejorar la calidad en la Educación Superior (Kaçaniku, 2022). Estas no solo engloban la enseñanza y el aprendizaje, sino

que responden a aspectos como la internacionalización de la Educación Superior, la difusión del aprendizaje digital y las nuevas formas de impartir y reconocer las competencias adquiridas fuera de la educación formal. Entre los diferentes elementos a considerar en relación a la garantía de la calidad, tanto el ESG 2005 como su actualización del 2015 mencionan la garantía de la calidad del personal docente. En estos se cita que se debe disponer de medios para asegurar la competencia de los profesores. Además, el ESG 2015 amplía dicha información mencionando la importancia de aplicar procesos justos y transparentes para la contratación, así como subraya la importancia de relacionar la docencia y la investigación como uno de los elementos clave del desarrollo.

Sin embargo, aunque estas directrices parecían abrir una nueva ruta a nivel europeo sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la universidad, las formas finalmente de medir los procesos han generado consecuencias contrarias (Bolívar, 2020). En este sentido, la prioridad otorgada a los *rankings* y a la cuantificación de la calidad ha generado un importante desequilibrio en el desarrollo de las funciones del profesorado. Por tanto, lo que parecía ser una renovación pedagógica del sistema europeo de Educación Superior mediante la búsqueda y mejora de la calidad, se ha transformado en un sistema perverso en el que la producción de artículos se ha convertido en sinónimo del éxito y la supervivencia académica.

En este sentido, la universidad española no ha quedado exenta de estos procesos. En las últimas décadas, y debido a la influencia del Plan Bolonia, la búsqueda de la calidad y los sistemas de rendición de cuentas se han situado en el centro de los cambios generados en la política universitaria española. Cambios que han desembocado, a veces, en casos extremos como los descritos en los artículos de prensa nacional recientes en los que se narran

prácticas de dudosa ética que atentan contra los fines de la ciencia y las propias universidades (Ansedo, 2023; Becerra, 2023; Moreno, 2023; Navarro, 2023).

1.4. España y su búsqueda de la calidad: un enfoque centrado en la cuantificación de la producción científica

El impulso hacia la mejora y la garantía de la calidad de la Educación Superior en España se inició con Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001. Esta ley, en consonancia con el Proceso Bolonia, menciona la necesidad de “articular la sociedad del conocimiento en nuestro país como objetivo principal [...]”, con el fomento de “la *cultura de la evaluación* mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia: mejorar la calidad de la docencia y la investigación, a través de un nuevo sistema objetivo y transparente” (p. 49401).

Posteriormente, la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) en 2007 “apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de Educación Superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida” (p. 16241). Es decir, una ley creada íntegramente para implementar el Plan Bolonia. Además, este texto también menciona la mejora de la calidad como eje fundamental: “Estas circunstancias aconsejan la corrección de las deficiencias detectadas y la incorporación de algunos elementos que mejoren la calidad de las universidades españolas [...] (p.16242)

En cuanto a la *cultura de la evaluación*, ambas leyes sentaron las bases para la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) en 2002. Inicialmente, ANECA fue una agencia pública, pero en 2014 se convirtió en un Organismo Autónomo adscrito al Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades (artículo 8 de la Ley 15/2014 del 16 de septiembre). La ANECA es la agencia nacional de acreditación española encargada de evaluar al sistema universitario y forma parte de la ENQA desde 2003. El principal objetivo de este organismo es el de “contribuir a la mejora de la calidad del sistema de Educación Superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones” (ANECA, 2020). Entre sus competencias se encuentra: evaluación de planes de estudios (programa VERIFICA), seguimiento e implantación de títulos oficiales (programas MONITOR y ACREDITA), implantación programas de doctorado (programa MENCIÓN), o la evaluación del profesorado.

No obstante, la evaluación del profesorado universitario en España es compleja debido a varios factores. Primero, por la participación de diferentes entidades como la ANECA, las agencias de evaluación autonómicas, la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora -CNEAI- y las propias universidades. Segundo, por realizarse con fines diversos, como la habilitación a la profesión (acreditación), el acceso, la promoción y la obtención de incentivos salariales. Y, tercero, por centrarse en las diversas funciones desempeñadas por el profesorado, especialmente, en la investigación y la docencia. La tabla 1.1 sintetiza los principales tipos de evaluación a los que se somete el profesorado y los organismos encargados de realizarla la realizan.

Tabla 1.1. *Tipos de evaluación a los que se somete el profesorado y los organismos que la realizan.*

Objetivos de evaluación	ANECA	CCAA	Universidades
<i>Acreditación</i>	Profesorado laboral (Programa PEP) Profesorado funcionario (Programa ACADEMIA)	Profesorado laboral	-----
<i>Acceso y Promoción</i>	-----	-----	Procesos selectivos de acceso Concursos públicos para la promoción
<i>Incentivos</i>	Sexenios (evaluación actividad de investigación y transferencia) desarrollada por la CNEAI DOCENTIA*	Complementos Autonómicos (docencia investigación y gestión)	Quinquenios (evaluación docente)

*No desarrollado íntegramente en todas las universidades españolas.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los procesos de *acceso y promoción*, destacan los programas PEP y ACADEMIA. Estos son programas de acreditación que evalúan al profesorado universitario para cada una de las figuras existentes en el sistema universitario español. En el caso de la LOMLOU (2007) -ley vigente durante la confección de la presente tesis doctoral- las figuras del sistema universitario se dividen en dos modalidades. Por un lado, la modalidad de personal docente e investigador laboral, formado por las figuras de Ayudante, Ayudante Doctor, Contratado Doctor, Asociado y Profesor Visitante (art. 3). Y, por otro lado, la modalidad de personal docente e investigador funcionario, constituido por Profesor Titular y Catedrático (art. 59). En ambas modalidades, el profesorado debe superar las pruebas habilitantes denominadas como acreditaciones y organizadas por la ANECA. El objetivo de estas acreditaciones es el de “garantizar una selección eficaz, eficiente, transparente y objetiva del

profesorado [...], de acuerdo con los estándares internacionales evaluadores de la calidad docente e investigadora” (LOMLOU, art. 56, p. 16250).

En función de la categoría, la ANECA distingue dos programas. El programa PEP evalúa las figuras de ayudante, contratado y profesor de universidad privada (figuras que también pueden ser evaluadas desde las agencias de calidad autonómicas); mientras que el programa ACADEMIA evalúa las figuras de titular y catedrático. Del resultado favorable de estas evaluaciones dependerá el acceso al sistema universitario (en el caso de las categorías de ayudante y contratado) o el avance profesional por el resto de niveles (en el caso de titular y catedrático). Estas evaluaciones se centran en los méritos del profesorado entorno a las funciones descritas en el RD 415/2015, es decir, docencia, investigación, gestión y transferencia. Además, también se valora la experiencia profesional fuera del ámbito universitario y la formación. Sin embargo, los porcentajes de cada uno de estos apartados varía en función del programa. De esta forma, en el PEP, la labor de investigación supone un 60% del total de la evaluación, en el que se valora prioritariamente la producción científica en revistas de impacto. La única diferencia notable en las evaluaciones PEP es que la docencia supone un 9 % en el caso de la figura de Ayudante Doctor y un 30 % en la de Contratado Doctor. Por el contrario, en el programa ACADEMIA, las labores de docencia e investigación se consideran como méritos preferentes al resto. No obstante, en la normativa no se observa un trato prioritario de ninguna de estas sobre la otra. Además, no es necesario la obtención de una calificación excelente en ambos ámbitos para la superación de la evaluación.

Una vez adquirida una evaluación positiva, tanto para la contratación -ayudante doctor como para el avance -contratado doctor, titular y catedrático- se realizan concursos públicos. En el caso de ayudante, estos concursos son organizados por las propias universidades y se basan en pruebas centradas en

los méritos de los participantes. En estas pruebas, al igual que ocurre en las acreditaciones, la actividad investigadora -medida mayoritariamente por la cantidad de artículos publicados en revistas de impacto- contiene un mayor peso en las evaluaciones que el resto de funciones. Así, por ejemplo, en la Universidad de Granada y Málaga la investigación supone un 45 % del total, en la Córdoba, Jaén, Almería y Cádiz un 40 %, en la Pablo de Olavide y Sevilla un 35 % y en la de Huelva un 30 %.

En relación al resto de categorías -contratado doctor, titular y catedrático-, el concurso consiste en una prueba de exposición pública en la que se evalúa el historial académico, docente e investigador y un proyecto docente e investigador adecuado al perfil de la plaza convocada (art. 62).

Por tanto, la trayectoria académica según la LOMLOU queda configurada por tres acreditaciones y tres pruebas. La figura 1.2 muestra la carrera académica según la LOMLOU.

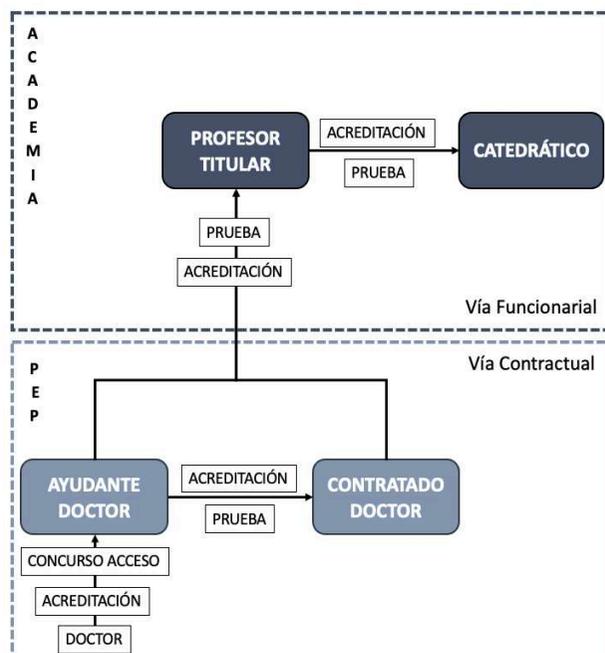


Figura 1.2. Carrera académica según la LOMLOU.

Fuente: Elaboración propia.

Como vemos, este sistema de acreditaciones nacionales (dependientes de ANECA) y los procesos de acceso y promoción en el sistema universitario (responsabilidad de las propias universidades), intentan al mismo tiempo garantizar tanto la calidad del profesorado universitario como la autonomía institucional en la selección del profesorado. Sin embargo, según la literatura, este sistema presenta deficiencias y riesgos que necesitan de revisión y mejora.

De este modo, en líneas generales, los procesos de acreditación implican la evaluación de méritos “objetivos” que representan los mínimos a alcanzar para el acceso a la profesión universitaria. Estos procesos pretenden, de alguna manera, poner fin a la endogamia denunciada como consecuencia de leyes anteriores, ya que actúan como un filtro previo a la selección autónoma realizada por las propias universidades. (Carreras, 2007; González-Calvo, 2020). Sin embargo, estos criterios “objetivos” se caracterizan por la excesiva cuantificación de la calidad investigadora, es decir, de la producción científica. Este aspecto está desembocando en importantes consecuencias en la investigación, la cual “deja de ser la búsqueda desinteresada del conocimiento como un fin en sí mismo para subordinarse a generar rentabilidad económica” (Bolívar, 2020, p. 9).

En relación a los procesos de acceso, la autonomía institucional permite el desarrollo de sistemas para la elección del candidato más idóneo. Sin embargo, estos sistemas están generando grandes niveles de competitividad que, junto con el excesivo peso otorgado a la actividad investigadora, fomentan el incremento de la producción científica “sin importar el sacrificio” (González-Calvo, 2020, p.76).

En cuanto a los sistemas de promoción, si bien es cierto que permiten dar estabilidad al profesorado, Carreras (2009) señala una serie de consecuencias. Primero, las convocatorias de las pruebas dependen, en gran medida, de la

relación con las autoridades pertinentes, las cuales pueden acelerar o retrasar los procesos. Y, segundo, las pruebas dificultan la movilidad entre universidades, pues existen nulas posibilidades de que un candidato igualmente acreditado de otra universidad se presente a una plaza convocada.

Referente a la incentivación, se distinguen tres procesos: evaluación de méritos de investigación, méritos docentes y evaluación conjunta. La evaluación de los *méritos de investigación* del profesorado universitario se desarrolla por tramos de seis años en los que se valora, prioritariamente, la producción científica en revistas de impacto. Su evaluación favorable supone incentivos salariales -complemento de productividad- y, además, es considerado como mérito preferente para la superación del programa ACADEMIA. Estas evaluaciones son desarrolladas por la ANECA a través de la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI). Entre los criterios de este tipo de evaluaciones se priorizan las publicaciones “en revistas de reconocida valía, aceptándose como tales las que ocupen posiciones relevantes del listado correspondiente a su categoría científica en el *Journal Citation Reports (JCR)*”. Además, en función del área, también se “valorarán los artículos publicados en revistas situadas en posiciones relevantes de los listados *de Scimago Journal Rank (SJR)*” y “los libros y o capítulos de libro en editoriales de reconocido prestigio [...] según sistemas recogidos en el *Scholarly Publishers Indicators (SPI)*” (Resolución de 21 de noviembre de 2022).

En términos parecidos, también se observan los sexenios de transferencia, los cuales son compatibles con el sexenio investigador. Sin embargo, este tipo de sexenios no está activo actualmente, y tan solo se ha convocado en una ocasión (año 2018).

Por otro lado, la evaluación de los *méritos docentes* es competencia de las propias universidades, las cuales otorgan complementos salariales por periodos de cinco años o *quinquenios*. Este es un mero proceso burocrático que tan solo requiere la justificación de la docencia realizada durante los años bajo evaluación y el visto bueno de la dirección del departamento. No obstante, el programa DOCENTIA, supone un intento de renovación de estos procesos de evaluación de la calidad docente. Este es un programa institucional de *Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario* que pretende guiar la evaluación de la actividad docente y el desarrollo de estrategias de formación por parte de las universidades. En términos generales, la ANECA tan solo establece un conjunto de guías y técnicas para la evaluación entorno a tres dimensiones de la práctica docente (planificación, desarrollo y resultados de la docencia). Sin embargo, las universidades poseen libertad en cuanto a los métodos de evaluación siempre y cuando cumplan con los requerimientos de calidad (ENQA, 2015). A pesar de este intento, según Escudero y Trillo (2015), DOCENTIA no es más que otro proceso de rendición de cuentas y de control sin consecuencias en la formación.

Finalmente, y de forma paralela al resto, las Comunidades Autónomas también pueden realizar evaluaciones, de manera independiente, para la obtención de incentivos salariales ligadas a la evaluación de las funciones de docencia, investigación y gestión. En este sentido, por ejemplo, la Comunidad Autónoma Andaluza cuenta con una evaluación dirigida a valorar periodos de cinco años y que se basa en méritos docentes, de investigación y de gestión (Orden 12 de noviembre de 2018).

En definitiva, tanto el sistema de retribuciones como el de acreditación y acceso priorizan la actividad investigadora, entendida como la publicación en revistas de impacto (indexadas en JCR o SJR). Si bien es cierto que este sistema potencia la visibilización y la difusión de la producción científica,

simplificar la calidad de la actividad del profesorado universitario a la producción de artículos supone sintetizar el trabajo académico en un producto al servicio del mercado (Chiapello, 2017; González-Calvo y Arias-Carballal, 2018). Como consecuencia, el prestigio académico viene determinado por el número de publicaciones en revistas de impacto, y la calidad de la investigación por el medio donde se publica sin importar la claridad o la calidad del contenido. Además, este es un sistema injusto e igualitario por tres motivos. Primero, porque el número de revistas en el idioma español indexadas en JCR es infinitamente menor que el de las revistas en lengua inglesa, lo cual supone una desventaja de carácter local que puede desembocar en el paulatino abandono del español como medio de intercambio científico (González-Calvo y Arias-Carballal, 2018; Delgado-López, 2010). Segundo, porque existen más canales para la publicación por esta vía para determinados tipos de ciencias como las Experimentales o las de la Salud en detrimento a otras como las Artes y Humanidades y las Ciencias de la Salud (Chiapello, 2017). Y, tercero, porque existe una clara tendencia editorial al enfoque positivista frente al resto, lo que genera importantes desigualdades y atenta de forma directa contra la investigación social y participativa (González-Calvo, 2020; Rivas Flores, 2008). Esta realidad dificulta enormemente el desarrollo profesional, la promoción y las aspiraciones académicas del profesorado de determinadas áreas (Díez-Gutiérrez, 2021).

Consecuentemente, la investigación está siendo dirigida y subordinada al mercado (editorial), el cual establece las temáticas, el idioma, el método e incluso la extensión de los estudios. Esto afecta de forma directa a la autonomía y la libertad que caracterizaban el trabajo académico (Bolívar, 2020). Adicionalmente, este sistema de evaluación, influenciado por principios neoliberales, está produciendo un cambio de un régimen de conocimiento/aprendizaje público a otro privado (Saura y Bolívar, 2019). Este

fenómeno, descrito por Slaughter y Leslie (2001) como como Capitalismo Académico, genera una situación en la que los principios de libertad, autonomía y reflexión parecen amenazados y reemplazados por los intereses del mercado, la competitividad y la doctrina reinante del “publica o perece”, pero ahora con una leve matización: “publica – frecuentemente, en revistas de impacto y difunde tu investigación– o perece”

Este contexto alimenta la necesidad de emplear modos de evaluación o métricas alternativas. En este sentido, comienzan a ganar relevancia declaraciones y manifiestos como la *Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (DORA)*, la *Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades* o *Manifiesto de Leiden* o *Manifiesto de Leiden* (Hicks et al., 2015) o el informe *The Metric Tide* (Wildson et al., 2017). En general, textos que proponen un alejamiento del uso excesivo del factor de impacto a favor de evaluaciones contextualizadas con un equilibrio entre el análisis cuantitativo y cualitativo, y que contemplen otras métricas que no solo midan el impacto científico, sino también el social, entre otros aspectos. En esta línea, observamos tendencias nacionales y regionales que desarrollan modelos alternativos en línea con estas tendencias como el sello de calidad FECYT en España, QUALIS en Brasil o CIRC en Granada. Además, la reciente Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), aprobada durante la redacción de la presente tesis doctoral (2023), parece establecer un giro hacia estas iniciativas en relación a la evaluación del profesorado: “Una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa de los méritos docentes y de investigación, y en su caso de transferencia del conocimiento, con una amplia gama de indicadores de relevancia científica e impacto social [...] basada en la especificidad del área o ámbito de conocimiento, teniendo en cuenta, entre otros criterios, la experiencia profesional, en especial, cuando se trate, entre otras, de profesiones reguladas

del ámbito sanitario, la relevancia local, el pluralismo lingüístico y el acceso abierto a datos y publicaciones científicas” (LOSU, 2023, art. 69, p. 13311).

Así, en el real decreto de acreditaciones de la nueva ley -aun en borrador-, se mencionan procesos de acreditación más cualitativos: “La evaluación de méritos se realizará, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 22, a través de un currículum abreviado en el que se reflejarán las aportaciones más relevantes de la trayectoria académica, científica y profesional” (Proyecto Real Decreto Acreditaciones, 2023). En este sentido, por ejemplo, en relación a la actividad investigadora se menciona la aportación de un currículum abreviado con “un número reducido de contribuciones con una explicación breve sobre su calidad e impacto científico y social, sustentada por los indicadores que el candidato o candidata desee aportar” (Proyecto Real Decreto Acreditaciones, 2023). Si embargo, a pesar de esta declaración de intenciones, todavía queda mucho para descubrir cómo acaba materializándose y si, finalmente, genera cambios positivos.

Finalmente, y a modo de conclusión, esta nueva ley de universidades parece incluir novedades con respecto a las anteriores. Entre ellas destacamos la supresión de la acreditación a Ayudante Doctor, lo cual implica dar todo el “poder” a las universidades en los procesos de acceso del personal, con los posibles problemas endogámicos que pueden conllevar. Asimismo, la nueva ley menciona la generación de una doble vía, una laboral (profesor titular laboral, catedrático laboral) y otra funcional (profesor titular y catedrático de universidad), el énfasis en la internacionalización del profesorado (requisito para la promoción), o la creación de tribunales aleatorios con miembros en su mayoría de fuera de la universidad convocante, entre otros aspectos. No obstante, como avanzábamos antes, aún es pronto para determinar las implicaciones, tanto favorables como desfavorables, de esta nueva ley.

1.5. Una aproximación al concepto de Identidad Académica

La identidad es un concepto complejo debido a su esencia eminentemente subjetiva. A pesar de que este concepto ha sido tratado tradicionalmente desde diversos enfoques, en este estudio se trata desde una perspectiva interaccionista. De este modo, entendemos la identidad académica o “sense of academic self” como una construcción y re-construcción subjetiva y social resultado de la interacción de la imagen que cada uno tiene sobre sí mismo con elementos como: las creencias, motivaciones y valores personales; las experiencias vividas; y las características del contexto social más amplio (políticas, económicas, sociales, culturales, etc.) (Lankveld et al., 2017). Asimismo, desde este enfoque, la identidad no viene definida por el rol, pues como argumenta Billot (2010), dentro del ámbito universitario, el profesorado construye su identidad como "académica" a partir de su propia percepción de lo que supone serlo, sus experiencias previas y su comprensión de las circunstancias actuales.

Desde esta perspectiva, la identidad es un concepto dinámico y fluido que supone, como argumentan Saura y Bolívar (2019), “un continuo devenir en construcción” (p.23). Por ello, muchos autores conciben la identidad como un proyecto en permanente definición y negociación entre uno mismo y el entorno social (Dugas et al., 2018); entre la propia interpretación sobre uno mismo y la que le atribuyen aquellos que se relacionan con él (Alonso et al., 2015); entre lo que uno se considera ser y lo que quiere llegar a ser (Lankveld et al., 2017); y entre las experiencias pasadas, el significado actual y la proyección futura (Abu-alruz y Khasawneh, 2013).

Como resultado, Clarke et al. (2013) mencionan la heterogeneidad y la diversidad como otra característica básica de la identidad académica, pues a pesar de que los individuos se enfrenten a escenarios similares, sus formas de

interpretarlos y afrontarlos serán diferentes. Según Kreber (2010), la heterogeneidad se manifiesta en tres aspectos: (a) cada persona posee una identidad única y diferente; (b) cada individuo va desarrollando diversas identidades profesionales a lo largo de su trayectoria; (c) y la propia identidad de cada sujeto está compuesta por múltiples identidades que contribuyen al desarrollo de una identidad “general”. En este último sentido, Zabalza (2009) destaca que la identidad del profesorado universitario contiene una doble vertiente, docente e investigadora, y, a pesar de que ambas contribuyan al desarrollo de una identidad general, la presencia relativa de ambas determinará las experiencias personales y profesionales de cada sujeto.

No obstante, simplificar la identidad académica tan solo en docente-investigador supone ignorar la complejidad del trabajo académico en la universidad actual (Drennan et al., 2017) y la especial influencia que ejercen los elementos contextuales y sociales en la construcción identitaria (Apreile et al., 2021). En un contexto marcado por el aumento de la competitividad y la individualidad, la globalización, la rendición de cuentas o la nueva gestión pública, es fundamental abordar el concepto de identidad desde una visión más integral (Kaasila et al., 2021), y considerar las identidades docente e investigadora como sub-identidades (Trautwein, 2018).

En este sentido, la negociación entre los factores sociales y contextuales, así como la percepción que tienen los académicos sobre sí mismos junto con las formas de orientar su actividad profesional dan lugar a una identidad poliédrica que, además, se conforma al integrar la visión sobre la situación del sistema universitario (positiva, negativa, neutra), la actitud frente al sistema (resistencia, rechazo, aceptación), y los valores predominantes (tradicionales, performativos), entre otros aspectos (Mula-Falcón et al., 2022).

A continuación, mostraremos dos artículos en los cuales se realiza una revisión sistemática de la literatura sobre el concepto de identidad académica. En el primero de ellos, titulado *Exploring academics' identities in today's universities: a systematic review* y publicado en la revista *Quality Assurance in Education* (SJR-Q2), se muestran los resultados de una revisión general sobre el concepto de identidad ante el actual contexto universitario. Y, en el segundo de ellos, titulado *Early career researchers' identity: A qualitative review* y publicado en la revista *Higher Education Quarterly* (SJR-Q1), se muestran resultados más específicos del concepto de identidad en relación al profesorado novel. Figura que, según la literatura, además de enfrentarse al contexto actual descrito en los apartados anteriores, debe hacer frente a una serie de retos adicionales relacionados con la estabilidad y la precariedad laboral (Castelló et al., 2015; Macoun y Miller, 2014).

1.6. Artículo: *Exploring academics' identities in today's universities: a systematic review*

Mula-Falcón, J., Caballero, K. y Domingo, J. (2022)
Quality Assurance in Education

<https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0152>

Purpose – The article aims to analyse international studies on the impact that new forms of control and performativity in higher education have on academics' identity. The aim was threefold: to provide an overview of the main published findings; to establish biases and future lines of research; and to offer a starting point to stimulate a debate on the future of universities.

Design/methodology/approach – The study consisted of a systematic review of the international literature published in the last ten years. A bibliographic search was conducted on the Web of Science, SCOPUS and Education Resources Information Centre (ERIC), which yielded a total of 26 articles that were subsequently subjected to thematic analysis.

Findings – The article provides an overview of the types of identities developed by academics as a result of the new forms of control. Among the main findings, this study reveals a clear predominance of professional identities characterised by submission to the new neoliberal demands. The professional, social and health consequences associated with these identities are also highlighted. Finally, a proposal is made for future research to better understand how these new professional identities are constructed and developed.

Research limitations/implications – Because of the chosen filters or databases, the study could have omitted possible articles relevant to

this review. Therefore, researchers are encouraged to replicate such a study by expanding, for example, the languages used.

Originality and value - This work helps us to obtain a detailed description of the different identities generated as a consequence of the new governance of higher education. Furthermore, possible implications for mitigating this situation are mentioned.

Keywords: higher education; academic work; academics; identity; evaluation; managerialism; systematic review.

Introduction

The advent of neoliberalism as an ideology in the 1980s influenced all sectors of society, including education (Rodgers, 2018). This ideological trend is characterised by principles such as free market economy and privatisation of public services, among other aspects (Olssen and Peters, 2005). In the case of higher education, recent years have witnessed several changes aimed at boosting economic growth through the search for quality in this sector, which is understood as an increase in both the scale and scope of production (Tomicic, 2019). The aim was to facilitate the standardisation of this sector and thus better respond to the labour market demands (Holmes and Lindsay, 2018).

To this end, a series of neoliberal policy measures were implemented which have led to a radical transformation of higher education objectives and functions (Javadi and Azizzadeh, 2020). On the one hand, these changes include obvious structural changes such as the introduction of the "undergraduate+postgraduate" formula, the development of the credit-based system or the expansion of mobility programs. On the other hand, a series of less obvious structural changes can be observed, such as privatisation processes or private management of the public sector, among other aspects (Brøgger, 2019).

However, in addition to these changes, the development of new forms of governance based on principles of governmentality (Ball, 2003) and performativity (Foucault, 1991) stands out. This governance has materialized in the development and standardization of assessments based on the quantification of quality coupled with an important policy of incentives. These new forms of governance based on a mixture of assessment, quantification, standardisation, and incentives are considered by many authors (Englund and Gerdin, 2019) to be the most effective policies because of their capacity to generate changes in the behaviour of the teaching staff (ways of doing and proceeding). Brøgger (2019) refers to all these strategies as “incentive-based” or “soft-governance”.

Recently, a significant proliferation of these evaluation processes has been observed, focusing on different aspects of the university world, such as teaching, mobility plans, curricula, and so on. The possibility of expanding the social prestige of institutions or obtaining economic resources, among other examples, depends mostly on these evaluations (Gill and Donoghue, 2016).

However, among these evaluations, there has been a significant development and standardisation of performance evaluations for university teaching staff, which are, in turn, associated with a significant incentive policy. Academics are therefore constantly subjected to evaluation systems that measure the quality of their professional output through quantification, and promotion is linked to production. It is thus understood that the greater the quantity of production, the higher the quality of their professional activity (Dashper and Fletcher, 2019). Furthermore, the fact that research is a priority among all the duties of academics has relegated other professional activities (management or teaching) to positions of secondary importance. This is due to the fact that without a positive evaluation of research activities, it will be difficult for an academic to achieve stability or promotion within the university

(San Fabián, 2020). As a consequence, academics are under continuous internal and external pressure (Dashper and Fletcher, 2019) to improve their scientific productivity, which is understood as an increase in the number of impact publications.

These processes of scholars' evaluation have spread worldwide (Browing *et al.* 2017), e.g., *Research Excellence Framework* (UK); *Excellence in Research* (Australia); *Teacher Evaluation Programme* (Spain); *Research Assessment Exercise* (Hong kong); *Excellenzinitiative* (Germany); and so on.

This new scenario is having a major impact on universities' knowledge creation processes, educational objectives and social functions (Javadi and Azizzadeh, 2020). Moreover, it is also been affected not only the professional activity of academics, but also their ethics, their social and professional relationships, and even their health (Dugas *et al.*, 2018; Cannizzo, 2017; McCune, 2019), which is significantly transforming their professional identities (Jiménez, 2019; Huang and Guo, 2019; Shams, 2019).

Professional identity (henceforth PI) is a concept that has conquered the world of social science research. When the singularity of the subject was denied, the understanding of reality was achieved through the analysis of social structures. However, since the historical recovery of the subject (the driving force of structures), its analysis allows for a better understanding of social reality by attending to the singularity of each subject (Bolívar, 2014). This makes the subject an essential ingredient for the understanding of reality. Therefore, without understanding the subject, it is difficult to understand the implication and impact that structures have on social reality.

In this sense, identity is understood as the consequence of a process in which life and professional experiences interact with the political and economic context and with professional beliefs, values and motivations

(Bolívar, 2014). Despite all this, studies on academics' identity highlight the enormous influence that the broader social context has on their development (Lankveld *et al.*, 2017; Clarke *et al.*, 2013), which is currently characterised by the new forms of governance described above. In this context, it is essential to study the PI of its main characters in order to understand the real impact it has on them and, therefore, on society.

All this has led to a considerable increase in the number of empirical research studies focused on exploring the impact that these new governance practices have on academics' identities (Arvaja, 2018; Cannizzo, 2017; McCune, 2019). However, there are very few systematic reviews on the study of academics' professional identities.

On the one hand, we have the reviews by Alonso *et al.* (2015) and Lankveld *et al.* (2017) which only focus on the factors that contribute to or hinder the development of academics' teaching identity. On the other hand, we find research by Trede *et al.* (2012), which delves into the theoretical concept of academics' PI. Moreover, this latter review only focuses on studies published in higher education journals and only up to 2008. Thus, there are no recent reviews that provide a general overview of the new types of professional identities that are being developed by teaching staff in today's university. Therefore, the main objective of the present work is to gather relevant information to respond to the following research questions:

- According to the scientific literature, what are the main professional identities developed as a result of the influence of new forms of governance on academics?
- What are the main characteristics of the studies carried out in this field of research (e.g., methodological approaches, instruments, contexts, and participants)?

To this end, we have analysed the studies in the literature of the last decade that examine the influence of new forms of governance on the PI of university teaching staff. The aim of this study is to contribute towards increasing knowledge of research on the PI of teaching staff in various ways by:

- (1) establishing a general overview of existing knowledge by highlighting points of interest;
- (2) identifying research needs in this field of study, i.e., establishing future lines of research; and
- (3) promoting reflections on both the university system that is currently in place and the system that we wish to have.

Methodology

This systematic literature review uses the ReSiste-CHS framework (Codina, 2018), which is based on the work of Booth *et al.* (2016). This framework consists of various well-differentiated phases that aim to provide the review with the highest degree of systematisation.

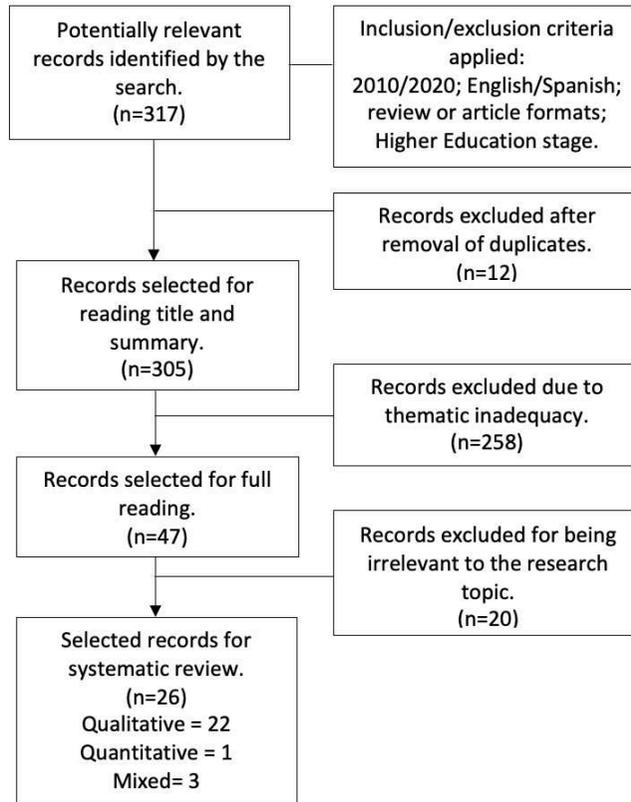
In the first phase, databases were selected on the basis of quality criteria (SCOPUS, WoS and ERIC). The fundamental quality criteria consist in the use of databases with international recognition for their efficient analysis tools, which allow high impact research journals to be found. In addition, keywords were chosen, and the following search equations were established:

- (“academic identity” OR “professional identity”) AND (“higher education” OR “university*”) AND neoliberalism
- (“academic identity” OR “professional identity”) AND (“higher education” OR “universit*”) AND (metric OR measure)

- (“academic identity” OR “professional identity”) AND (“higher education” OR “universit*”) AND (“research evaluation”)
- (“academic identity” OR “professional identity”) AND (“higher education” OR “universit*”) AND managerialism

In the second phase, the inclusion/exclusion criteria were established (Figure 1), following the ideas of Booth *et al.* (2016). In the third phase, the results were evaluated (Figure 1). This phase was conducted by two researchers in order to provide the investigation with the highest possible degree of consistency. After applying the inclusion/exclusion criteria, the searches of the various databases yielded a total of 317 documents. After eliminating the duplicates (n=12), the title and summary of the remaining 305 studies were read. On this occasion, 258 documents were eliminated since they were not considered to be directly related to the objective of the study. Subsequently, a complete reading of the rest of the documents (n=47) was carried out. All those studies considered irrelevant to our objectives and research questions were excluded (n=21). Some examples of eliminated studies are: Barker, 2017; McLachlan, 2017; Sheridan, 2013. Finally, 26 records were chosen for our bank of documents.

Figure I. Flow chart of the stages followed in the bibliographic search.



Source: Author's own.

Finally, in the fourth phase, the results were analysed and synthesised. For this purpose, two different processes were carried out. On the one hand, an analysis of the main characteristics of the studies was carried out. To this end, an information collection table was drawn up in order to systematise the collection of relevant information: authors, date of publication, research objective, context, methodology, instruments and sample characteristics. On the other hand, a thematic analysis was employed (Braun and Clarke, 2006) using the *Nvivo qualitative 12 analysis software*. As in the previous phase, the thematic categories were decided by three researchers in order to obtain the highest level of consistency in the research.

For this thematic analysis, four different phases were carried out. First, two researchers conducted an independent reading of each paper to familiarize themselves with the data in the studies. After the reading, in a general way, each researcher generated their own emerging themes. These themes were then put in common and after a process of reflection and discussion, the final emerging themes were selected. Finally, the text was coded according to the agreed themes. For this purpose, Nvivo 12 was used using nodes. This process was also carried out independently by both researchers so as to saturate the information of the studies. In parallel, a double-checking process (Creswell, 1998) was carried out in which the third researcher supervised the whole process.

Limitation of the study

The main limitation of this study could be the possible bias resulting from the filters or databases used. It is therefore possible that articles relevant to this review may have been overlooked, either because they are located in different databases or because they do not meet the established criteria. In this sense, for example, the use of English and Spanish may lead to a certain bias of relevant studies. Thus, these aspects should be considered for future research. Nevertheless, these decisions were taken with the aim of obtaining the highest level of scientific rigour. Finally, the main difficulty observed in the development of the research was finding the full texts for its analysis.

Results

In this section the 26 studies included in our systematic review will be analysed. To this end, we will first provide an overview of the objectives, contexts and research designs, after which we will analyse the emerging topics resulting from our thematic analysis.

General description of the studies

Main research objectives

The objectives of the studies included in our review can be summarised into two main groups. First, the general objective of most of the studies is to analyse the influence of new management demands (evaluations and metrics) on the processes of constructing and developing professional academic identities (Gaus and Hall, 2015; Guzmán-Valenzuela and Barnett, 2013; Guzmán-Valenzuela and Martínez, 2016; Huang and Guo, 2019; Huang, Pang, Yu, 2016; Jiménez, 2019; McCune, 2019; Saura and Bolívar, 2019; Shams, 2019; Tülübas and Göktürk, 2020; Ylijoki and Ursin, 2013). However, although the main element examined is the influence of metrics and evaluations on the performance of academics, some studies also aimed to analyse other political technologies such as the rapid digitalisation of higher education (Collins *et al.*, 2020; Saura and Bolívar, 2019).

Within this first group, we can observe a growing number of studies aimed at analysing the influence of the mentioned aspects on the PI of young teachers (Djerasimovic and Villani, 2019; Chipindi and Vavrus, 2018; Smith, 2017; Ursin *et al.*, 2020; Ylijoki and Henriksson, 2017). Additionally, authors such as Findlow (2012) and Dashper and Fletcher (2019) focus on disciplines with little tradition in the academic community (e.g., nursing or event management).

In the second group, the general aim of the studies was to examine the consequences of these identities for academics (Cannizzo, 2017; Dugas *et al.*, 2018, 2020; Harris *et al.*, 2019; Knights and Clarke, 2014; Ylijoki, 2013).

Methodological designs

Of the 26 studies selected, 22 were qualitative studies; three used a mixed design, and only one employed a quantitative approach. Within the qualitative

studies, there was a predominant use of interviews (18) of different types, including semi-structured (14), in-depth (1), and a biographical-narrative approach (3). However, other designs are also used, including reflective diaries, observations, and discussion groups.

Sample characteristics

Most of the study samples gathered in this systematic review are composed of faculty members of varying academic ranks; however, there are some (5) that focus only on young academics. In terms of the academic disciplines addressed, considerable homogeneity can be observed according to Biglan's (1973) classification.

In relation to the geographical distribution of the studies, Europe accounts for most of the research studies (13), with the UK (6) and Finland (5) standing out among the countries. Studies from other areas are also noted such as Chile (2), China (2), USA (2), Indonesia (1), and so on.

Thematic analysis

After applying the thematic analysis (Braun and Clarke, 2006), the following four topics emerged (Table 1): *professional identities of rejection/resistance, of acceptance/submission, flexibles, and young academics' professional identities.*

Table 1. *Explanatory table of academic identities.*

From Prevalence of New values		Acceptance Professional Identities			To Prevalence of Traditional Values	
Neutral vision		Positive vision		Negative vision		Resistance/Rejection Professional Identities
Proactive	Proactive and uncritical	Loss; stressed faculty	Thrown out	Managing faculty	Academics that do not need to accept any changes in order to survive in the university	
New Neoliberal Academic	Of success; Hybrid; Catch-up; Calculating Entrepreneur.	Chameleon; academic track	Academics adapted by fear	Academics with a high level of awareness of contextual influence	Academics incapable of responding to the high production demands	Resilient; Spectator; Careless Outsider; franchise; Ethical and Aesthetic Project.
Academics unconsciously subjugated	Academics favored by these changes.	Academics adapted just for benefits.	Academics adapted by fear	Academics with a high level of awareness of contextual influence	Academics that do not need to accept any changes in order to survive in the university	Job insecurity
Flexible attitude						
PI Mode II		Mobility; resolute pilgrim; itinerant academic.			Agency of change; Own path; Unfinished; Ethical Dilemma.	
Complete loss of traditional values not yet been replaced yet by performative values		No total Balance, but instead depends on the needs of the individual at each given moment			Total balance: continuous search for a balance between traditional and performative values	

Source: Author's own

Resistance/rejection Professional Identities

The group of *Professional identities of resistance/rejection* includes all the information concerning professional identities which are developed as a consequence of strategies based on opposition or rejection to the new demands of the wider social context. In this regard, we observed two types of resistance/rejection professional identities in scientific articles published in the last ten years.

First, we observed a PI characterised by the tendency to ignore every aspect of the broader social context. This type of PI is linked to veteran academics who, due to their professional position, do not need to accept any changes in order to survive in the university. This kind of identity is usually associated with academics who are about to retire. Therefore, this type of PI is noted for placing the traditional values of academia before new performative demands. This PI is given multiple names, such as *Resilient or Spectator PI* (Ylijoki and Ursin, 2013; Ylijoki, 2014), *PI Mode I* (Leisyte, 2015), *Careless Outsider PI* (Huang *et al.*, 2016), *franchise PI* (Jiménez, 2019) or *Ethical and Aesthetic Project PI* (Tülübass and Göktürk, 2020).

The resistance/rejection PI is characterized by the establishment of a balance between teaching and research (Guzmán-Valenzuela and Martínez, 2016; Leisyte, 2015). In fact, authors such as Dugas *et al.* (2020) highlight that, in this PI, teaching and research are usually complementary activities. Moreover, this identity is related to high levels of job and personal satisfaction (Dugas *et al.*, 2018).

There is another type of PI that involves attitudes of rejection towards managerialism. This rejection occurs in people who either feel incapable of responding to the high production demands (Huang *et al.*, 2016), or consider that they do not have enough skills or experience to deal with such demands

(Dashper and Fletcher, 2019). This PI usually searches for career options outside of academia, and is often linked to disciplines with little tradition in the academic community (Dashper and Fletcher, 2019; Findlow, 2012).

This PI is termed the *job insecurity PI* (Ylijoki and Ursin, 2013), and usually involves high levels of anxiety and distress as a result of not being able to respond to management demands along with the fear of an uncertain future. In addition, it is associated not only with low levels of job satisfaction (Dugas et al., 2018), but also the development of negative emotions that result from the feeling of having failed as a researcher (Ursin *et al.*, 2020). These emotions include guilt, anxiety, fear and even burnout.

Finally, two key aspects regarding this first theme are worth noting. The first is the decrease of these types of identities in scientific articles with the passage of time, and the second is the notable absence — at least among the articles included in our review — of academics who fight against the new performative demands.

Acceptance/Submission Professional Identities

The second emerging theme, *professional identities of acceptance/submission*, includes the professional identities which are developed as a consequence of strategies based on acceptance or submission to the new demands of the wider social context. They represent the opposite side of the identities previously described. Moreover, these are the most frequent type of academic identity included in the literature of the last ten years. In order to facilitate analysis of the many professional identities that comprise this theme, these were organised into three groups:

- professional identities related to a positive vision of change.
- professional identities linked to a negative vision of change.

- professional identities associated with a neutral vision or unconscious submission to change.

Within the group of professional identities related to a positive vision, some are characterised by a proactive and uncritical adaptation to change. This is primarily because changes are seen as positive and are legitimised and used for the benefit of the individual. This kind of PI is typical of academics who either belong to scientific disciplines that are highly valued in the world of publication, who are part of governing bodies, or who have been directly involved in the processes of contextual change (Huang *et al.*, 2016). In the scientific literature, a variety of terms are used to describe this type of PI, including *PI of success* (Ylijoki and Ursin, 2013); *Mode IV or Hybrid PI* (Leisyte, 2015); *Catch-up PI* (Huang and Guo; 2019) or *PI of Calculating Entrepreneur* (Tülübas and Göktürk, 2020).

In this group, there is also another type of PI that is characterized by a great capacity to adapt to any requirement or situation, with the simple aim of obtaining benefits. This IP is known as the *Chameleon PI* (Huang *et al.*, 2016) or the *academic track PI* (Jiménez, 2019).

This first group of professional identities based on acceptance is usually associated with high levels of motivation, both intrinsic (seeking career advancement) and extrinsic (meeting management demands). Furthermore, these are related to the development of positive emotions such as enthusiasm or enjoyment (Ursin *et al.*, 2020), as well as high levels of confidence and job satisfaction when they are able to respond to the new demands of the context (Dugas *et al.*, 2018).

With regard to those professional identities that are characterized by a negative and critical vision, there are those that are typically associated with adaptation to the new demands of the context with the sole aim of surviving in

the academic world. Within this group, three types of PI can be distinguished: *PI of loss* (Ylijoki, 2013) or *Mode III PI* (Leisyte; 2015); *stressed faculty PI* (Huang *et al.*, 2016), *thrown out PI* (Huang and Guo, 2019), and *managing faculty PI* (Jiménez, 2019).

The first type, that is, *loss PI or Mode III PI*, is typified by silent subjugation caused by the fear of not being able to survive. In this PI there is predominance of performative principles, negative feelings caused by the increase in demands, and the loss of traditional values.

The second type of PI, *stressed faculty PI*, is linked to those academics who adapt to the new demands of the context, despite showing a significant sense of difficulty in coping with them. This inability usually generates high levels of insecurity (Knights and Clarke, 2014), which are associated with negative emotions such as anxiety, fear or exhaustion (Ursin *et al.*, 2020).

The third type, *PI thrown out*, is similar to the previous type to the extent that it is associated with academics who critically adapt to contextual changes. In the face of their inability to cope, however, they develop a whole range of unconventional practices such as using predatory journals or paying in order to publish. In this sense, although it is true that they show negative emotions, these are not as strong as those shown in the previous type. The most common emotions are inferiority and frustration.

The last type, *managing faculty PI*, involves acceptance of the new demands, but with a high level of awareness of performative control. Whilst this PI is not characterized by feelings of inferiority, high levels of stress are often present.

In general, this group of professional identities, typified by acceptance related to a negative view, usually shows low levels of job satisfaction (Dugas

et al., 2018). This is true of those academics who have always been attracted to research and whose feelings about it have changed in the light of new pressures and demands (Collins *et al.*, 2020; Jiménez, 2019), and also of those who have never found research to be appealing but are now forced to do it (Dugas *et al.*, 2018).

Finally, within the PI of acceptance and submission, there is a group with a neutral vision of the changes or, in other words, with tendency towards unconscious submission. In this regard, the study conducted by Saura and Bolívar (2019) focuses on the development and construction of new academic subjectivities.

These subjectivities are characterised by an uncritical submission to the new demands of the context resulting from their normalisation (Cannizzo, 2017). In this sense, Saura and Bolívar (2019) refer to a new neoliberal academic marked by a significant degree of internalization of neoliberalism in the self. This leads the individual to unconsciously abide by the system. This PI, much more common in young people, generates high levels of stress, anxiety and health-related problems in general. Further, according to Acker and Webber (2016), this type of PI can be associated with good levels of job satisfaction due to unconscious subordination. This means that the achievement of work objectives takes precedence over working conditions.

Finally, it is important to note that all the professional identities described in this section share in common a gradual loss of autonomy, an increase in individualisation processes, a sense of servitude to the demands of market competition and productivity logics, prioritization of research over teaching, and a sense of the traditional academic being, among others (Djerasimovic and Villani, 2019; Dugas *et al.*, 2020; Gaus and Hall, 2015; Jiménez, 2019; Saura and Bolívar, 2019; Ylijoki, 2014).

Flexible professional identities

The third emerging theme consists of *flexible professional identities*. This theme groups together all the information related to professional identities that are in an intermediate position between the two previous themes. These types of PI are characterized by a feeling of continuous tension between the new performative demands and the traditional models of academia. Within this theme, three different types of professional identities have been revealed: *balanced PI*, *interest-based PI*, and *PI in progress*.

The first type of PI is linked to the continuous search for a balance between traditional and performative values, and therefore between the duties of teaching and research. As a consequence, this identity is often associated with significant workloads, high levels of stress and both cognitive and emotional burnout (McCune, 2019). This PI has been given multiple names in scientific articles, including *PI agency of change* (Ylijoki and Ursin; 2013), *own path PI* (Huang and Guo, 2019) *unfinished PI* (Jimenez, 2019) or *PI of Ethical Dilemma* (Tülübas and Göktürk, 2020).

The second type of PI also seeks a balance between performative and traditional demands but, in this case, the balance is not total, but instead depends on the needs of the individual at each given moment (Shams, 2019). This type of identity is known as *mobility PI* (Ylijoki and Ursin, 2013), *PI of the resolute pilgrim* (Huang *et al.*, 2016) or *itinerant academic PI* (Whitchurch, 2019).

Finally, the last type of PI is characterised by a complete loss of traditional values, although these have not yet been replaced yet by performative values. In this sense, this is an unfinished PI that is continuously searching and under construction. This type is known as *PI Mode II* (Leisyte, 2015).

All the professional identities described in this section tend to show high levels of insecurity, more specifically the so-called *existentialist insecurity* (Knights and Clarke, 2014). This insecurity is a consequence of the continuous struggle and tension produced by the search for a balance between traditional and performative academic values. Moreover, and in relation to feelings, these identities are associated with ambivalent emotions (Ursin *et al.*, 2020), since these individuals can also perceive positive feelings of satisfaction, appreciation or enjoyment; or, at other times, they experience negative feelings of stress, anxiety or confusion. These negative feelings are mainly due to the inability to simultaneously follow the principles of both traditional and performative academia (Dugas *et al.*, 2020).

Professional identities of young academics

The last emerging theme is concerned with the *professional identities of young academics*, which groups together all the information related to the construction and development of the identities of young university teaching staff faced with the new demands of the broader social context.

Taken together, the studies included in this review emphasise the clear superiority of identities centred on research, as opposed to those linked to teaching (Leisyte, 2015; McCune, 2019). The main reason for the prevalence of research over teaching is the fact that a research profile is necessary for academics to secure promotion, along with the low social status associated with teaching (Laiho *et al.*, 2020).

Further, the studies highlight the predominance of professional identities of acceptance versus those of rejection/resistance or flexibility (Dugas *et al.*, 2020; Smith, 2017). In particular, Ylijoki and Henriksson (2017) report that the most commonly observed PI among novice academics is the *Managerialist PI*,

which is typified by the continuous quest to meet the productivity demands of the new performative reality. This is due to the great vulnerability that young academics feel due to the intense competition for future job security (Saura and Bolívar, 2019).

Finally, other authors such as Djerasimovic and Villani (2019) point out the presence of a notable spirit of action and entrepreneurship that leads to individualised academic activity.

Discussion

In the last ten years, a significant number of international studies have focused on academics (Englund and Gerdin, 2019). This is mainly due to the interest in understanding the impact that the new governance of higher education is having. In this context, the study of identity becomes a fundamental part of understanding this reality. Despite the numerous empirical studies on the subject, there are hardly any review studies focused on the analysis, collection and understanding of the different identities currently developed in higher education. Therefore, the aim of this review was to gather and organize the most recent and relevant studies exploring academics' professional identities in today's university. To this end, we conducted a systematic review of the literature using three different databases (WoS, SCOPUS and ERIC). This search yielded 26 articles that were subsequently subjected to a double analysis process. Firstly, an analysis of the main characteristics of the studies was carried out. Secondly, a thematic analysis of the papers was developed which allowed us to detect the main emerging themes. In the following, we aim to discuss the main findings of this review, as well as to offer some professional implications and future lines of research.

In the first section of the results, we find some very relevant findings. Firstly, we observe a wide geographical distribution of the studies. On the one

hand, this is evidence of the great scientific concern about the impact that these new governance systems may have on academics (Trede *et al.*, 2012). On the other hand, it also shows that the new governance of higher education is widespread worldwide (Browning *et al.*, 2017). According to Allais (2014), the expansion of such practices has been the consequence of continuous pressure from supranational bodies and neoliberal governments of other countries. However, other authors argue voluntary adoption of such practices. Tomicic (2019) explains that such voluntary adoption stems from the interest of different countries around the world to develop a higher education system capable of competing globally.

Despite this expansion, there is a clear predominance of studies developed in Europe over other areas in the last decade, coinciding with the launch of the European Higher Education Area in 2010. This entailed the development of the new forms of governance (Brøgger, 2019). Therefore, this predominance of studies can be justified by the scientific interest in analysing the impact that this new system generates on European academics.

In terms of the thematic analysis, this review contributes to the body of research that highlights the enormous influence that the broader social context of higher education has on academic's identity development (Lankveld *et al.*, 2017; Clarke *et al.*, 2013; Alonso *et al.*, 2015). Therefore, the construction of academics' identities cannot be alien to the time and context in which they are immersed (Zabalza, 2011). As a result of this context, our study uncovers a wide variety of different Identities that we have organised into three main groups.

However, one of the chief findings of this review is the predominance of professional identities related to the acceptance of or submission to the new performative demands (Clarke and Knights, 2015), unlike the other identities

described in the scientific literature. According to a number of authors, the predominance of these identities is a consequence of the need to avoid the social and professional rejection that failure to meet these new demands would imply (Cannizzo, 2017; Djerasimovic and Villani, 2019). However, San Fabián (2020) states that these identities are a result of the attempt to achieve a certain stability within the university.

In a context where research has acquired an essential role, the pressures to increase scientific productivity (Dashper and Fletcher, 2019) has generated a radically change in academics' ways of acting and proceeding (Winter and O'Donohue, 2012). In this respect, the most prominent aspect is the prioritization of research over teaching and the development of unethical research practices.

Concerning the former, and in spite of the significant body of literature highlighting the value of teaching as the core of the academic profession and the means to disseminate knowledge to society (Tight, 2019), universities appear to continue taking strides towards undermining its importance.

Regarding the latter, the growing pressure to publish is leading academics to resort to deviant research practices that are negatively affecting research (Overac, 2019). So, as a result of these new identities not only teaching but also research is being affected.

This study has also revealed how the aforementioned professional identities are most common among novel academics. This observation is in accord with the work of Smith (2017), who suggests that this is due to the normalization of the new university reality as a consequence of ignoring other alternatives. However, Englund and Gerdin (2019) establish that the reason lies in the capacity of new governance to generate behavioural changes. In general, this identity is characterised by a loss of the sense of traditional academic

being. For Tülübas and Göktürk (2020), this is due to the stress generated as a result of the collision between the opposing values of the new and the traditional university.

Finally, this identity is also determined by a loss of autonomy, the individualisation of work and by high levels of stress and anxiety. Regarding the latter, levels change depending on variables such as gender, years of experience or professional category (Bedoya *et al.*, 2017; Teles *et al.*, 2020).

Implications

Organisational changes are needed now more than ever to help academics develop balanced and fulfilling personal and professional lives. Along these lines, the development of policies aimed at creating fairer evaluation systems or the development of initiatives aimed at supporting researchers in their full and balanced development would be helpful. Institutional initiatives such as guidance and support structures or the creation of working and/or mentoring groups to help mitigate the strong effects on teaching staff are also necessary. These measures would not only improve the situation of academics, but would also contribute to the development of a university capable of influencing progress and social transformation.

Future lines of research

Despite the extensive literature on the topic, many questions remain unanswered. Therefore, two important future lines of research could be highlighted: the influence of the family context (children), and the role played by gender in the processes of constructing the PI of today's academics.

With regard to the former, it was not possible to find studies focused on analysing how being a parent in modern academia can influence the processes of construction and development of the academics' PI. As far as gender is

concerned, no in-depth analysis has been found with regard to the influence of this variable on the processes of PI construction. Therefore, and in view of the available scientific evidence indicating the existing inequalities in the academic community (Li and Shen, 2020; Polenghi and Fitzgerald, 2020), more research is needed to study this issue in depth.

Finally, it might also be worth increasing the use of the biographical-narrative approach when conducting this type of research, since this is considered to be the most effective and complete way of studying PI (Bolívar, 2014). This focus would allow for obtaining a complete understanding of PI by respecting and considering its dynamic, processual, and interactive nature.

Conclusions

All of the findings reported here serve to reinforce the fact that the pillars that once sustained the liberal universities (critical thought, reflection, service to the community) are now being threatened by the interests of market forces, competitiveness, and a performative society (Brunner *et al.*, 2019). In this sense, universities are acting as private entities that focus their activities towards economic goals (Harland, 2009), where knowledge becomes a product (Ball, 2012) and research becomes political (Harris, 2005). In short, there is "a shift from a public to a private knowledge regime" (Saura and Bolívar, 2019, p. 17), which is what Slaughter and Leslie (2001) coined as Academic Capitalism.

As a consequence, we are increasingly moving away from a university based on the Humboldt ideal, that is, an autonomous, reflexive, free and universalist institution at the service of society, whose purpose is to create scientific knowledge and nurture critical citizens and competent professionals. These are all essential principles for creating a university capable of influencing progress and social transformation. It is therefore vitally important

to continue analysing this topic not only to respond to the biases and future lines of research mentioned above but also to stimulate a debate that allows us to reflect and consider possible alternatives to the current state of university.

Funding

This work has been funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, through the project “The influence of neoliberalism on academic identities and on the level of professional satisfaction” (PID2019-105631GA-I00 / State Research Agency/ 10.13039 /501100011033). Also, by the Spanish Ministry of Universities (FPU19/00942).

References

- Acker, S., and Webber, M. (2016), “Uneasy Academic Subjectivities in The Contemporary Ontario University.”, Smith J. (Ed.), *Identity Work in the Contemporary University. Exploring an Uneasy Profession*, Sense Publishers, pp.61-77.
- Allais, A. (2014), “Something New, Something Old: The Rise of Neoliberalism and the First Institutionalization of Outcomes-Based Qualifications.” Allais, S. (Ed.), *Selling out Education*, Brill Sense, pp. 51–76.
- Alonso, I., Lobato, C. and Arandia, M. (2015), “Professional teaching identity as a key to change in higher education”, *Opción*, Vol.31 No.5, 51-74.
- Anikina, Z., Goncharova, L. and Evseeva, A. (2019), “Constructing academic identity in the changing Russian higher education context: preliminary perspectives”, *Higher Education Research & Development*, 1-14. [doi:10.1080/07294360.2019.1704690](https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1704690)
- Arvaja, M. (2018), “Tensions and striving for coherence in an academic’s professional identity work”, *Teaching in Higher Education*, Vol.23 No.3, 291-306. [doi:10.1080/13562517.2017.1379483](https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379483)
- Ball, S. (2003), “The teacher's soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, Vol.18 No.2, 215-228. [doi:10.1080/0268093022000043065](https://doi.org/10.1080/0268093022000043065)

- Ball, S. (2012), “Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university”, *British Journal of Educational Studies* Vol.60 No.1, pp.17-28. [doi:10.1080/00071005.2011.650940](https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940)
- Bedoya, E., Vega, N., Severiche, C. and Meza, M. (2017), “Burnout syndrome in university teachers: The case of a study center in the Colombian Caribbean”, *Formación universitaria*, Vol.10 No.6, pp.51-58. [doi:10.4067/S0718-50062017000600006](https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006)
- Biglan, A. (1973), “The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas”, *Journal of Applied Psychology*, Vol.57 No.3, pp.195–203. [doi:10.1037/h0034701](https://doi.org/10.1037/h0034701)
- Bolívar, A. (2014), “Teachers' Life Stories: Voices and Context”, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol.19 No.62, pp.711-734. [doi:10.13140/RG.2.1.5140.7848](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5140.7848)
- Booth, A., Papaionnou, D. and Sutton, A. (2012), *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*.Sage.
- Braun, V. and Clarke, C. (2006), “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, Vol.3 No.2, pp.77-101. [doi:10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brøgger, K. (2019), *Governing through Standards: The Faceless Masters of Higher Education*.Springer. [doi:10.1007/978-3-030-00886-4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4)
- Browning, L, Thompson, K. and Dawson, D. (2017), “From early career researcher to research leader: survival of the fittest?”, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol.39 No.4, pp.361-377. [doi:10.1080/1360080X.2017.1330814](https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1330814)
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F. and Rodríguez-Ponce, E. (2019), “Circulation and reception of the theory of "academic capitalism" in Latin America”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol.27 No.79, pp.1-32.
- Cannizzo, F. (2017), “You’ve got to love what you do: Academic labour in a culture of authenticity”, *The Sociological Review*, Vol.66 No.1, pp.91-106. [doi:10.1177/0038026116681439](https://doi.org/10.1177/0038026116681439)
- Chipindi, F. and Vavrus, F. (2018), “The Ontology of Mention: Contexts, Contests, and Constructs of Academic Identity Among University of Zambia Faculty”, *Fire: Forum of International Research in Education*, Vol.4 No.3, pp.135-150. [doi:10.32865/fire2018437](https://doi.org/10.32865/fire2018437)

- Clarke, C. and Knights, D. (2015), “Careering through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities?”, *Humans’ relations*, Vol.68 No.12, pp.1865-1888. [doi:10.1177/0018726715570978](https://doi.org/10.1177/0018726715570978)
- Clarke, M., Hyde, A. and Drennan, J. (2013), “Professional identity in Higher Education”, Kehn, B. (Ed.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, Springer, pp.7-21. [doi:10.1007/978-94-007-4614-5_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_2)
- Codina, L. (2018), “Systematized bibliographic reviews: general procedures and Framework for human and social sciences.” *Máster Universitario en Comunicación Social*. Universitat Pompeu Fabra.
- Collins, H., Glover, H. and Myers, F. (2020), “Behind the digital curtain: a study of academic identities, liminalities and labour market adaptations for the ‘Uberisation’ of HE”, *Teaching in Higher Education*, pp.1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1706163>
- Creswell, J. (1998), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Dashper, K. and Fletcher, T. (2019), “Don't call me an academic’: Professional identity and struggles for legitimacy within the vocational field of events management higher education”, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, Vol.25, pp.1-10. [doi:10.1016/j.jhlste.2019.100201](https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100201)
- Djerasimovic, S, and Villani, M. (2019), “Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers.” *European Educational Research Journal*, pp.1-22. [doi:10.1177/1474904119867186](https://doi.org/10.1177/1474904119867186)
- Dugas, M, et al. (2018), “Shrinking Budgets, Growing Demands: Neoliberalism and Academic Identity Tension at Regional Public Universities”, *AREA open*, Vol.4 No.1, pp.1-14. [doi:10.1177/2332858418757736](https://doi.org/10.1177/2332858418757736)
- Dugas, D., et al. (2020), “I’m being pulled in too many different directions: academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times”, *Studies in Higher Education*, Vol.45 No.2, pp.312-326. [doi:10.1080/03075079.2018.1522625](https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625)
- Englund, H. and Gerdin, J. (2019), “Performative technologies and teacher subjectivities: A conceptual framework”, *British Educational Research Journal*, Vol.45 No.3, pp.502-517. [doi:10.1002/berj.3510](https://doi.org/10.1002/berj.3510)

- Findlow, S. (2012), “Higher education change and professional-academic identity in newly ‘academic’ disciplines: the case of nurse education.” *Higher Education*, Vol.63 No.1, pp.117-133. [doi:10.1007/s10734-011-9449-4](https://doi.org/10.1007/s10734-011-9449-4)
- Foucault, M. (1991), “Governmentality”, Valera, J. (Trad.), *Espacios de poder*, pp.9-26. La Piqueta.
- Gaus, N, and Hall, D. (2015), “Neoliberal governance in Indonesian universities: the impact upon academic identity”, *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol.35 No.9, pp.666-682. [doi:10.1108/IJSSP-12-2014-0120](https://doi.org/10.1108/IJSSP-12-2014-0120)
- Gill, R, and Donaghue, N. (2016), “Resilience, Apps and Reluctant Individualism: Technologies of Self in the Neoliberal Academy”, *Women’s Studies International Forum*, Vol.54, pp.91–9.
- Guzmán-Valenzuela, C. and Martínez, M. (2016), “Tensions in the construction of academic identities in a Chilean university”, *Estudios Pedagógicos*, Vol.42 No.3, pp.191-206. [doi:10.4067/S0718-07052016000400010](https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400010)
- Guzmán-Valenzuela, Carolina, and Ronald Barnett. (2013), “Academic Fragilities in a Marketized Age: The Case of Chile”, *British Journal of Educational Studies*, Vol.61 No.2, pp.203-220. [doi:10.1080/00071005.2013.776006](https://doi.org/10.1080/00071005.2013.776006)
- Harland, T. (2009), The university, neoliberal reform and the liberal educational ideal. M. Tight *et al.* (Ed.), *The Routledge International Handbook of Education*, pp.511-521. New York & London: Routledge.
- Harris, C., Myers, B. and Ravenswood, K. (2019), “Academic careers and parenting: identity, performance and surveillance”, *Studies in Higher Education*, Vol.44 No.4, pp.708-718. [doi:10.1080/03075079.2017.1396584](https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1396584)
- Harris, S. (2005), “Rethinking academic identities in neo-liberal times.” *Teaching in Higher Education*, Vol.10 No.4, pp.421-433. [doi:10.1080/13562510500238986](https://doi.org/10.1080/13562510500238986)
- Holmes, C and Lindsay, D. (2018), “Do you want fries with that?”: The McDonaldization of University Education. Some Critical Reflections on Nursing Higher Education”, *SAGE Open*, Vol.8 No.3, pp.1-10. [doi:10.1177/2158244018787229](https://doi.org/10.1177/2158244018787229)
- Huang, Y., and Guo, M. (2019), “Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial

- context”, *System*, Vol.82 No.1, pp.1-12.
[doi:10.1016/j.system.2019.02.014](https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.014)
- Huang, Y., Pang, S. and Yu. S. (2016), “Academic identities and university faculty responses to new managerialist reforms: experiences from China”, *Studies in Higher Education*, Vol.43 No.1, pp.154-172.
[doi:10.1080/03075079.2016.1157860](https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157860)
- Javadi, Y. and Azizzadeh, S. (2020), “Teacher’s Identity, Marketization of Higher Education, and Curriculum”, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol.11 No.1, pp.128-137. [doi:10.17507/jltr.1101.15](https://doi.org/10.17507/jltr.1101.15)
- Jiménez, M. (2019), “Academic identity: a franchise under construction”, *Educar*, Vol.55 No.2, pp.543-560. [doi:10.5565/rev/educar.960](https://doi.org/10.5565/rev/educar.960)
- Kinghts, D., and Clarke, C. (2014). “It’s a Bittersweet Symphony, this Life: Fragile Academic Selves and Insecure Identities at Work”, *Organization Studies*, Vol.35 No.3, pp.335-357.
[doi:10.1177/0170840613508396](https://doi.org/10.1177/0170840613508396)
- Laiho, A., Jauhiainen, A. and Jauhiainen, A. (2020), “Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity”, *Teaching in Higher Education*, pp.1-18. [doi:10.1080/13562517.2020.1716711](https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1716711)
- Lankveld, T., et al. (2017), “Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature”, *Higher Education Research & Development*, Vol.36 No.2, pp.325-342.
[doi:10.1080/07294360.2016.1208154](https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154)
- Leisyte, L. (2015), “Changing academic identities in the context of a managerial university – bridging the duality between professions and organizations evidence from the U.S. and Europe.” Cummings, W. (Ed.), *The relevance of academic work in comparative perspective*, pp.59-73. Springer. [doi:10.1007/978-3-319-11767-6_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11767-6_4)
- Li, B., and Shen, Y. (2020), “Publication or pregnancy? Employment contracts and childbearing of women academics in china”, *Studies in Higher Education*. [doi:10.1080/03075079.2020.1817888](https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1817888)
- McCune, V. (2019), “Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching”, *Teaching in Higher Education*, pp.1-16. [doi:10.1080/13562517.2019.1632826](https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826)
- Olssen, M. and Peters. M. (2005), “Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from free market to knowledge capitalism”, *Journal of Education Policy*, Vol.20 No.3, pp.313-345.
[doi:10.1080/02680930500108718](https://doi.org/10.1080/02680930500108718)

- Overac, J. (2019), “The "Dark Side" of Academics? Emerging Issues in the Gaming and Manipulation of Metrics in Higher Education”, *The Review of Higher Education*, Vol.42 No.3, pp.859-877. [doi:10.1353/rhe.2019.0022](https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0022)
- Polenghi, S. and Fitzgerald, T. (2020), “Breaking boundaries: women in higher education”, *International Journal of the History of Education*. [doi:10.1080/00309230.2020.1822890](https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822890)
- Rodgers, D. (2018), “The uses and abuses of ‘neoliberalism’”, *Dissent*, Vol.65 No.1, pp.78–87. [doi:10.1353/dss.2018.0010](https://doi.org/10.1353/dss.2018.0010)
- San Fabián, J. (2020), “The recognition of university research activity as a mechanism for regulating the academic market”, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Vol.1 No.1, pp.23-4. [doi:10.24310/mgnmar.v1i1.7208](https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208)
- Saura, G., and Bolívar, A. (2019), “Neoliberal academic subject: Quantified, digitized and bibliometrified.”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.17 No.4, pp.9-26. [doi:10.15366/reice2019.17.4.001](https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001)
- Shams, F. (2019), “Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism”, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol.41 No.6, pp.619-132. [doi:10.1080/1360080X.2019.1643960](https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1643960)
- Slaughter, S., and Leslie, L. (2001), “Expanding and elaborating the concept of academic capitalism”, *Organization*, Vol.8 No.2, pp.154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Smith, J. (2017), “Target-setting, early-career academic identities and the measurement culture of UK higher education”, *Higher Education Research & Development*, Vol.36 No.3, pp.597-611. [doi:10.1080/07294360.2017.1288708](https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1288708)
- Teles, R, Valle, A. and Rodriguez, S. (2020), “Burnout among Teachers in Higher Education: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Portugal”, *International Journal of Management Science and Business Administration*, Vol.6 No.5, pp.7-15. [doi:10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001](https://doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001)
- Tight, M. (2019), “The neoliberal turn in Higher Education”, *Higher Education Quarterly*, Vol.73 No.3, pp.273-284. [doi:10.1111/hequ.12197](https://doi.org/10.1111/hequ.12197)
- Tomicic, A. (2019), “American dream, Humboldtian nightmare: Reflections on the remodelled values of a neoliberalized academia.” *Policy Futures*

- in Education*, Vol.17 No.8, pp.1057-1077.
[doi:10.1177/1478210319834825](https://doi.org/10.1177/1478210319834825)
- Trede, F., Macklin, R. and Bridges, D. (2012), “Professional identity development: a review of the higher education”, *Studies in Higher Education*, Vol.37 No.3, pp.365-384.
[doi:10.1080/03075079.2010.521237](https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237)
- Tülübas, T. and Göktürk, S. (2020), “Neoliberal governmentality and performativity culture in higher education: Reflections on academic identity”, *Research in Educational Administration & Leadership*, Vol.5 No.1, pp.198-232. [doi:10.30828/real/2020.1.6](https://doi.org/10.30828/real/2020.1.6)
- Ursin, J., Vähäsantanen, F., McAlpine, L. and Hökkä, P. (2020), “Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work”, *Journal of Further and Higher Education*, Vol.44 No.3, pp.311-325.
[doi:10.1080/0309877X.2018.1541971](https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971)
- Winter, R. and O’Donohue. W. (2012), “Academic identity tensions in the public university: which values really matter?”, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol.34 No.6, pp.565-573.
[doi:10.1080/1360080X.2012.716005](https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.716005)
- Ylijoki, O. and Henriksson, L. (2017), “Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point.”, *Studies in Higher Education*, Vol.42 No.7, pp. 1292-1308.
[doi:10.1080/03075079.2015.1092129](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092129)
- Ylijoki, O. and Ursin, J. (2013), “The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education”, *Studies in Higher Education*, Vol.38 No.8, pp.1135-1149. [doi:10.1080/03075079.2013.833036](https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036)
- Ylijoki, O. 2013. “Boundary-work between work and life in the high-speed university”, *Studies in Higher Education*, Vol.38 No.2, pp.242-255.
[doi:10.1080/03075079.2011.577524](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.577524)
- Ylijoki, O. (2014), “University Under Structural Reform: A Micro-Level Perspective”, *Minerva*, Vol.52 No.1, pp.55-75. [doi:10.1007/s11024-014-9246-1](https://doi.org/10.1007/s11024-014-9246-1)
- Zabalza, M. (2011), “Teaching methodology”, *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9: 75–98. [doi:10.4995/redu.2011.6150](https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150)

1.7. Artículo: “Early Career Researchers' Identity: A Qualitative Review”

Mula-Falcón, J., Lucena, C., Domingo, J. y Cruz-González, C. (2022)

Higher Education Quarterly

<https://doi.org/10.1111/hequ.12348>

Abstract: In recent decades, higher education has witnessed the development of a series of policies aimed at improving its quality. To this end, accountability measures have been promoted, which are having a major impact on academics. In addition, the precariousness of work in this professional sector is contributing to emphasise its consequences. In this context, Early Career Researchers have become a highly vulnerable group, as the pretence of wanting to be part of the academic world is becoming an increasingly challenging purpose. This systematic review of the literature aims to collect and systematise the most relevant contributions on the impact that this situation has on the professional identity of young academics. To this end, a bibliographic search was carried out in four different databases (*Web of Science, Scopus, Education Resources Information Center, Google Scholar*), which yielded a total of 24 articles published in international journals. The results show how the political-economic measures that currently surround higher education are contributing to the development of a new neoliberal academic subject characterised by a professional identity unconsciously subjected to the system's requirements. This identity is characterised by a prioritisation of research over teaching, by the development of unethical research practices and

by their impact on health and social and family relations. Finally, the need for more studies in this line with other approaches (longitudinal) and with more general and varied samples is emphasised.

Keywords: younger academic; early career researcher; professional identity; accountability; job insecurity; systematic review.

Introduction

Junior academics, commonly referred to as Early Career Researchers (ECRs), have been a highly vulnerable figure who for quite some times have had to face a series of difficulties in the struggle to achieve a stable professional position (Castelló et al. 2015). In recent decades, this problem has been exacerbated by political-economic issues, as well as by the demands of the new knowledge society (Cantwell, 2011). These new updates have led to drastic changes in their professional identity, which has had to adjust to new demands such as global mobility, contractual instability and the compatibility of this figure with other alternative jobs in the struggle for their "survival" (Macoun & Miller, 2014). This scenario therefore warns of a situation of great vulnerability and risk for young academics that begin their professional adventure in the academy (Webber, 1947).

Against this complex background, the professional identity of this group of academics is experiencing new adversities in the development of optimal professional performance (Fransman, 2014). In fact, academic and university communities project bleak expectations and continually issue limitations for the progress of this figure towards a coherent vision of Scholarship (Boeren et al. 2015). This is why the field of research on professional identity in

academics is taking a priority role in educational agendas. However, the study of the impact of these political-educational spheres on novice teachers is not being sufficiently addressed (Lai y Li, 2020).

In the last two decades, Higher Education has witnessed the development of a series of policies aimed at contributing to the growth of the economy through the development of quality and excellence in this educational sector (Bermúdez-Aponte & Laspalas, 2017; Holmes & Lindsay, 2018; Tomicic, 2019). These policy measures are underpinned by neoliberal principles: privatisation processes, acquisition of private principles, labour market and consumer orientation, competitiveness, individualisation, productivity, etc. (Brunner, Labraña, Ganga, & Rodríguez-Ponce, 2019; Harland, 2009; Luengo & Saura, 2012). As a result, the social aims and objectives of universities have begun to transform, especially affecting their teaching staff (Harland, 2009; Tomicic, 2019).

In this context, academics are continually subjected to systems of evaluation of their professional performance that determine "their quality" through quantification. Moreover, the fact that these evaluations prioritise the quantification of research activity based on the number of articles indexed in the JCR or SJR databases (Herrán & Villena, 2016), has contributed to generate a significant impact on their ways of working, their health, their social and family relationships and the configuration of their professional identity (Harris et al., 2019; McCune, 2019; Shams, 2019). If we focus on young academics, this evaluation and accountability have become indispensable for accessing and advancing in the university world (Ma & Ladisch, 2019; San Fabián, 2020). It is therefore worth noting that the new academy generates a highly competitive and individualised environment (Olssen & Peters 2005).

On the other hand, the promotion of new types of highly precarious contracts together with the great difficulty in obtaining some stability in the university world has contributed to accentuate the impact on academics (Hemmings, Hill, & Sharp, 2013; Kerfoot & Knights, 1995; Lorenzetti et al., 2019; MacDonald et al. 2014). In this situation, young academics have become a particularly vulnerable group (Castelló et al. 2015; Macoun & Miller, 2014). Moreover, academics who are immersed in these precarious contracts are often voiceless, and are rarely considered the subject of study in research on professional identity (Callagher et al. 2021). For this reason, we believe that a review of this figure is justified in order to highlight the particularities and challenges they face in such a competitive academic world.

Exploring the concept of academic identity, it is important to highlight how this identity is part of a social, continuous and transitory construction (Ricoeur, 1996). At the same time, it is constituted in a development in which not only is the identity valued for oneself (identity attributed by the researcher himself), but it is also shaped by the identity for others (how others see/consider their identity) (Dubar, 2002). Therefore, we cannot consider this identity as static over time but requires an exploration of professional trajectory and experience (Giddens, 1995). Linking this to our purpose of study, our conceptualisation of identity starts from considering holistically the identity development by which young researchers start in the world of academia and become part of a community (Lave & Wenger, 1991; Sweitzer, 2009).

This study is part of a larger research project, which aims to investigate the identity of academics in a neoliberal and performative environment. This scenario leads us to consider that a systematic review of the literature is necessary in order, on the one hand, to explore in depth the most relevant research on the impact that the new political-economic situation that characterises Higher Education generates in Early Career Researchers'

identity. And, on the other hand, to identify and synthesise the most relevant findings, as well as to specify the political and professional implications and the future lines of research recommended by the authors of the studies in this field of research. This is why our aim is to answer the following research questions:

1. What are the main bibliometric characteristics of the studies included in this review?
2. What are the main factors, constraints and adversities that influence the professional identity of early career academics?
3. What are the main strategies developed by young academics as a result of the demands of the new neoliberal university?

Method

This study employed a qualitative systematic review protocol (Gough, David, Oliver & Thomas, 2012; Petticrew, Mark, Helen & Roberts, 2006). This is a methodology that summarises areas of research based on an intensive literature review (Voorberg, Bekkers & Tummers, 2015). According to Littell, Corcoran and Pillai (2008), this type of review stands out for the high degree of discipline, quality and scientific rigour in the search and study selection processes. Therefore, this systematic review has used the Prisma Statement (Moher et al. 2009).

Search procedures

The present study was initiated with the aim of identifying all the literature on the impact of the new political-economic situation that characterises Higher Education on Early Career Researchers' identity. For this purpose, first of all, three different databases were selected for different reasons. On the one hand,

the Web of Science (WoS) and Scopus databases were selected both for the quality of the studies indexed in them and for their international scope. On the other hand, the Educational Research Information Centre (ERIC) database was used for its value in the education sector. Lastly, the Google Scholar database was also used in order to look at the possible grey literature in this field of research.

Subsequently, a number of keywords were selected and combined to produce the following search equation: ("younger academic" OR "early career researcher" OR "ERCs") AND ("managerialism" OR "evaluation" OR "assessment" OR "job insecurity").

Inclusion/Exclusion Criteria and study selection

In order to obtain a manageable dataset size and meet a consistent quality standard, we included in the search a number of inclusion and exclusion criteria based on both pragmatic and quality principles (Codina, 2018; Booth, Panpainnou and Suttton, 2012). In terms of thematic appropriateness, we included studies resulting from the pre-established search equation and excluded all manuscripts that did not respond to our research questions and objectives. Furthermore, we filtered the set of studies by restricting the format to journal articles and excluding mixed sources (Hallinger, 2013). Finally, we filtered out all articles covering the last decade (2010-2020) as a set time period. This last criterion was based on the fact that we were only looking for the most recent studies on this topic of study.

Figure 1 below shows the entire process of identification and data collection along with the number of articles finally included in the review. This collection process followed the principles of the PRISMA statement, which sets out a proposal for improving the publication of reviews. Furthermore, it

should be noted that the entire process was carried out by four different researchers in order to provide the maximum degree of rigour, consistency and objectivity.

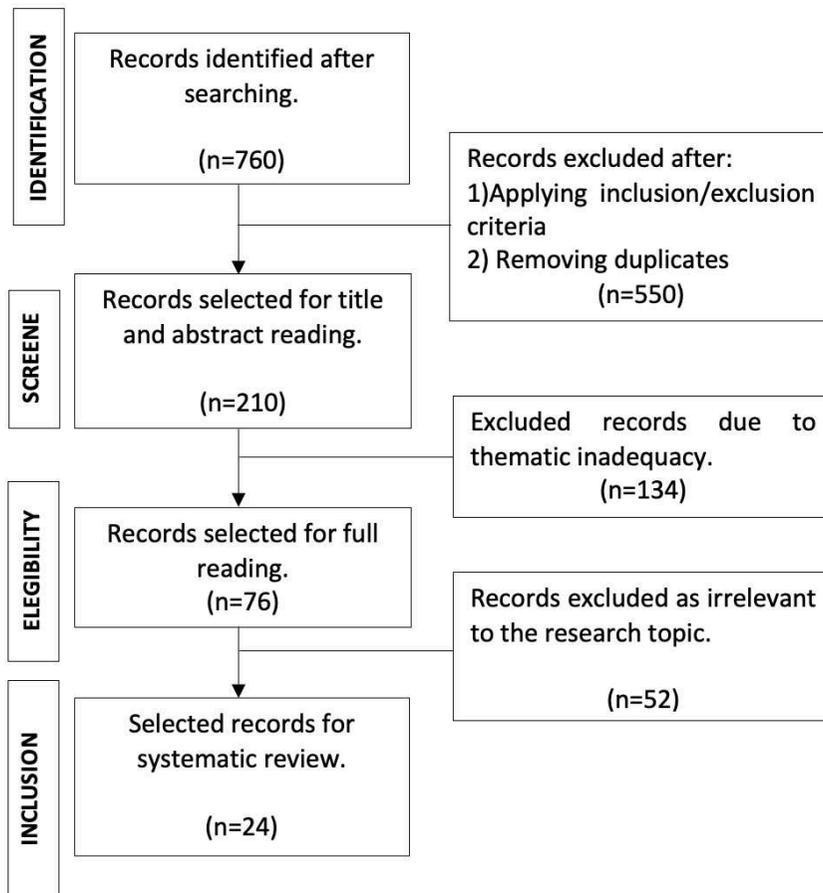


Figure 1. Systematic review flowchart
Source: Own elaboration.

Data extraction and Synthesis

The selected articles were then analysed in order to extract the most relevant information. To this end, a Microsoft Excel spreadsheet was created to store data extracted from the 24 included articles. The extracted data included author name(s), year, country or region, main topic, research purpose, research

method (i.e., qualitative, quantitative or mixed method), study participants, main findings and, finally, implications for professional improvement and practice. The resulting spreadsheet contained a wealth of information on the published international literature on the impact of academia on young academics. These data represent the body of knowledge that was analysed to address the questions posed at the beginning of this manuscript. The reading and extraction of the data was conducted by four researchers as a form of peer review (Sarhou, 2016).

Data analysis

This study sought, on the one hand, to map the dominant characteristics with respect to a particular literature, what Hallinger and Bryan (2013) call a topographical review of the literature. Secondly, to descriptively develop a systematic review of the research on this area of study (Gough, 2007).

To this end, a descriptive analysis of the main topographical characteristics of the studies included in the review was carried out first. Secondly, a thematic analysis (Braun and Clarke, 2006) of the documents was carried out using the qualitative analysis software Nvivo 12. This thematic analysis was characterised by taking the principles of Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) to identify the emerging themes that emerged from the reading of the selected studies. In this way, all the studies were entered into this qualitative software and, based on a critical reading and analysis, key themes were coded using the thematic nodes provided by the programme. In order to ensure the coherence of this coding, the categories and emerging themes were shared and agreed upon by all the researchers. The emerging themes identified by the researchers were agreed on the basis of similarity and organised hierarchically. However, due to their thematic proximity and in order to establish a coherent

connecting thread, it was decided to organise all the results around a central theme.

Limitations

The decisions made during the search and selection process of the documents may have generated certain limitations in our study. In this sense, the filters selected, the inclusion/exclusion criteria defined or the databases used may have led to the non-consideration of relevant documents for our purpose of study. Among all these, the search for documents only in Spanish or English may have generated a certain bias in the search process. Therefore, these limitations should be considered in future reviews.

Results

This section begins with a descriptive summary of the studies analysed in the systematic review. Firstly, an overview is given of the evolution of the scientific production over time, followed by a summary of the research contexts and designs. The second section presents an analysis of the themes emerging from the review on the impact of new forms of university work on young academics.

General description of the studies

Growth trajectory of research

In the last decade, we found a total of 24 articles on the impact of the new political-economic situation that characterises Higher Education on young academics. Among the most characteristic results of this analysis, we observe a significant increase in the number of studies from 2017 onwards. Likewise,

the years 2019 and 2020 stand out for their higher incidence of publications. Table 1 shows the temporal distribution of studies in the last decade.

Table 1. Temporal distribution of the studies included in the review.

2010 to 2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
0	Angervall & Gustafsson	Ylijoki & Henriksson	Enright & Facer	Acker & Webber	Caretta	Abrizah et al.	Apreile, Ellem & Lole
	1	1	1	Angervall, Erlanson & Gustafson	Chipindi & Vavrus	Angervall & Silfver	Bristow et al.
				Mclean & Price	Kalfa, Wilkinson & Gollan	Djerasimovic & Villani	Courtois Plante & Lajoie
				Smith	Read & Leathwood	Hollywood et al.	Fatimawati & Badiozaman
				Webber	4	Mantai	González-Calvo et al.
				5		Osbaldist, Cannizzo, & Mauri	Monero & Liesa
						6	6

Source: own elaboration

Contexts and research designs

In relation to the geographical distribution of the studies analysed, the UK is the area with the highest scientific production in this field of study. This country has 8 studies, which represents 34% of the research included. Australia is the area with the second highest number of studies with a total of 4 articles, i.e., 17% of the total production. This is followed by Switzerland with 3 studies.

On the other hand, there are areas with less representation such as Spain, Canada, Malaysia, Finland or Zambia. Finally, there is also one article whose context covers several countries at the same time (Australia, Sweden, USA and UK). Overall, our results reveal that a significant number of studies correspond to a large extent to Anglo-Saxon countries.

Table 2. Geographical distribution of studies.

Author/Year	Country	Nº
Bristow et al. (2020)	UK	8
Djerasimovic & Villani (2019)		
Enright & Facer (2016)		
Hollywood, et al. (2019)		
Mclean & Price (2017)		
Read & Leathwood (2018)		
Smith (2017)		
Webber (2017)		
Apreile, Ellem & Lole (2020)	Australia	4
Kalfa, Wilkinson & Gollan (2018)		
Mantai (2019)		
Osbaldisto, Cannizzo & Mauri (2019)		
Angervall & Gustafsson (2014)	Swiss	3
Angervall & Silfver (2019)		
Angervall, Erlanson & Gustafson (2017)		
González-Calvo et al. (2020)	Spain	2
Monero & Liesa (2020)		
Acker & Webber (2017)	Canada	2
Courtois, Plante & Lajoie (2020)		
Abrihah et al. (2019)	Malaysia	2
Fatimawati & Badiozaman (2020)		
Ylijoki & Henriksson (2015)	Finland	1
Chipindi & Vavrus (2018)	Zambia	1
Caretta et al. (2018)	Various (Australia, Sweden, USA and UK)	1

Source: Own elaboration

Focusing on the research designs, we highlight how 22 of the 24 included studies use a qualitative approach. The rest either use a mixed method (Hollywood et al., 2019), or do not specify the approach used (Smith, 2017). Therefore, the present review shows how qualitative methodology is the most widely used in the study of the impact that the new political-economic situation that characterises Higher Education generates on young academics.

In terms of the instruments used to collect information, semi-structured interviews (9 studies) and in-depth interviews (5 studies) are the most frequently used instruments. On the other hand, focus groups (Apreile, Ellem and Lole, 2020), collaborative autoethnography (Caretta et al., 2018), mixed survey (Hollywood, et al., 2019) and focus groups (Ylijoki and Henriksson, 2015) are also employed in this field of study as information collection instruments.

Thematic analysis

The particularity of being an Early Career Researcher in the new academy

Although this review comprises scientific literature from different geographical locations, many authors agree on the important impact that job insecurity, together with the continuous pressure to publish and the enormous bureaucratic burden (Acker & Webber, 2017; Apreile, Ellem & Lole, 2020; González-Calvo et al. 2020; Osbaldisto, Cannizzo & Mauri, 2019; Mantai, 2019; Read & Leathwood, 2018) exert on young academics, transforming them into a figure of great vulnerability within the university system (Acker & Webber, 2017).

In this context, the processes of constructing and developing the professional identity of today's young academics are continually influenced by the many challenges and complexities of the new demands of academia

(Fatimawati & Badiozaman, 2020; Chipindi & Vavrus, 2018). Among these challenges, authors such as Acker and Webber (2017) and González-Calvo et al. (2020) highlight the particular impact of the rigid assessment processes to which young people are subjected in order to remain in the world of academia.

Ultimately, this situation generates the development of unstable professional identities trapped in continuous situations of ambivalence (Angervall & Gustafsson, 2014; Fatimawati & Badiozaman, 2020), which generate important identity tensions. As indicated by Apreile, Ellem and Lole (2020) or Bristow et al. (2020), these tensions lead to the development of coping strategies that reconfigure their professional identities towards new forms of "being an academic" with strong mercantilist and competitive connotations (Mantai, 2019).

In relation to the situations of ambivalence in which this group of academics are involved, two different types stand out. On the one hand, there are scenes of ambivalence generated by the pressure to remain both loyal to the environment and to personal aspirations at the same time (Angervall & Silfver, 2019; Apreile, Ellen & Lole, 2020). Angervall, Erlanson and Gustafsson (2017) describe how young academics are in a continuous movement between satisfying department/group goals and/or prioritising their own goals and concerns.

On the other hand, Angervall and Gustaffson (2014) point to another type of ambivalent situation resulting from the internal debate generated between the researcher's conscious desire (what he/she understands he/she should do) and the unconscious (what he/she actually ends up doing). In this case, for example, the study by Caretta et al. (2018) shows how young doctoral students are more focused on scientific production (unconscious desire) than on the actual completion of the doctorate (conscious desire).

As a result of these ambivalences, high values of insecurity and uncertainty (Acker & Webber, 2017) are observed, which contribute to the development of fragile and dynamic academic identities (Hollywood et al., 2019) with a high capacity to adapt to the demands of the context (Angervall & Gustafsson, 2014). In this regard, the predominance of identities that oscillate between compliance and resistance stands out (Courtois, Plante & Lajoie, 2020; Fatimawati & Badiozaman, 2020; Kalfa, Wilkinson & Gollan, 2018).

Among the studies, three different types of resistance are described: critique, frontal struggle, and the pursuit of career options outside academia (Acker & Webber, 2019; Bristow et al., 2020). Among all these, Kalfa, Wilkinson and Gollan (2018) highlight the search for options outside academia as the most practiced strategy. Despite this, regardless of the type of resistance, young academics show both a degree of complacency and discomfort at the same time. In this regard, for example, Chipindi and Vavrus (2018) highlight how there are young academics who criticise evaluation processes, but at the same time defend them by adding that they are necessary for accountability.

This leads to the construction of contradictory identities as they contain both elements of resistance and conformity (Bristow et al., 2020). For Acker and Webber (2017), this is essential as it demonstrates that young academics are not voluntary neoliberal subjects subordinate to the system, but that they are simply adapting in order to survive. However, Kalfa, Wilkinson and Gollan (2018) note how these criticisms decline as age decreases, which shows greater levels of compliance and complicity with the new forms of academia.

On the other hand, among the survival narratives collected across the studies (Fatimawati and Bediozaman, 2020), a number of strategies stand out that impact on the professional ontology of academics and distort the true essence of academia (Chipindi and Vavrus, 2018). In this sense, young

academics are aware of the enormous impact that their scientific production can have on their academic trajectory (Abrizah et al., 2019). For this reason, they place the increase in productivity as a fundamental objective of their actions, although this entails the development of a series of strategies that will be decisive in the construction of their professional identity. In this sense, the studies highlight different unethical and immoral dynamics such as publishing in predatory journals, falsification, superfluous or repetitive writing, and low levels of rigour and scientificity. Another series of practices can also be observed that contribute to the increase in publications and that are also decisive in the construction of identity. These include obtaining fundings or collaborating with the director/supervisor, the research group or with prestigious academics (Angervall & Silfver, 2019; Webber, 2017).

As Caretta (2018) argues, the pressure to publish along with the strategies developed to meet the new demands of the academia is occupying the central space of ECRs' action. As a result, this group is beginning to link scholarship to scientific productivity, which impacts on the principles of universities. On the other hand, this same author also indicates how this context is impacting on their health, social and family relationships (time spent with children, parenting decisions, etc.) or emotions, among other things.

In short, all this context generates the development of a wide variety of professional identities in young academics (Enright & Facer, 2016; Monero & Liesa, 2020) which, despite their differences, coincide in high levels of stress, anxiety and instability (Acker & Webber, 2017; González-Calvo et al., 2020; Hollywood et al., 2019; Read & Leathwood, 2018). Despite this, young academics consider this first stage in academia as essential for both their present and future careers (Mantai, 2018; Osbaldisto, Cannizzo & Mauri, 2019). Therefore, regardless of whether resistance strategies exist or not, this group of academics subordinates themselves to the demands of the system. For

that aim, they developed all kinds of unethical strategies which are justified simply with their "love" for work or with the desire to survive and/or advance in the academy (Acker & Webber, 2017).

Discussion

The main objective of this study is to collect and organise the most relevant contributions on the impact on young academics (ERCs) of the new political-economic situation that characterises Higher Education. To this end, a systematic literature review was carried out using three different databases (WoS, Scopus and ERIC). After the search and the application of filters and the inclusion/exclusion criteria, a total of 24 documents were selected and subjected to a twofold analysis process. On the one hand, the main topographical characteristics of the studies were studied. Subsequently, a thematic analysis was carried out. The results described in the previous section provide a general overview of the main characteristics of the scientific production in this field of study. In the following, a number of key ideas will be highlighted and discussed with the literature.

In general terms, the main role of universities is to influence progress and social transformation. To this end, these institutions should be understood as independent, critical and free entities, at the service of the community, oriented towards the creation of critical subjects, competent professionals and knowledge (Ortega y Gasset, 1930). However, in recent decades, universities have begun to be oriented towards the principles of neoliberalism: competitiveness, market interests and logic, individualisation, performative demands, etc. (Bermúdez-Aponte & Gasset, 1930). (Bermúdez-Aponte & Laspalas, 2017; Brunner et al., 2019; Tomicic, 2019).

These principles have materialised in new forms of soft governance (Brøgger, 2019) based on principles of performativity (Ball, 2003) and governmentality (Foucault, 1991). In this way, subjects self-govern themselves, believing themselves to be free and taking responsibility for their own outcomes (Saura & Bolívar, 2019). In short, these new forms of political control generate a web of self-discipline and mutual surveillance (Kerfoot & Knights, 1995). In the case of university academics, this effect has been achieved thanks to the development of professional performance evaluation systems that measure their quality through quantification.

This situation quickly spread across the globe and began to define global education policy agendas (Brøgger, 2019; Taylor & Lahad, 2018). This expansion is justified by multiple authors as an attempt by different countries to develop a Higher Education capable of rivalling any university system (Balaban & Wright, 2017; Brøgger, 2019; Tomicic, 2020). For this reason, the present review shows a wide geographical variety in the investigations. This aspect not only suggests that the neoliberal influence in Higher Education is an aspect present in almost the entire planet, but also underlines the scientific world's concern for the impact that the new forms of academia may generate in young academics.

In this context it is not surprising that there is a clear predominance of professional identities characterised by a submission to the new demands of academia. This system of self-discipline and mutual surveillance is contributing to the development of a new neoliberal academic subject (Saura & Bolívar, 2019) characterised by an important degree of "somatization of neoliberalism in their self" (p.19) that results in a subject unconsciously subordinated to the system. As a result, we observe the abandonment of teaching in favor of research, the development of unethical and corrupt publication practices, the abandonment of social research fields, the increase

of stress levels, the development of family reconciliation problems, etc. (Beall, 2017; Cannizzo, 2017; Dashper & Fletcher, 2019; Lankveld et al. 2017; Leisyte, 2015; McCune, 2020; Noll, 2019; Overac, 2019; Saura & Bolívar, 2019). For Laiho et al. (2020) Smith (2017) and Cannizzo (2017) among the main reasons for such submission lies: 1) the need to increase research output in order to be promoted in academia; 2) the normalization of the new performative demands by this group of academics. According to this review, this identity is more numerous among the youngest academics (Kalfa, Wilkinson & Gollan, 2018).

Moreover, all this is aggravated by situations of job insecurity (Kerfoot & Knights, 1995), transforming young academics into a particularly vulnerable group in this context (Castelló et al. 2015; Macoun & Miller, 2014). According to Saura and Bolívar (2019), the high vulnerability that young academics feel in the face of increased competition for future job security contributes to a greater submission to the new demands, even if this leads to the development of unethical or corrupt practices, or implies a significant impact on their health or social and labour relations (Beall, 2017; Cannizzo, 2017; Noll, 2019; Overac, 2019).

Given this situation, there is a need to continue with research that allows us to analyse and understand the situation of this group of academics in greater depth, as well as to promote the development of strategies and measures that contribute to alleviating this impact. Finally, it is necessary to prioritize the development of critical and reflective debates about the situation of young academics, since, ultimately, the future of the university and of science is in their hands. If no action is taken, this situation may lead to the loss of bright students who could make a significant contribution to research and knowledge (Crew, 2020), which, as a consequence, will have a direct impact on science and universities.

Future lines of research

An extensive list of future lines of research emerges from the present literature review. At the international level, many aspects related to the study of young academics demand greater depth and learning. Thus, the authors advocate the need to develop more studies to cover international and multidisciplinary samples in order to expand and enrich the field of study of early academic careers (Abrizah et al., 2019; Djerasimovic & Villani, 2019; Kalfa, Wilkinson & Gollan, 2018; Abrizah et al.; 2019; Courtois, Plante & Lajoie, 2020). It also emphasises the need to increase knowledge in this area of study in order to develop optimal counselling and mentoring programmes to mitigate the impact of the new demands of academia on young people (Hollywood et al., 2019).

On the other hand, Fatimawati & Badiozaman (2020) propose the development of research with a longitudinal emphasis to provide a better understanding of young academics' professional identities. Bristow et al. (2020) suggest the development of dialectical studies to delve into the resistance strategies of junior faculty. And finally, Abrizah et al. (2019) point to further research focused on analysing whether scholarly ordering practices represent a change in ECR publication behaviour over time or whether, on the contrary, they remain an essentially unchanging feature of academic life.

Funding

This work has been funded by the State Research Agency, Spanish Ministry of Science and Innovation, through the project “Identity of school leadership: leadership, training and professionalisation” (EDU2013- 48432-P). Also, by the University Teaching Staff Programme, implemented by the Ministry of Universities of Spanish Government under grants [grant number FPU16/04621, grant number FPU19/00942 and grant number FPU17/01873].

References

- Abrizah, A., Shah, N. A. K., & Nicholas, D. (2019). Malaysian early career researchers on the ethics of scholarly publishing. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 24(1), 75-96. <https://doi.org/10.22452/mjlis.vol24no1.5>
- Acker, S., & Webber, M. (2017). Made to measure: early career academics in the Canadian university workplace, *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554, <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1288704>
- Angervall, P., & Gustafsson, J. (2014). Becoming an academic researcher. *Policy Futures in Education*, 12(2), 191-199. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.2.191>
- Angervall, P., & Gustafsson, J. (2017). Challenges in making an academic career in education sciences, *British Journal of Sociology of Education*, <http://doi.org/10.1080/01425692.2017.1356219>
- Angervall, P., & Silfver, E. (2019). Assembling lines in research education: Challenges, choices and resistance among Swedish doctoral students. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1108/SGPE-03-2019-0028>
- Apreile, K., Ellem, P., & Lole, L. (2020). Publish, perish, or pursue? Early career academics' perspectives on demands for research productivity in regional universities, *Higher Education Research & Development*, <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804334>
- Balaban, C., & Wright, S. (2017). European Governance and Doctoral Education: The 'Knowledge Worker' in the EU. En C. Balaben y S. Wright (Eds.) *UNIKE Notes on Doctoral Education*. Descargado de <https://cutt.ly/ryfogDM>
- Ball, S. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Beall, J. (2017). What I learned from predatory publishers. *Biochemia Medica*, 27(2), 273-278. <https://doi.org/10.11613/BM.2017.029>
- Bermúdez-Aponte, J., & Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126>

- Boeren, E., Lokhtina-Antoniou, I., Sakurai, Y., Herman, C., & McAlpine, L. (2015). Mentoring: A Review of Early Career Researcher Studies. *Frontline Learning Research*, 3(3), 68-80. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.186>
- Booth, A., Papaionnou, D., & Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bristow, A., Robinson, S., & Ratle, O. (2017). Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and ‘Excellence’: The Dialectics of Resistance and Compliance.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: The Faceless Masters of Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4>
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79), 1-32.
- Callagher, L. J., El Sahn, Z., Hibbert, P., Korber, S., & Siedlok, F. (2021). Early career researchers’ identity threats in the field: The shelter and shadow of collective support. *Management Learning*. <https://doi.org/10.1177/1350507621997738>
- Cannizzo, F. (2017). ‘You’ve got to love what you do’: Academic labour in a culture of authenticity. *The Sociological Review*, 66(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.1177/0038026116681439>
- Cantwell, B. (2011). Academic in-sourcing: International postdoctoral employment and new modes of academic production. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33, 101–114. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.550032>
- Caretta, M., Drozdexski, D., Jkinin, J., & Falconer, E. (2018). “Who can play this game?” The lived experiences of doctoral candidates and early career women in the neoliberal university, *Journal of Geography in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1434762>
- Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M. K., Pechar, H., Vekkaila, J., & Wisker, G. (2015). Researcher Identity in Transition: Signals to Identify and Manage Spheres of Activity in a Risk-Career. *Frontline Learning Research*, 3(3), 39-54. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.149>

- Chipindi, F., & Vavrus, F. (2018). The ontology of mention: contexts, contests, and constructs of academic identity among university of zambia faculty. *IRE: Forum for International Research in Education* 4(2), 135-150.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicación, Máster Universitario en Comunicación Social.
- Courtois, C., Plante, M., & Lajoie, P. L. (2020). Performance in neo-liberal doctorates: the making of academics. *Qualitative Research in Accounting & Management*. <https://doi.org/10.1108/QRAM-11-2019-0127>
- Crew, T. (2020). *Higher Education and Working-Class Academics: Precarity and Diversity in Academia*. Springer Nature.
- Dashper, K., & Fletcher, T. (2019). ‘Don't call me an academic’: Professional identity and struggles for legitimacy within the vocational field of events management higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100201>
- Djerasimovic, S., & Villani, M. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Dougherty, K., & Natow, R. (2019). Analysing neoliberalism in theory and practice: The case of performance-based funding for higher education. In *Centre for Global Higher Education working paper series*. Retrieved from <https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/cghe-working-paper-44.pdf>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La Interpretación de una mutación*. Edicions Bellaterra.
- Enright, B., & Facer, K. (2016). Developing Reflexive identities through collaborative, interdisciplinary and precarious work: the experience of early career researchers, *Globalisation, Societies and Education*. <http://doi.org/10.1080/14767724.2016.1199319>
- Fatimawati, I., & Badiozaman, A. (2020): Early career academics' identity development in a changing HE landscape: insights from a Malaysian

- private university, *Asia Pacific Journal of Education*, <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1793732>
- Foucault, M. (1991). Gubernamentalidad. En AA.VV. *Espacios de poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Fransman, J. (2014). Becoming academic in the digital age: Negotiations of identity in the daily practices of early career researchers. *SRHE Newer Researchers Prize–Final Report*. Retrieved from https://srhe.ac.uk/wp-content/uploads/2020/03/FRANSMAN_Final_Report.pdf
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine
- González-Calvo, G., Hernando-Gijaro, A., Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2020). The Perverse Dynamics of University Career: A Narrative Analysis Based on the Personal and Professional Implications. *The Qualitative Report*, 25(8), 3000-3018. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss8/6>
- Gough, D (2007). Weight of evidence: A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education* 22(2), 213–228.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. SAGE Publications Ltd.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126–149.
- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Accelerating knowledge production on educational leadership and management in East Asia: A strategic analysis. *School Leadership and Management*, 33(3), 202–223.
- Harland, T. (2009). *The university, neoliberal reform and the liberal educational ideal*. In M. Tight, J. Huisman, K. H. Mok and C. C. Morphew, *The Routledge International Handbook of Education* (511-521). Routledge.
- Harris, C., Myers, B., & Ravenswood, K. (2019). Academic careers and parenting: identity, performance and surveillance. *Studies in Higher Education*, 44(4), 708-718. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1396584>

- Hemmings, B., Hill, D., & Sharp, J.G. (2013). Critical interactions shaping early academic career development in two higher education institutions. *Issues in Educational Research*, 23, 35–51. Retrieved from <http://www.iier.org.au/>
- Herrán, A., & Villena, J. (2016). ¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 215-227.
- Hnackock, S., Hughes, G., & Walsh, E. (2015). Purist or pragmatist? UK doctoral scientists' moral positions on the knowledge economy, *Studies in Higher Education*. <http://doi.org/10.1080/03075079.2015.1087994>
- Hollywood, A., McCarthy, D., Spencely, C. & Winstone, N. (2019): 'Overwhelmed at first': the experience of career development in early career academics, *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636213>
- Holmes, C., & Lindsay, D. (2018). "Do you want fries with that?": The McDonaldization of University Education. Some Critical Reflections on Nursing Higher Education. *SAGE Open*, 8(3), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018787229>
- Javadi, Y., & Azizzadeh, S. (2020). "Teacher's Identity, Marketization of Higher Education, and Curriculum". *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1) 128-137. <https://doi.org/10.17507/jltr.1101.15>
- Kalfa, S., Wilkinson, A., & Gollan, P. J. (2018). The academic game: compliance and resistance in universities. *Work, Employment and Society*, 32(2), 274-291. <https://doi.org/10.1177/0950017017695043>
- Kerfoot, D., & Knights, D. (1995). *Empowering the "quality worker"*. En A. Wilkinson & H. Willmott (Eds.), *Making quality critical* (219-239). Routledge.
- Lai, M., & Li, L. (2020). Early career researchers' perceptions of collaborative research in the context of academic capitalism on the Chinese Mainland. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1474-1487. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1724898>
- Laiho, A., Jauhiainen, A., & Jauhiainen, A. (2020). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1716711>

- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leisyte, L. (2015). Changing academic identities in the context of a managerial university – bridging the duality between professions and organizations evidence from the U.S. and Europe. En W. Cummings & U. Teichler (Eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 59-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11767-6_4
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.
- Lorenzetti, D. L., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T., & Paolucci, E. O. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 549-576. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1686694>
- Luengo, J., & Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en andalucita. *Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado*, 16(3), 112-126.
- Ma, L., & Ladisch, M. (2019). “Evaluation complacency or evaluation inertia? A study of evaluative metrics and research practices in Irish universities”. *Research Evaluation*, 28(3) 209-217. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvz008>
- Macoun, A., & Miller, D. (2014). Surviving (thriving) in academia: Feminist support networks and women ECRs. *Journal of Gender Studies*, 23(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/09589236.2014.909718>
- Mantai, L. (2019). “Feeling more academic now”: Doctoral stories of becoming an academic. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 137-153. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0283-x>
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- McDonald, A., Cruickshank, V., McCarthy, R., & Reilly, F. (2014). Defining Professional Self: Teacher Educator Perspectives of the Pre-ECR

- Journey. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 1. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.5>
- Mclean, N., & Price, L. (2017). Identity formation among novice academic teachers – a longitudinal study, *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1405254>
- Monereo, C., & Liesa, E. (2020). Early career researchers' identity positions based on research experiences, *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1835834>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement." *PLoS Medicine* (7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Noll, H. (2019). It's Taylorism, stupid! On the new scientific organization of research and teaching in the Spanish University. *Sociología del Trabajo*, 95, 1-18. <https://doi.org/10.5209/stra.66436>
- Olssen, A., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3) 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Cátedra.
- Osbaldiston, N., Cannizzo, F., & Mauri, C. (2019). 'I love my work but I hate my job'—Early career academic perspective on academic times in Australia. *Time & Society*, 28(2), 743-762. <https://doi.org/10.1177/0961463X16682516>
- Overac, J. (2019). The "Dark Side" of Academics? Emerging Issues in the Gaming and Manipulation of Metrics in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 42(3), 859-877. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0022>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- Read, B. & Leathwood, C. (2018). Tomorrow's a mystery: constructions of the future and 'un/becoming' amongst 'early' and 'late' career academics, *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1453307>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* [Yourself as another]. Siglo XXI Editores.

- San Fabián, J. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-4. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Shams, F. (2019). Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(6), 619-132. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1643960>
- Slaughter, S., & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5), 583-606. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9460-9>
- Smith, J. (2017). Target-setting, early-career academic identities and the measurement culture of UK higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 597-611. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1288708>
- Sweitzer, V. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80, 1-33. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0034>
- Taylor, Y., & Lahad, K. (2018). *Feeling academic in the neoliberal university: Feminist ights, ghts and failures*. Palgrave Macmillan.
- Tomicic, A. (2019). American dream, Humboldtian nightmare: Reflections on the remodelled values of a neoliberalized academia. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1057-1077. <https://doi.org/10.1177/1478210319834825>
- Voorberg, W. H., Bekkers, V. J., & Tummers, L. G. (2015). A systematic review of co-creation and co-production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9), 1333-1357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>
- Webber, L. (2017). Supporting professional doctorate women students through identity change and turbulent times: who cares? *Pastoral Care in Education*, 35(3), 152-165, <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1363812>

Webber, M. (1947). Science as a profession. In H. H. Gerth and C. W. Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in sociology* (129–156). Kegan.

Ylijoki, O., & Henriksson, L. (2015). Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point, *Studies in Higher Education*. <http://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092129>

CAPÍTULO II

Metodología

2.1. Enfoque metodológico: el método mixto

De acuerdo con los objetivos de investigación, se consideró necesario el uso combinado de metodologías cuantitativas y cualitativas para la obtención de imágenes complementarias que nos permitan profundizar en la comprensión de la temática estudiada (Creswell, 2017). Por ello, se optó por un enfoque descriptivo, interpretativo y exploratorio mediante un diseño mixto QUAN-QUAL, con énfasis (auto)biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). Este diseño permite incrementar la validez de la investigación integrando diferentes procesos de triangulación de datos y perspectivas (Flick, 2015).

Concretamente, este diseño mixto estuvo formado por tres fases bien diferenciadas (figura 2.1), integradas en un diseño secuencial. La primera de ellas, con un enfoque *cuantitativo*, se desarrolló mediante la aplicación de un *cuestionario* a un conjunto amplio de profesionales. El objetivo principal de esta fase consistió en la obtención de una cartografía general, objetiva y generalizable sobre la percepción del profesorado universitario acerca de los criterios de evaluación de su actividad profesional y el impacto en su actividad profesional y personal. En esta panorámica, además de mostrar una descripción de la percepción de esta población sobre nuestro objeto de estudio, permitió detectar diferencias significativas en función de las variables demográficas observadas sobre las que se profundizó en la fase cualitativa.

La segunda fase, con un enfoque cualitativo, estuvo orientada a la comprensión y profundización temática. Para ello se adoptó un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2019) a través de entrevistas *individuales, en profundidad y semi-estructuradas*. El objetivo de esta segunda fase era profundizar en la comprensión de los procesos de construcción y desarrollo identitario a partir de los resultados obtenidos del cuestionario y centrándonos en el área de Ciencias Sociales y en los profesores noveles.

En esta fase se desarrollaron dos procesos consecutivos de análisis de resultados. Por un lado, se establecieron confluencias entre los casos analizados (análisis horizontal en torno a temáticas emergentes y categorías detectadas en la panorámica global). Por otro lado, se reconstruyeron dialécticamente las narraciones individuales con el fin de resaltar las particularidades de cada sujeto (análisis vertical). Y, por último, se buscaron casos intrínsecos (*intrinsic cases*) en los que mereciera la pena detenerse específicamente, y sobre los que se realizó un ejercicio de profundización mediante narrativas visuales sobre cómo se sentían y veían en la actual academia.

Este enfoque visual de narrativa visual o imagen-elicitación, nos abrió nuevas posibilidades para el estudio de las identidades. Si bien somos conscientes que ningún investigador puede acceder plenamente al mundo interior de ningún participante, este enfoque permitió profundizar sobre las dimensiones afectivas de las experiencias de los sujetos gracias a su capacidad externalizadora y expresiva (Kearns, 2012). Aspecto que contribuyó a aportar matices y detalles que difícilmente se podrían haber obtenido por otras vías tradicionales de investigación (Shannon-Baker y Edwards, 2018; Kortegast et al., 2019). Como resultado, esta aproximación nos permitió explorar el mundo interno y subjetivo de los participantes, desvelando significados ocultos y, en definitiva, promoviendo una comprensión más profunda y holística de la identidad.

Finalmente, y como método complementario a la fase cualitativa, se desarrolló una tercera fase que consistió en un análisis de la red social Twitter. El objetivo era analizar una de las temáticas emergentes en las entrevistas: formas de resistencia de los jóvenes académicos. Los informantes clave comentaban reiteradamente que donde se sentían libres para manifestar esta temática era en las redes. De ahí la toma de decisión de ampliar el estudio

mediante este análisis complementario, pero totalmente insertado en la comprensión contextual de la temática objeto de estudio.

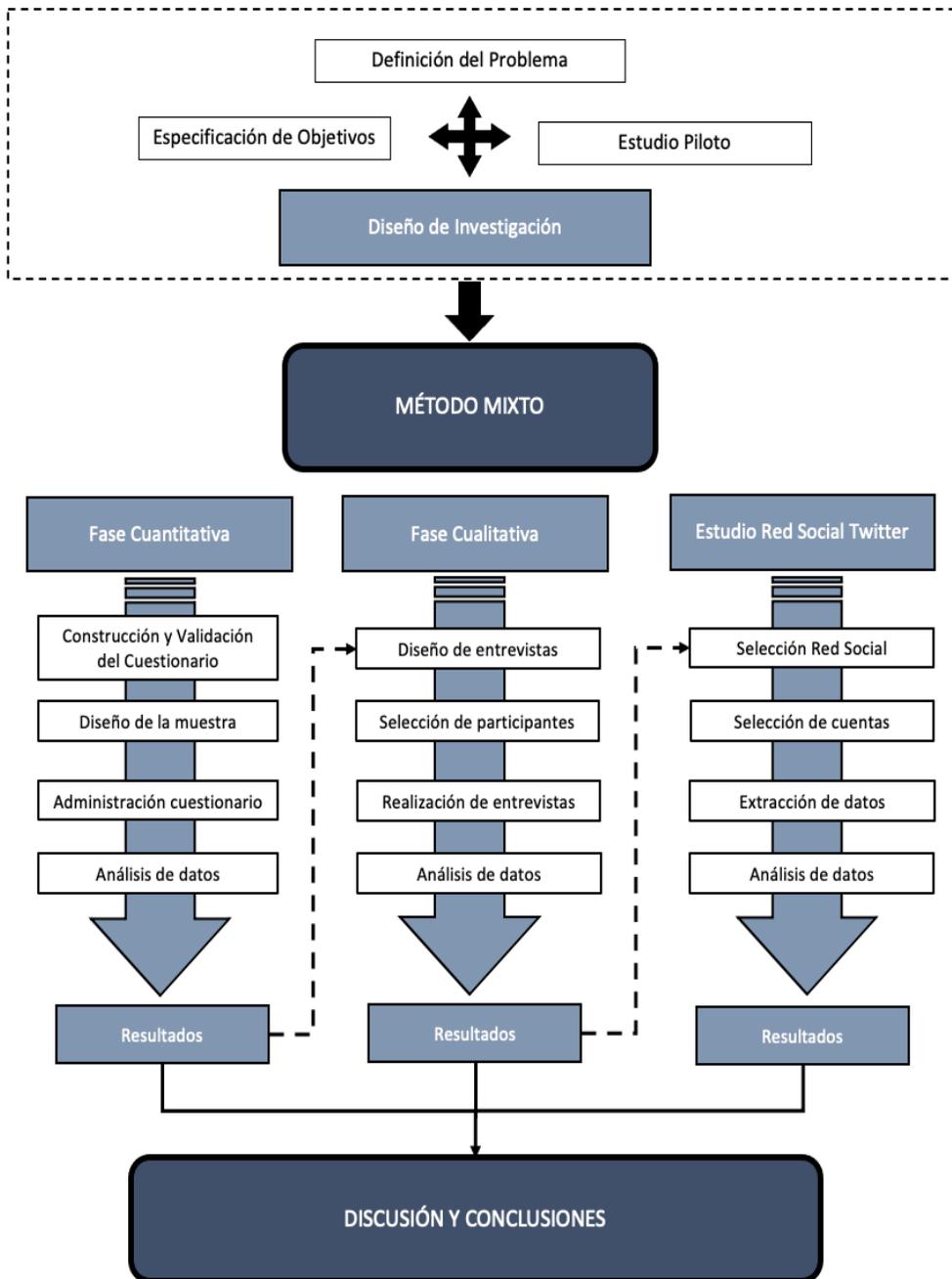


Figura 2.1. Proceso de investigación.
Fuente: Elaboración propia.

2.2. Fase cuantitativa

La fase cuantitativa se desarrolló mediante un diseño no experimental. Concretamente, se empleó un diseño descriptivo y casual-comparativo. De esta manera, no solo se pretendió la obtención de una descripción general del objeto de estudio sino, además, establecer posibles diferencias en función de las variables sexo, categoría profesional y disciplina científica. Para tal fin, el instrumento de investigación utilizado fue el cuestionario.

2.2.1. Instrumento de recogida de información

El cuestionario es un instrumento de investigación cuantitativa que permiten medir una gran variedad de fenómenos (sociales, educativos, culturales, comportamentales, etc.) (Kei y Harland, 2018). De esta manera, los cuestionarios son definidos como una serie de preguntas estructuradas que permiten la obtención de datos concretos sin la necesidad de la presencia del investigador.

El uso del cuestionario contiene una serie de ventajas como la estandarización de la información recogida, su capacidad de alcance, su bajo coste de producción, su eficiencia en relación al tiempo, su grado de confidencialidad o la elevada fiabilidad de sus resultados, entre otros aspectos (Bisquerra, 2004). No obstante, para conseguir el máximo rendimiento de este instrumento es fundamental el desarrollo de un minucioso proceso de diseño, construcción y validación, que no resulta tarea fácil. De este proceso dependerá en gran medida 1) la adecuación con los objetivos de la investigación y las características de la muestra y 2) la rigurosidad de los resultados (Kei y Harland, 2018).

Por tanto, el instrumento empleado en el presente estudio fue un cuestionario inédito validado elaborado *ad hoc* para el proyecto de

investigación nacional I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencias e Innovación del Gobierno de España en el que se enmarca la presente tesis doctoral. El cuestionario se titula *Percepciones y satisfacción del profesorado universitario sobre el desarrollo y evaluación de su actividad profesional* (PSPU) y está formado por dos partes. Una primera destinada a recoger datos socio-demográficos y descriptivos de interés (15 ítems); y una segunda formada por el cuestionario propiamente dicho.

Este instrumento fue sometido tanto a procesos de validez (juicio de expertos) como de fiabilidad (análisis factorial confirmatorio). Para la validación de contenido, el coeficiente de concordancia de Kendall mostró que los expertos valoraban positivamente las diferentes dimensiones del instrumento. Concretamente, en la escala de Pertenencia, el valor de W de Kendall=0,436, permitió rechazar la hipótesis nula, con un grado de significación $<0,001$. En la escala de Claridad, el valor de W de Kendall=0,284, permitió rechazar H_0 para un $X^2=125.30$, con un grado de significación $<0,001$.

En cuanto a la validación de constructo se calculó mediante un análisis factorial confirmatorio multigrupo, eligiendo la edad como variable de agrupación. Como estimador se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados, dado que las respuestas a los ítems del cuestionario no tenían una distribución normal multivariante. El análisis factorial arrojó tres dimensiones.

Por otra parte, los índices de ajuste cercanos a la unidad y un error (RMSEA) próximo a cero demostró que los constructos sobre los que se confeccionó el cuestionario corresponden con las valoraciones obtenidas de las respuestas de los sujetos participantes. En la tabla 2.1. pueden observarse los índices de ajuste.

Tabla 2.1. *Índices de ajuste.*

Índice	Valor
Comparative Fit Index (CFI)	0,989
Tucker-Lewis Index (TLI)	0,987
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0,987
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0,982
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0,819
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0,978
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0,989
Relative Noncentrality Index (RNI)	0,989
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0,043
Goodness of fit index (GFI)	0,995

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, el cuestionario final quedó conformado por 38 ítems organizados entorno a tres dimensiones. No obstante, para esta tesis doctoral tan solo se consideraron las respuestas de la Dimensión 1, que analiza la percepción del profesorado sobre los criterios de evaluación; y de la Dimensión 2, que estudia la influencia de los criterios sobre la actividad profesional y personal del profesorado. Estas dimensiones se componen de 9 y 11 ítems respectivamente y se responden mediante una escala de tipo Lickert con 7 opciones de respuesta (1 = Nada de acuerdo / 7 = totalmente de acuerdo). Los índices de fiabilidad obtenidos para cada dimensión utilizando el índice Alfa de Cronbach fueron respectivamente: 0,92 y 0,86.

Asimismo, para el análisis de la satisfacción profesional, se hizo uso de algunas preguntas recogidas en el apartado de información socio-demográfica, junto con alguno de los ítems del cuestionario sobre la satisfacción del profesorado entorno a diferentes aspectos relacionados con los objetivos planteados en el presente estudio (satisfacción con los criterios y con el impacto que produce en la vida personal y profesional). Por tanto, en total se

seleccionaron 11 ítems que se responden mediante una escala de tipo Lickert con 7 opciones de respuesta (1 = Nada satisfecho/ 7 = muy satisfecho).

2.2.2. Proceso de administración del cuestionario

El cuestionario fue elaborado y distribuido íntegramente en formato virtual (online). El tamaño de la comunidad andaluza y el gran número de universidades públicas llevó a la toma de esta decisión. De esta forma se limitaban las dificultades de desplazamiento, se reducían los elevados costes de transporte, se aumentaba compromiso con el medio ambiente y se accedía a un mayor número de participantes. No obstante, debemos destacar que la falta de contacto directo ha podido reducir, en cierta forma, las posibles respuestas al minimizar el compromiso que se genera con los cuestionarios presenciales. La aplicación empleada para su creación y distribución fue “Lime Survey”, una aplicación de software libre para la realización de encuestas en línea.

Para difundir el cuestionario se realizaron envíos masivos a los correos institucionales del profesorado de todas las universidades andaluzas. En el primero de ellos, se invitó a toda la población con un mensaje en el que se incluían los objetivos de la investigación, así como diferentes consideraciones éticas. Este proceso volvió a repetirse en dos ocasiones, a modo de recordatorio, para aquellos que aún no habían respondido. El intervalo de tiempo entre envíos fue de tres semanas.

2.2.3. Población y muestra

La población del presente estudio corresponde al total de profesores universitarios de las nueve universidades públicas de la comunidad autónoma de Andalucía (Universidad de Huelva, Cádiz, Sevilla, Pablo de Olavide, Córdoba, Málaga, Jaén, Granada y Almería). Según la información solicitada

a la consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía, el tamaño de la población es de 17673 profesores. En la tabla 2.2 se observa la distribución por categoría y universidad.

Tabla 2.2. *Efectivos PDI Universidades Públicas Andaluzas.*

	Categoría	UAL	UCA	UCO	UGR	UHU	UJA	UMA	UPO	US	Total
	Catedráticos Universidad	141	203	260	741	97	139	342	99	657	2679
PDI funcionario	Catedráticos Escuela Universitaria		21	18	15	15	7	27	1	41	145
	Titular Universidad	362	442	373	1457	279	413	830	212	1496	5864
	Titular Escuela Universitaria	16	82	23	42	20	31	57	6	82	359
	Ayudante			154							154
	Ayudante Doctor	111	150	132	337	27	66	125	60	262	1270
PDI Contratado	Contratado Doctor	53	151	140	391	89	92	218	184	477	1795
	Colaborador	14	48	7	101	50	29	24	18	148	439
	Asociados	114	343	320	392	118	66	490	295	751	2889
	Eméritos	2	2			1		14		22	41
	Visitantes				14		2	3	1		20
	Otros	124	297		214	222	130	461	150	393	2018
	TOTAL	940	1739	1442	3706	918	980	2591	1026	4331	17673

Nota: UAL = Universidad de Almería; UCA = Universidad de Cádiz; UCO = Universidad de Córdoba; UGR = Universidad de Granada; UHU = Universidad de Huelva; UJA = Universidad de Jaén; UMA = Universidad de Málaga; UPO = Universidad de Pablo de Olavide; US = Universidad de Sevilla.

Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía.

Una vez definida la población, se pasó a concretar la muestra de estudio. En un primer momento, se invitó a participar a toda la población (*muestra invitada*), de los que respondieron un total de 2588 sujetos (*muestra aceptante*). De la muestra aceptante no todos cumplimentaron el cuestionario

en su totalidad, obteniendo una *muestra productora de información* de 2183 sujetos. Esta muestra final supuso un 12,4 % de la población, y contiene un error muestral de 1,96 para un intervalo de confianza del 95 %.

Con respecto a la distribución de la población y de la muestra por universidades, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, según universidades ($p=0,72$), al aplicar la U de Mann-Whitney. La tabla 2.3 muestra la distribución de la población y de la muestra por universidades.

Tabla 2.3. *Distribución de la población y de la muestra por universidades.*

	Población	Muestra	% Población	% Muestra	% Total
UAL	940	97	5,3	4,4	10,3
UCA	1739	240	9,8	11,0	13,8
UCO	1442	173	8,2	7,9	12,0
UGR	3706	608	21,0	27,9	16,4
UHU	918	88	5,2	4,0	9,6
UJA	980	149	5,5	6,8	15,2
UMA	2591	115	14,7	5,3	4,4
UPO	1026	124	5,8	5,7	12,1
USE	4331	589	24,5	27,0	13,6
Total	17673	2183	100	12,4	

Nota: UAL = Universidad de Almería; UCA = Universidad de Cádiz; UCO = Universidad de Córdoba; UGR = Universidad de Granada; UHU = Universidad de Huelva; UJA = Universidad de Jaén; UMA = Universidad de Málaga; UPO = Universidad de Pablo de Olavide; USE = Universidad de Sevilla.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones de la muestra y la población según categorías profesionales ($p=0,67$), al aplicar la U de Mann-Whitney. La tabla 2.4 muestra la distribución de la población y de la muestra por categoría profesional.

Tabla 2.4. *Distribución de la población y de la muestra por categoría profesional.*

	Categoría	Población	Muestra	%Población	%Muestra	%Total
PDI Funcionario	Catedráticos Universidad	2679	357	15,2	13,3	13,3
	Catedráticos Escuela Universitaria	5864	749	34,0	34,3	12,5
	Titular Universidad					
	Titular Escuela Universitaria	359	29	2,0	8,1	8,1
PDI Contratado	Ayudante	154	6	0,9	3,9	3,9
	Ayudante Doctor	1270	187	7,2	14,7	14,7
	Contratado Doctor	1795	260	10,2	14,5	14,5
	Colaborador	439	36	2,5	8,2	8,2
	Asociados	2889	147	16,3	5,1	5,1
	Eméritos	41	0	0,2	0,0	0,0
	Visitantes	20	0	0,1	0,0	0,0
	Otros	2018	412	11,4	20,4	20,4
TOTAL		17673	2183	100	74,9	

Nota: Otros abarca pre y post doctorales y sustitutos interinos.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, sobre otras variables señalamos que, en esta muestra, el 54,74 % se identificó como hombres, el 44,21 % como mujeres y el 1,05 % se identificó como otros o prefirió no responder. Y, en cuanto a la rama científica de pertenencia, el 18,05 % indicó Artes y Humanidades, el 19,79 % Ciencias, el 15,21 % Ciencias de la Salud, el 30,69 % Ciencias Sociales y Jurídicas y el 16,26 % Ingenierías y Arquitectura.

2.2.4. Análisis de datos

En este estudio se desarrollaron diferentes tipos de análisis de datos con el paquete estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS). No obstante, previo al análisis se desarrolló un proceso de depuración de los datos obtenidos:

- Vaciado de los datos del programa *Lime Survey* en formato compatible con SPSS (.csv).
- Elaboración de la matriz de datos, definición y ordenación de las variables (nombre, tipo, anchura, etiqueta, valores, medida).
- Refinación de la matriz (agrupamiento de variables según los requisitos de la investigación y corrección de posibles errores).
- Agrupación de valores de la escala tipo Lickert de 7 opciones a 5 con el objetivo de reducir la confusión de los resultados.

A partir de este momento, se pasó a la concreción de los análisis a realizar para la consecución de los objetivos de investigación planteados. En el caso del presente estudio, se realizaron los siguientes análisis:

- a) Análisis descriptivo: Se calcularon medias, desviaciones estándar y cálculos de frecuencias.
- b) Contrastes de diferencias: Se emplearon pruebas no paramétricas tras rechazar mediante un análisis Kolmogorov-Smirnov la hipótesis nula ($p < 0,001$), es decir, no existía una distribución normal. Las pruebas no paramétricas empleadas fueron la prueba U de Mann-Whitney para variables dicotómicas; y la prueba Kruskal-Wallis para variables no dicotómicas.

2.3. Fase cualitativa

Con el fin de responder a los objetivos planteados y respetando nuestro enfoque identitario basado en una perspectiva social, interpretativa e interaccionista, el significado que los individuos otorgan a su historia es central en nuestra investigación. Por lo tanto, el enfoque hermenéutico-narrativo con una orientación biográfica (Bolívar y Domingo 2019) fue una característica clave de este estudio.

El enfoque narrativo es esencial para la comprensión de las identidades. Craig (2007) señala que permite atender tanto a las experiencias personales, como a la dimensión espacio-temporal. Concretamente, esta investigación aplicó un enfoque narrativo con carácter hermenéutico-fenomenológico, de forma que la recogida de datos se basó en las interpretaciones y significados que los individuos tienen de sus propias experiencias (Goodson et al., 2016). Siendo más específicos, nos centramos en el nivel epistemológico-personal en el que los individuos nos relatan sus vidas y experiencias a través de historias. Con este marco, más que establecer relaciones causa-efecto, se contribuye a dotar de sentido y comprensión la experiencia vivida y narrada.

Para ello, se adoptó un enfoque biográfico a través de historias de vida cuyo objetivo no fue sólo determinar qué sucedió, sino también profundizar en la autoconcepción sobre el significado de lo sucedido y su impacto en el *yo* y su *futuro proyectado* (Bolívar y Domingo 2019). Según Bolívar (2014), este enfoque es la forma más efectiva y completa de abordar el estudio de la identidad debido a varios motivos. Primero, porque ayuda a determinar la identidad actual de los sujetos; segundo, porque contribuye a comprender cómo se ha ido construyendo, así como destacar los hitos o experiencias que han influido en este proceso de construcción; y, tercero, porque atiende tanto a la dimensión temporal como contextual. Además, este enfoque permite

vincular la vida de los profesionales con su realidad, contribuyendo así a la comprensión de los significados y las formas de ser y actuar de los individuos (Goodson et al., 2016; Kelchtermans, 2016).

En este caso, el estudio se centró en un periodo concreto de la vida del sujeto (Djerasimovic y Villani 2019), es decir, desde sus inicios profesionales hasta el momento actual.

2.3.1. Proceso de recogida de información

La información fue recogida mediante el empleo de entrevistas, una de las herramientas de recolección de datos más utilizadas en la investigación cualitativa (Kei y Harland, 2018). Esta se basa en un proceso comunicativo y planificado entre sujetos que, gracias a los avances tecnológicos (videollamadas, conferencias, teléfonos, internet, etc.), no requiere de la presencialidad en un mismo lugar. Esta característica fue esencial para el desarrollo de esta tesis doctoral, la cual abarcó universidades de toda Andalucía y se llevó a cabo durante un periodo con medidas de prevención sanitarias consecuencia de la pandemia de la COVID-19.

El objetivo principal de la entrevista es profundizar, conocer y comprender las perspectivas, emociones, opiniones, experiencias y/o creencias de los sujetos de investigación mediante procesos orales (Trindade, 2016). Según Kei y Harland (2018), esta herramienta de investigación es una fuente de datos de increíble riqueza, siempre y cuando se realicen de un modo adecuado. Para ello, es fundamental seguir un marco de trabajo formado por fases. Atendiendo a las aportaciones de diferentes trabajos (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017; Trindade, 2016; Kei y Harland, 2018), este estudio siguió un proceso formado por 3 fases (figura 2.2).



Figura 2.2. Fases estudio narrativo.

Fuente: Elaboración propia.

En un primer momento se procedió a la *creación de las entrevistas*. Para ello, se llevaron a cabo procesos de revisión bibliográfica que junto con estudios piloto contribuyeron a la elección del tipo de entrevista y a la elaboración del guion definitivo. A continuación, *se desarrollaron las entrevistas*, acción que abarcó tanto la preparación de los requerimientos necesarios para un progreso óptimo, como la propia aplicación y recogida de la información. Y, en último lugar, se realizó el *análisis de las entrevistas* a partir de las transcripciones realizadas. El análisis consistió en un análisis temático en el que se empleó un continuo entre la orientación deductiva e inductiva (Braun y Clarke, 2022). Para todo ello, se siguieron las seis fases descritas por las autoras sobre el análisis temático de manera cíclica. Por tanto, las temáticas y subtemáticas se generaron a partir un proceso no lineal resultado de varias rondas de codificación que permitieron la búsqueda de sentido entre las temáticas extraídas de la literatura científica y las emergentes propias del análisis de las entrevistas.

Además de las entrevistas, y como método complementario para la recolección de información, también se ejecutó un estudio de la identidad mediante imágenes. Las imágenes en sí se constituyen en otra nueva fuente narrativa -visual- sobre la identidad. Según Pain (2012), el estudio de imágenes abre nuevas posibilidades de investigación y producción de conocimiento en el estudio identitario, ya que facilita la expresión y reflexión de los sujetos participantes. La capacidad expresiva junto los procesos dialécticos asociados al método facilitaron la revelación de elementos subyacentes de la identidad, en ocasiones invisibilizados, que contribuyeron a una mejor comprensión de quiénes eran y cómo se sentían (Bautista et al., 2020; Kearns, 2012)

En términos generales, el enfoque visual consiste en la creación y análisis de imágenes como medio para estudiar fenómenos (Prosser, 2014). De las cuatro tipologías metodológicas visuales descritas en la literatura, en este estudio se empleó la metodología de imágenes construidas como datos (Shannon-Baker y Edwards, 2018). Esta consiste en un proceso formado por dos fases: 1) la creación o co-creación de las imágenes por parte de los participantes, los investigadores, de ambos o de algún agente externo; y 2) la reflexión sobre el contenido de las mismas, ya sea de manera oral (entrevistas) o escrita (diarios). En este estudio, las imágenes fueron generadas por el investigador a partir de las descripciones y verificaciones de los sujetos de investigación con el objetivo de evitar las posibles limitaciones técnicas y creativas de los participantes. Mientras que el proceso de reflexión fue realizado de forma verbal mediante procesos dialógicos y conversacionales.

Como apuntan numerosos autores, la riqueza del método no radica en la propia imagen, si no en la expresión verbal de lo contenido en la imagen, es decir, lo que se pretende comunicar (Bautista et al., 2020; Mannay, 2017; Rose, 2016). Por ello, tras la creación de la imagen, se fomentaron diálogos destinados a indagar sobre qué se pretendía comunicar, expresar o mostrar con

las imágenes. Para facilitar el proceso, se emplearon preguntas generadoras destinadas a profundizar sobre las razones o los detalles de las imágenes: *qué querías expresar, qué significa este color, qué implica este matiz, qué quiere decir este elemento, etc.*

En definitiva, esta forma de recogida de datos se basó fundamentalmente en las interpretaciones, reflexiones y significados que los individuos otorgan a sus propias vivencias. Además, el uso de esta metodología permitió fomentar la reflexión sobre sí mismos y sus interacciones con el entorno, revelar las emociones conscientes e inconscientes, y enriquecer los datos recogidos aportando matices y detalles (emociones, deseos) que difícilmente se podrían obtener por otras vías tradicionales de investigación (Shannon-Baker y Edwards, 2018; Kortegast et al., 2019).

2.3.2. Creación de las entrevistas

Atendiendo a nuestros objetivos de investigación y tras un análisis de las diferentes tipologías de entrevistas descritas en la literatura (Bisquerra, 2004; Schettini y Cortazzo, 2016; Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2016), se decidió emplear un diseño de entrevista *individual, semi-estructurada y en profundidad.*

La entrevista *semi-estructurada* es un diseño caracterizado por la existencia de un guion de preguntas que funciona como guía para la conversación entre entrevistador e informante. Estas preguntas se organizan entorno a bloques que abarcan las temáticas que se desean tratar. En este caso, los bloques se confeccionaron atendiendo: 1) al carácter multifactorial de la construcción identitaria del profesor universitario, 2) al resultado de las revisiones sistemáticas de la literatura realizadas sobre la temática; y 3) al carácter biográfico inherente al estudio identitario (Clarke et al., 2013; Alonso et al., 2015; Lankveld et al., 2017; Bolívar, 2014; Mula-Falcón y Caballero,

2022; Mula-Falcón et al. 2022). Por tanto, los bloques que finalmente formaron la entrevista fueron:

- **Bloque I: Datos Demográficos y general.** Este apartado inicial se centró en conocer las variables descriptivas de los participantes (edad, género, formación académica, categoría profesional, disciplina científica, experiencia profesional, carga familiar y de trabajo y grado de identificación con las diferentes funciones). En este bloque se omitieron datos sobre centro, universidad o departamento con el fin de asegurar el anonimato de los entrevistados.
- **Bloque II: Evolución trayectoria profesional.** En esta sección se profundizó en la historia profesional del entrevistado, desde sus comienzos en el mundo de la academia hasta su situación actual. Para ello, las preguntas se centraron en aspectos como: por qué inició su carrera, la visión inicial de la universidad, qué hitos fueron claves, qué personas impactaron, qué tipo de formación y/u orientación recibió, cómo afronta el futuro, en qué etapas la dividiría, etc.
- **Bloque III: Acceso y promoción.** En esta sección se abordaron las vivencias de los informantes sobre los procesos de acceso, promoción e incentivación del sistema universitario español. De este modo, se atendió tanto al impacto (emocional y profesional) como a las estrategias desarrolladas para su superación. Al mismo tiempo, también se extrajeron las opiniones de los participantes sobre estos procesos. Para ello, se adoptó una perspectiva basada en preguntas generadoras del tipo: “cuéntame cómo has vivido”, “cómo te ha influido ...” y también “qué opinión tienes al respecto”. Al igual que en el bloque anterior, se siguió la trayectoria temporal descrita en el bloque II.
- **Bloque IV: Funciones (Docencia, Investigación, Transferencia, Gestión).** En este apartado se profundizó en la evolución del desarrollo

de las funciones de los informantes (investigación, docencia y transferencia, gestión -si procede-). Para ello, y en base a la trayectoria anterior, nos centramos en aspectos como la formación recibida, las primeras experiencias, los principales retos y dificultades, las personas clave o las diferencias existentes en relación con las formas de atender a las labores, el tiempo dedicado, los procesos y recursos empleados, entre otros aspectos.

- **Bloque V: Clima de relaciones interpersonales.** Este bloque se centró en las relaciones interpersonales que los informantes mantienen con sus compañeros. En este sentido, se buscó conocer cuáles son las relaciones predominantes en su entorno, cómo estas han impactado en su desarrollo y los cambios observados en este tipo de relaciones desde sus inicios hasta el momento actual.
- **Bloque VI: Situación personal.** Este último bloque pretendió analizar la relación entre la actividad profesional y la situación personal de los informantes. Es decir, comprender cómo afecta la actividad profesional a la situación personal (salud, ocio, familia) y, al contrario. Asimismo, también se profundizó en la evolución de estas relaciones a lo largo de la trayectoria descrita en el bloque II.
- Finalmente, la entrevista culminó con una pregunta en la que se solicitaba a los participantes que describiesen cómo se ven y sienten actualmente en la academia (pregunta generadora). Para ello, propusimos diferentes estrategias como la descripción de una imagen, la elección de palabras clave, de una canción, de una cita célebre, etc. No obstante, en los procesos de análisis tan solo se seleccionaron las imágenes. Esta elección se debió a la capacidad metafórica de las imágenes las cuales permiten 1) mostrar y comunicar conceptos, experiencias o emociones complejas a veces difíciles de expresar con

palabras; 2) capturar aspectos sutiles de la identidad; y 3) ahondar en la naturaleza subjetiva de la misma. Además, supone un lenguaje común que contribuye a superar las posibles barreras lingüísticas, culturales o psicológicas.

Es importante señalar que, a pesar de los bloques y preguntas planteados, el grado de estructuración y orden de las entrevistas fue fundamentalmente abierto y flexible, adaptando cada entrevista a los requerimientos de cada sujeto (Lichtman, 2006; Bisquerra, 2004). Por ello, en todo momento se priorizó la narración de cada participante, empleando un grado de estructuración mínimo en la medida que las conversaciones fluían. En este sentido, mientras que en algunos casos el guion de entrevistas fue aplicado en su totalidad, en otros fue suficiente con fomentar, a lo largo de la narración de la trayectoria descrita por los sujetos, relatos autorreflexivos estimulados por preguntas generadoras como “cuéntame cómo has vivido, qué piensas, cómo está influyendo en ti...”.

Por último, la entrevista también se diseñó siguiendo un modelo de *entrevista en profundidad* entendida a partir de las aportaciones de Taylor y Bodgan (1990). Estos autores se refieren a este tipo de entrevistas como aquellas organizadas entorno a varios encuentros entre investigador e informantes y dirigidas a la comprensión de las vidas y experiencias de los sujetos a partir de sus propias palabras. En el caso concreto de este estudio, las entrevistas se estructuraron unas sobre las otras como método de profundización reflexiva (Kelchtermans, 2016).

2.3.3. Desarrollo de las entrevistas

El primer contacto con los informantes se realizó mediante correo electrónico (email). En este se invitaba a los sujetos a participar tras presentar los objetivos de investigación, describir del procedimiento a seguir para el desarrollo de las

entrevistas e informar sobre los principios éticos fundamentales. Una vez aceptaban participar, se les volvía a escribir para el establecimiento de la fecha y hora en función de su disponibilidad. Las entrevistas se desarrollaron tanto presencialmente como en línea mediante la herramienta de videoconferencias *Google Meet*.

Tal y como avanzábamos en el apartado anterior, las entrevistas se estructuraron en torno a tres sesiones (más dos complementarias para el estudio de narrativas visuales) organizadas unas sobre las otras como método de profundización reflexiva (Kelchtermans, 2016) (figura 2.3).

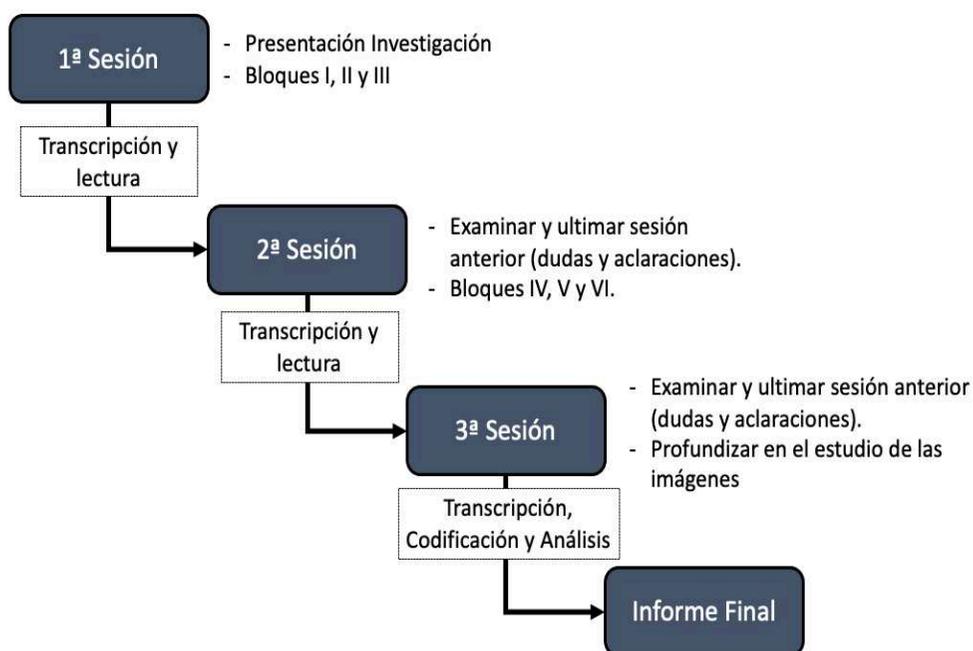


Figura 2.3. Estructura ciclo de entrevistas.
Fuente: Elaboración propia.

La primera sesión fue destinada a una toma de contacto inicial. En esta se presentaron los objetivos de investigación, el procedimiento a seguir para el desarrollo de las entrevistas y los principios éticos fundamentales (anonimato, no necesidad de responder a las preguntas en las que no se sintiese cómodo, posibilidad de abandonar sin necesidad de dar explicaciones y necesidad de

grabar las sesiones para facilitar las transcripciones). A continuación, se procedió a la realización de la entrevista, concretamente los bloques I, II y III. La duración de esta sesión osciló entre una hora y una hora y treinta minutos.

La segunda sesión estuvo formada por dos partes. Una primera parte para la realización de aclaraciones sobre la entrevista anterior. Y una segunda para el desarrollo de los bloques IV, V y VI. En este caso, la sesión duró de nuevo entre una hora y una hora y treinta minutos.

La última sesión se destinó a la aclaración de aspectos de la entrevista anterior en caso de necesitarlo. Asimismo, durante esta sesión, se comenzó la profundización mediante el estudio de narrativas visuales mediante una pregunta generadora, es decir, que describiesen (con total libertad creativa) cómo se veían y sentían actualmente en la academia. Esta última sesión tuvo una duración aproximada de una hora.

A partir de las descripciones de los sujetos, el investigador generó las imágenes de manera digital, las cuales se sometieron a un doble proceso. Por un lado, se devolvió a los participantes las imágenes creadas y se generó un proceso dialógico de mejora a partir de las matizaciones realizadas por ellos mismos (color, tamaño, forma, posición, etc.). El objetivo era ajustar, en el mayor nivel posible, la imagen creada por el investigador, a la imaginada y descrita por los sujetos. Este proceso de co-creación fue desarrollado para evitar las posibles limitaciones técnicas y creativas de los participantes. Y, por otro lado, se procedió a una profundización reflexiva sobre las imágenes en la que se solicitó a los participantes que describiesen sus imágenes y explicasen el porqué de las mismas y de los detalles contenidos en estas. De esta forma, pretendíamos dotar de significado a las imágenes a partir de la voz de los propios sujetos. Estos dos procesos se organizaron entorno a dos nuevas

sesiones. La figura 2.4 muestra el proceso de co-creación y profundización de las imágenes.



Figura 2.4. Proceso de creación y profundización de las imágenes.
Fuente: Elaboración propia.

A pesar de la planificación entorno a tres sesiones, la mayoría de los sujetos entrevistados solicitaron la unión de las dos primeras sesiones por motivos de agenda. Debido a que esto no alteraba los objetivos de las entrevistas, se aceptó. La tercera sesión tampoco fue desarrollada por todos los informantes. Además, y con el objetivo de atender a la disponibilidad y las peticiones de los informantes, se desarrolló tanto de manera virtual síncrona (videollamada y llamada telefónica) como asíncrona (audios y texto).

Durante el desarrollo de las sesiones se mantuvo una actitud atenta, empática y objetiva con el fin de crear un ambiente óptimo para el desarrollo de las entrevistas y evitar influenciar en las posibles respuestas. Para ello, se atendió a diferentes consideraciones como atender a los silencios (*wait time*), cuidar la comunicación no verbal (onomatopeyas, contacto visual, asentimiento), realizar repeticiones y reafirmaciones, evitar juicios de valor, o solicitar aclaraciones, entre otros aspectos (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017; Trindade, 2016; Kei y Harland, 2018). Finalmente, las entrevistas concluyeron agradeciendo la participación, la atención, la gentileza y la voluntad de los participantes.

Paralelamente, en cada entrevista se empleó un diario de investigación que nos permitió recoger aquellos aspectos que son difíciles de percibir en la narración, como, por ejemplo, el lenguaje no verbal (gestos, tonos, emociones, etc.). Esta información se recolectó con el objetivo de complementar la información de las entrevistas.

2.3.4. Proceso de análisis de la información

Previo al análisis de la información obtenida se procedió a la transcripción de las entrevistas. La transcripción consistió en una transformación de un medio oral (audio y video) a un medio escrito (texto). Aunque este proceso implicó un importante gasto de tiempo, supuso una medida para facilitar el proceso de análisis de datos. La transcripción realizada fue de tipo “literal con dialecto” (Gibbs, 2022), es decir, una transcripción que incluye todo el texto narrado, incluyendo los posibles errores, repeticiones, tartamudeos, interjecciones, entonaciones, etc. Con ello se pretendía retratar lo más fiel posible la conversación. Estas transcripciones fueron revisadas con el objetivo de corregir posibles errores que dificultasen el sentido del texto real.

Una vez transformados los audios a textos se procedió a su análisis. No obstante, el análisis de datos cualitativos supuso una ardua tarea que implicó todo un proceso de interpretación y creación de significados (Kei y Harland, 2018). Por ello, fue esencial posicionarse en una de las posibles posturas de análisis descritas en la literatura. En este sentido, y atendiendo a la clasificación de Demazière y Dubar (1997) en Bolívar (2002), se partió de una postura *analítica*.

La *postura analítica* o de *reconstrucción del sentido* utilizada se basó en ofrecer una construcción coherente sobre los datos recogidos. Es decir, dotar de significado las historias retratadas por los informantes. A partir de esto, y siguiendo a Bolívar (2002), se emplearon dos modalidades de análisis de textos narrativos diferentes: la *paradigmática* y la *narrativa*.

El *análisis paradigmático* empleado supuso un acercamiento a los relatos con el fin de establecer confluencias entre los casos analizados. Es decir, consistió en la búsqueda de temáticas compartidas en el conjunto de narraciones analizadas. Para facilitar esta tarea, se desarrolló un *análisis horizontal* del contenido con el fin de resaltar temas, patrones, personajes o hitos comunes entre los discursos de los informantes. En este análisis horizontal se aplicaron dos tipos de análisis temáticos (Braun y Clarke, 2022). Por un lado, un análisis temático deductivo a partir conceptos extraídos de revisiones teóricas previas. Y, por otro, un análisis temático inductivo a partir de las categorías que se identificaron y construyeron a partir de los propios textos tras procesos sistemáticos de análisis y reflexión por parte del investigador.

El *análisis narrativo* utilizado consistió en una reconstrucción de las narraciones con el fin de resaltar las particularidades de cada sujeto. Dentro de esta postura, los significados que los individuos dan a sus historias y

experiencias se convirtieron en el núcleo de la investigación (Goodson et al., 2016). Así, más que crear relaciones causa-efecto, se pretendió dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada. Por tanto, el objetivo no fue extraer claves comunes que permitieran la “generalización”, sino identificar claves compresivas en los relatos que resaltasen la singularidad de cada historia.

Desde esta perspectiva, la labor como investigador fue simplemente la de ordenar y dotar de sentido el discurso de los informantes sin generar ningún tipo de alteración. El fin fue generar una imagen fiel, completa y organizada de las vidas analizadas que permitiese resaltar la individualidad y fomentar la comprensión de los sucesos. Para ello, en este estudio se desarrollaron dos procesos: (1) la organización temporal y (2) la unión del discurso entorno a temáticas que contribuyen a la comprensión de las experiencias narradas. En este caso, se desarrolló un *análisis vertical* (por casos) en los que la importancia no fue generar puentes entre casos, sino profundizar en la comprensión de cada uno. De este modo, el análisis se centró en los sujetos investigados de forma individual y permitiendo definir la identidad propia y específica de cada sujeto. En este análisis vertical se aplicó un análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2022).

Con el objetivo de facilitar las tareas de análisis planteadas en los párrafos anteriores, se empleó el software de análisis datos cualitativos *Nvivo 12*. Este ayudó a aportar un tratamiento organizado y estructurado en las tareas de codificación, elemento esencial para el éxito en las tareas de análisis cualitativos (Gibbs, 2022). A continuación, la tabla 2.5 muestra las temáticas empleadas en el presente estudio. Estas temáticas finales fueron producto del desarrollo de varias rondas de lectura y codificación minuciosa y precisa en las que se fueron generando códigos que evolucionaron y se refinaron en cada lectura (uniéndose, concretándose, expandiéndose, agudizándose).

Posteriormente, se buscaron puntos comunes o patrones de significado que permitieron la unión de códigos y la configuración de temáticas y subtemáticas. Por tanto, las temáticas y subtemáticas finales fueron producto de un proceso no lineal resultado de varias rondas de codificación que han permitido la búsqueda de sentido entre las temáticas extraídas de la literatura científica y las construidas a partir del análisis de las entrevistas.

Tabla 2.5. Conjunto de temáticas y subtemáticas generadas en el análisis de contenido de las entrevistas.

Temáticas	Definición	Subtemáticas	Definición	Categorías y subcategorías
Aspectos que impacta				
<i>Factores Contextuales</i>	Hacen referencia a todas las características del contexto social, político y laboral que impactan en los participantes.	<i>Amplio</i>	Abarca a todos los aspectos del contexto más amplio que impactan en el profesorado.	<i>Sistemas de Evaluación</i> (acreditación, procesos de acceso, impacto, endogamia, burocracia, ...) <i>Situación Laboral</i> (salarios, inestabilidad, búsqueda de estabilidad, búsqueda de libertad, <i>Características propias del oficio</i> (flexibilidad)
		<i>Cercano</i>	Se refiere a todos los aspectos del contexto más cercano que impactan en el profesorado.	<i>Relaciones profesionales</i> (departamento, director de tesis, competitividad,) <i>Visión del entorno sobre la profesión</i> (desconocimiento, expectativas, idealista)

Temáticas	Definición	Subtemáticas	Definición	Categorías y subcategorías
<i>Factores Personales</i>	Engloban a las características, valores y/o visiones personales de cada individuo.	<i>Visión</i>	Hace referencia a la visión inicial sobre la universidad, sus funciones y como lugar de trabajo del profesorado entrevistado.	Visión idealista, romántica, realista.
		<i>Opinión</i>	Incluye la opinión sobre los procesos de evaluación de los sujetos participantes.	Opinión negativa (procesos, criterios, tiempos, impacto).
<i>Factores de Género</i>	Abarca todos esos elementos que resultan determinantes en el desarrollo profesional e identitario de las mujeres académicas.	<i>Maternidad</i>	Hace referencia a todos los elementos relacionados con la maternidad que impactan en el desarrollo de las mujeres.	Debates (previos, durante, después), roles de géneros tradicionales, ...
		<i>Falta de igualdad real</i>	Engloba los aspectos en los que no existe igualdad real en la academia.	Entorno, horarios, criterios, tiempos, normas de conciliación y paridad, baja maternal, ...
		<i>Trato discriminatorio</i>	Abarca los elementos que generan un trato desigual en las mujeres.	Compañeros, estudiantes.
Consecuencias				
<i>Laborales</i>	Se refieren a todas las consecuencias laborales generadas en los participantes.	<i>Estrategias Supervivencia</i>	Incluye todas las consecuencias y acciones desarrolladas por los académicos como resultado del impacto que generan los	Aumentar publicaciones (cooperar, publicación de tesis, búsqueda de revistas), relegar docencia a segundo lugar, estrategias de

Temáticas	Definición	Subtemáticas	Definición	Categorías y subcategorías
			elementos descritos en el apartado anterior.	superación de criterios (planificación y organización).
		<i>Estrategias Resistencia</i>	Abarca aquellas acciones de rechazo frente a las características actuales del sistema.	Pasividad, asociacionismo y uso de redes sociales
		<i>Abandono</i>	Engloba todas las situaciones y elementos que han generado el pensamiento sobre abandono.	Motivos planteamiento y rechazo, momentos.
<i>Personales</i>	Engloba todas las consecuencias personales provocadas en los sujetos entrevistados.	<i>Salud</i>	Abarca todas las consecuencias de salud sufridas por los participantes.	Niveles de estrés, ansiedad, satisfacción laboral.
		<i>Sensaciones</i>	Engloba todas las sensaciones experimentadas por los sujetos de investigación.	Soledad, inseguridad, impostor

Fuente: Elaboración propia.

2.3.5. Participantes

En los estudios de corte cualitativo se elige a un número limitado de sujetos, aspecto que en ocasiones es considerado como un problema para la representatividad de los resultados. No obstante, la generalización en el sentido tradicional no es uno de los objetivos de las metodologías cualitativas. Por el contrario, con este tipo de estudios se pretende profundizar en el significado de la realidad social objeto de estudio, mediante la iluminación de lo general desde la comprensión de lo particular (Denscombe, 2010). Por ello, la elección de informantes se realizó buscando especialmente la pertinencia del caso, la

temática o la situación particular que la representatividad, pero con vocación de buscar la máxima diversidad posible entre la selección de casos para comprender la realidad y sus circunstancias. Por tanto, en lugar de generalizar, con este estudio se pretendió transferir, cualidad más propia de un enfoque cualitativo (Braun y Clarke, 2022). Esta cualidad es entendida como la capacidad de poder trasladar los resultados de un estudio cualitativo a otros entornos gracias a la precisión de la contextualización del estudio.

Así pues, la elección de los informantes clave dentro de esta investigación cualitativa no surgió de procesos probabilísticos, sino que se realizó a través de procesos deliberados en función de si cumplían o no con ciertos requisitos y/o características. Con este propósito, un aspecto esencial fue conocer con seguridad que la población elegida contuviese las características específicas del perfil poblacional que se deseaba analizar (Flyvbjerg y Casado, 2006). Por tanto, se establecieron unos perfiles (características y atributos) que los sujetos entrevistados debían poseer. Los criterios considerados para la elección de los casos fueron: sexo, rama científica (Ciencias Sociales), categoría profesional (desde predoctorales hasta titulares recientes) y universidad de procedencia (alguna de las nueve públicas andaluzas). Asimismo, también se consideraron otros aspectos como el grado de accesibilidad, el interés por participar y la disponibilidad.

En definitiva, y siguiendo estas características, se emplearon dos tipos de muestreos no probabilísticos. En primer lugar, se empleó un muestreo por conveniencia a partir de voluntarios que mostraron su interés tras la realización del cuestionario (Martínez-Salgado, 2012). Y, en segundo lugar, se aplicó muestreo no probabilístico por bola de nieve (*snowball sampling*) (Noy, 2008). Este consistió en un proceso en el que “un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente” (Atkinson y Flint, 2001, p. 1).

Como resultado de estos procesos, se entrevistaron a un total de 24 sujetos. Número final determinado por el criterio de saturación de la información. Es decir, se realizaron entrevistas hasta que los últimos informantes no aportaban información nueva o relevante (Kei y Harland, 2018). De estos 24 sujetos, tan solo 18 casos fueron empleados en este estudio. La elección de estos 18 casos atendió a diferentes criterios como la relevancia y/o grado de ejemplaridad y la riqueza de la información aportada (Flick, 2015). A continuación, se desatacan las principales características de los 18 sujetos seleccionados. Es importante señalar que los nombres que aparecen no son los reales, son pseudónimos inspirados en científicos españoles con el objetivo de mantener el anonimato de los informantes:

1. **Ángeles (Albariño)**: Predoctoral con financiación. Lleva tres años de experiencia docente en la universidad y 4 años realizando sus estudios de doctorado. Tiene 32 años y no tiene ninguna carga familiar.
2. **Elena (Maseras)**: Predoctoral con financiación. Lleva dos años de experiencia docente en la universidad y tres años realizando sus estudios de doctorado. Tiene 26 años y no tiene carga familiar.
3. **Santiago (Ramón y Cajal)**: Predoctoral con financiación. Lleva un año de experiencia docente en la universidad y 3 años de doctorado. En sus inicios no contó con financiación. Tiene 25 años y sin carga familiar.
4. **Juan (de la Cierva)**: Predoctoral con financiación. Lleva tres años de experiencia docente en la universidad y tres años realizando sus estudios de doctorado. Tiene 25 años y sin carga familiar.
5. **Isabel (Ovín Camps)**: Predoctoral con financiación. Lleva 3 años de experiencia docente en la universidad y 4 años realizando sus estudios de doctorado. Tiene 28 años y sin carga familiar.

6. **Margarita (Salas):** Profesora Sustituta Interina acreditada a Contratada Doctora. Realizó sus estudios de doctorado con financiación. No ocupa ni ha ocupado cargos de gestión. Tiene 31 años y sin carga familiar.
7. **María (Vallet Regí):** Ayudante doctora. Realizó sus estudios de doctorado sin financiación. No ocupa ni ha ocupado cargos de gestión. Tiene 38 años y carga familiar.
8. **Jimena (Quirós):** Ayudante doctora acreditada a Profesora Titular. Realizó sus estudios de doctorado con financiación. No ocupa ni ha ocupado cargos de gestión. Tiene 36 años y carga familiar.
9. **Gabriela (Morreale):** Ayudante doctora. Realizó sus estudios de doctorado con financiación. Ocupa actualmente cargos de gestión. Tiene 33 años y sin carga familiar.
10. **Pío (del Río Hortega):** Ayudante Doctor acreditado a Profesor Titular. Realizó sus estudios de doctorado sin financiación. No ha ocupado ni ocupa cargos de gestión. Tiene 40 años y sin carga familiar.
11. **Blas (Cabrera y Felipe):** Ayudante Doctor. Realizó sus estudios de doctorado con financiación. Ocupa cargos de gestión. Tiene 36 años y con carga familiar.
12. **Felisa (Martín Bravo):** Contratada Doctora. Realizó sus estudios de doctorado con financiación. No ha ocupado ni ocupa cargos de gestión. Tiene 38 años y con carga familiar.
13. **Josefa (Barbara-Gosé Flexner):** Contratada Doctora. No ha ocupado ni ocupa cargos de gestión. Tiene 38 años y con carga familiar.
14. **Severo (Ochoa):** Contratado Doctor. Realizó sus estudios de doctorado con financiación. No ha ocupado ni ocupa cargos de gestión. Tiene 33 años y sin carga familiar.

15. **Ignacio (Bolívar)**: Contratado Doctor acreditado a Profesor Titular. Realizó sus estudios de doctorado con financiación. No ha ocupado ni ocupa cargos de gestión. Tiene 40 años y sin carga familiar.
16. **Dorotea (Barnés González)**: Profesora Titular. Realizó sus estudios de doctorado sin financiación. Ha ocupado cargos de gestión. Tiene 42 años y carga familiar.
17. **Francisco (Grande Coiván)**: Profesor titular. Realizó sus estudios de doctorado sin financiación. No ha ocupado ni ocupa cargos de gestión. Tiene 37 años y con carga familiar.
18. **Nicolás (Cabrera Sánchez)**: Profesor titular (reciente). Realizó sus estudios de doctorado con financiación. Ha ocupado cargos de gestión. Tiene 35 años y con carga familiar.

De los 18 participantes no todos fueron empleados para el estudio con enfoque visual ni para la construcción de la historia de vida. En el caso del estudio visual, se seleccionaron aquellos casos (8) que mostraron un mayor grado de interés y participación en esta fase metodológica, y en cuyas narraciones se producían metáforas visuales y descripciones bastante plásticas de su identidad que evocaban imágenes claras y detalladas. Referente a las historias de vida, se seleccionaron dos de los 18 casos, es decir, aquellos que consideramos que mejor exhiban las principales características de los sujetos entrevistados (Flyvbjerg y Casado, 2006).

En la tabla 2.6 se muestran las principales características descritas anteriormente, así como se marcan los casos que participan en cada uno de los estudios.

Tabla 2.6. *Característica de los sujetos participantes en el estudio.*

Nombre	Sexo	Edad	Categoría	Financiación Doctorado	Gestión	Carga Familiar
Ángeles	M	26	Pre-Doctoral	Sí	No	No
Elena	M	32	Pre-Doctoral	Sí	No	No
Isabel ¹	M	28	Pre-Doctoral	Sí	No	No
Santiago	H	25	Pre-Doctoral	Parcial	No	No
Juan ¹	H	25	Pre-Doctoral	Sí	No	No
Margarita ^{1,2}	M	31	Sustituta Interina	Sí	No	No
María	M	38	Ayudante Doctora	No	No	Sí
Jimena	M	36	Ayudante Doctora	Sí	No	Sí
Gabriela ¹	M	33	Ayudante Doctora	Sí	Sí	No
Pío	H	40	Ayudante Doctor	No	No	No
Blas ^{1,2}	H	36	Ayudante Doctor	Sí	Sí	Sí
Felisa	M	38	Contratada Doctora	Sí	No	Sí
Josefa	M	38	Contratada Doctora	Sí	No	Sí
Severo ¹	H	33	Contratado Doctor	Sí	No	No
Ignacio	H	40	Contratado Doctor	Sí	No	No
Dorotea ¹	M	42	Profesora Titular	No	Sí	Sí
Francisco	H	37	Profesor Titular	No	No	Sí
Nicolás ¹	H	35	Profesor Titular	Sí	Sí	Sí

*Nota: Los nombres que aparecen no son los reales. Son pseudónimos inspirados en científicos españoles con el objetivo de mantener el anonimato de los informantes.

1= Participa en el estudio de narrativas visuales; 2= Participa en el estudio vertical.

H = Hombre; M = Mujer.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.6. Posicionamiento del investigador

Tal y como apuntan Denzin y Lincoln (2005, p. 22), “toda investigación cualitativa está guiada por los sentimientos y emociones de los investigadores sobre cómo debe ser entendido y estudiado el mundo.” Por tanto, la subjetividad es una realidad en los procesos de investigación cualitativas que más que controlada, debe ser considerada como un medio de valor para el análisis (Gough y Madill, 2012). En esta línea, autores como Braun y Clarke (2022) sugieren la importancia de reconocer nuestros supuestos como investigadores como fórmula para distanciarnos y reflexionar sobre el modo en que impactan en nuestra investigación. Siguiendo estos consejos, pasamos a detallar el posicionamiento del investigador principal de este estudio.

El investigador que ha desarrollado el presente estudio es un hombre joven (26 años) con un contratado pre-doctoral. Estas características me sitúan en un posicionamiento *insider* de la cultura objeto de estudio. Este posicionamiento me ofrece una serie de ventajas como el acceso directo a la cultura estudiada, un mayor grado de confianza por parte de los participantes y una reducción del choque cultural (Holmes 2020). Sin embargo, para evitar influenciar el proyecto por mi posición y, por ende, evitar la manipulación del discurso original según mis propios intereses e ideales (invisibles o evidentes), desde un punto de vista ontológico, se ha dado prioridad a una concepción *emic* en la que el discurso del sujeto es de vital importancia. En este sentido, mi tarea cómo investigador ha sido la de ordenar y dar sentido al discurso del participante sin alterarlo. Para ello, todo producto tanto de interpretación como de análisis, fue devuelto a los informantes para su validación dialéctica y/o, en su caso, corrección o matización.

2.4. Fase de análisis de la Red Social Twitter

La tercera fase se focalizó en el estudio del contenido de varias cuentas de Twitter de asociaciones de jóvenes investigadores. Aunque a priori esta fase de investigación pueda parecer diferente e independiente, es importante mencionar que surge con el objetivo de profundizar sobre una de las temáticas emergentes de la fase anterior, es decir, las resistencias desarrolladas por los jóvenes investigadores.

Entre los resultados de esta temática emergente, se observó la inclinación a participar en la red social Twitter como medio para expresar y compartir inquietudes, miedos y opiniones. Ante esta situación surgió la necesidad de desarrollar esta tercera fase con el objetivo de comprender la actividad en la red social Twitter de los jóvenes académicos. Para ello, se examinó el contenido de los tuits publicados en dos cuentas de interés. El procedimiento metodológico constó de dos fases: 1) selección de cuentas de redes sociales y recopilación de los datos, y 2) análisis de los datos. A continuación, pasaremos a concretar cada una de ellas.

2.4.1. Selección de cuentas y recogida de datos

La selección de las cuentas se basó principalmente en los criterios de relevancia e idoneidad. Así, se consideraron relevantes las cuentas con más de 10.000 seguidores y 8.000 tuits publicados que respondieran a un criterio fundamental: que fueran cuentas nacionales de jóvenes investigadores. Siguiendo estos criterios, las cuentas seleccionadas para el análisis fueron @FJIprecarios y @FPUinvestiga.

En el momento de escribir estas líneas, @FJIprecarios (12.953 tweets y 10.500 seguidores) es la cuenta oficial en Twitter de la Federación de Jóvenes Investigadores, que representa y acoge a diez asociaciones diferentes de toda

España. Esta asociación representa tanto a los investigadores predoctorales y postdoctorales (financiados y no financiados) como a los que se encuentran en las primeras fases de contratación. Por otro lado, @FPUinvestiga (con un total de 8.304 tweets y 12.700 seguidores) es una asociación que sólo se centra en el personal predoctoral, es decir, aquellos con contratos FPU (contratos del Ministerio de Universidades para la formación del futuro profesorado universitario).

Una vez seleccionadas las cuentas, se descargaron los datos (tweets) a través de la API de Twitter mediante el software NodeXL-Pro, utilizando la función "Twitter users Network" con una consulta de los nombres de las cuentas. Se recogieron los tweets publicados desde la fecha de creación de las cuentas hasta mayo de 2022.

2.4.2. Procesos de análisis de la información

En este estudio se aplicaron dos procesos de análisis de datos. Por un lado, se realizó un estudio descriptivo de las características principales de la producción de las cuentas (número de tuits totales, evolución temporal y principales formatos). Y, por otro lado, se aplicaron técnicas de metodología cualitativa para analizar el contenido de los tuits. Concretamente, se aplicó un análisis temático inductivo en el que las temáticas fueron construidas e identificadas por el propio investigador tras un proceso no lineal y sistemático de creación de códigos y búsqueda de patrones de significados comunes (Braun & Clarke, 2022). Posteriormente, se empleó Nvivo 12 para facilitar el proceso de codificación. La Tabla 2.7 muestra las temáticas resultantes, junto con su definición.

Tabla 2.7. Conjunto de temáticas y subtemáticas generadas en el análisis de contenido de la red social Twitter.

Temática	Definición	Subtemática	Definición
<i>Modos de participación</i>	Incluye los modos de participación que muestran las cuentas.	<i>Difusión</i>	Incluye información sobre diversos aspectos difundidos desde las cuentas.
		<i>Soluciones</i>	Recoge información sobre las soluciones aportadas por las cuentas.
		<i>Manifestaciones</i>	Recoge información sobre las manifestaciones organizadas, desarrolladas o promovidas por las cuentas.
<i>Aspectos denunciados</i>	Contiene información sobre los aspectos que se recogen en las cuentas.	<i>Reacción a las medidas políticas</i>	Recoge información sobre las reacciones de las cuentas ante elementos, decisiones o personalidades políticas.
		<i>Situación laboral</i>	Incluye información sobre la situación laboral de este grupo de académicos.
		<i>Características del sistema</i>	Incluye información sobre las características del sistema universitario actual.

Fuente: Elaboración propia.

2.5. Consideraciones éticas

Desde el comienzo del proceso de investigación, este estudio contó tanto con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Granada (Anexo I), como con el consentimiento informado tanto verbal como escrito de los participantes. En este consentimiento se incluyó información básica como: la participación voluntaria sin compensación económica, la capacidad para renunciar o continuar sin que supusiese perjuicio alguno y sin necesidad de explicaciones o el anonimato de los datos recogidos, entre otros aspectos.

Esta información fue trasladada a los participantes en diferentes ocasiones: en el correo de invitación para el cuestionario, en el correo de toma de contacto

para la realización de la entrevista y, por último, al comienzo de las propias entrevistas. Asimismo, se solicitó la firma de un documento de consentimiento informado (Anexo II).

Por otra parte, hay que mencionar que las entrevistas fueron grabadas con el objetivo de facilitar su posterior transcripción. No obstante, y con el fin de velar por la seguridad de los entrevistados, en cada entrevista se leyó un consentimiento sobre la privacidad de las imágenes y sobre sus derechos en caso de vulneración de dicha privacidad: “Se informa al participante que la sesión va a ser grabada con el objeto de facilitar a la persona con interés legítimo acreditado (en este caso yo) el conocimiento de la misma con posterioridad. Queda totalmente prohibida la reproducción o difusión de la sesión, en todo o en parte, sea cual sea el medio o dispositivo utilizado. Cualquier actuación indebida comportará una vulneración de la normativa vigente, pudiendo derivarse las pertinentes responsabilidades legales. Si no hay oposición expresa, se entiende que el consentimiento del participante es inequívoco.”

Por último, en cuanto al estudio de la red social Twitter, mantener el anonimato de las cuentas seleccionadas fue una tarea ardua e imposible por varias razones: 1) la facilidad para rastrear los mensajes independientemente de las estrategias de ocultación empleadas; 2) el propio proceso de selección de las cuentas (número de tuits) y su finalidad, factores que contribuyen fácilmente a su reconocimiento. Además, omitir las citas textuales o las características de las propias cuentas descontextualizaría el estudio y podría dar la impresión de falseamiento de datos. En este punto, que las cuentas fuesen de asociaciones públicas facilitó la tarea ya que, como mencionan Mason y Singh (2022), y sin querer caer en el discurso simplista de "los datos son públicos", obtener el consentimiento o garantizar la confidencialidad no es imprescindible cuando se trata de tuits de personajes o instituciones públicas.

Por tanto, más que el anonimato, se procuró garantizar un trato respetuoso de las cuentas con el fin de evitar daños indebidos (físicos, sociales, psicológicos, económicos, etc.) (Woodfield et al., 2017). Por otra parte, se eliminaron de los tuits seleccionados cualquier referencia identificativa (hashtags, nombres, URL, etc.) de otras cuentas privadas o individuales para eliminar posibles consecuencias. Estos datos solo se conservaron cuando se referían a personalidades u organizaciones políticas y públicas.

CAPÍTULO III

Resultados Análisis Descriptivos

3.1. Análisis de frecuencias de las variables

En este apartado se presenta la distribución de frecuencias obtenidas a partir de las variables demográficas recogidas en el cuestionario. Concretamente, nos centramos en describir los resultados de las variables: género, edad, categoría profesional, disciplina científica, cargos de gestión (pasado y presente), nivel de responsabilidad familiar, horas de trabajo (al día y fines de semana) y tiempo dedicado al trabajo y al ocio y tiempo libre.

Comenzando por la *variable género*, de los 2183 informantes que han respondido al cuestionario, 1195 (54.74 %) son hombres, 965 (44.21 %) son mujeres y 23 (1.05 %) señalan otro o prefieren no contestar.

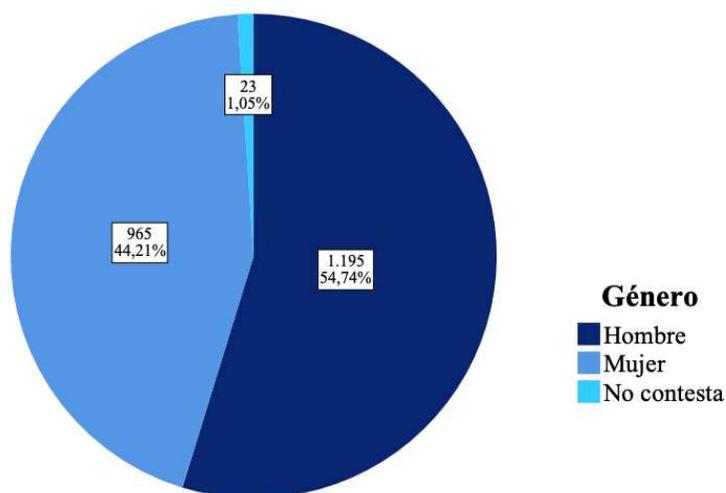


Figura 3.1. Gráfico de sectores por porcentajes para la variable género.
Fuente: Elaboración propia.

En relación con la *edad*, 135 casos (6.18 %) tienen menos de 30 años; 151 (6.92 %) tienen entre 31 y 35 años; 542 (24.83 %) oscilan entre 36 y 45 años; 698 (31.97 %) tienen entre 46 y 55; y 657 casos (30.10 %) superan los 55 años. En resumen, más de la mitad de los sujetos que han respondido el cuestionario, es decir, 1355 participantes (60.1 %), tiene más de 46 años.

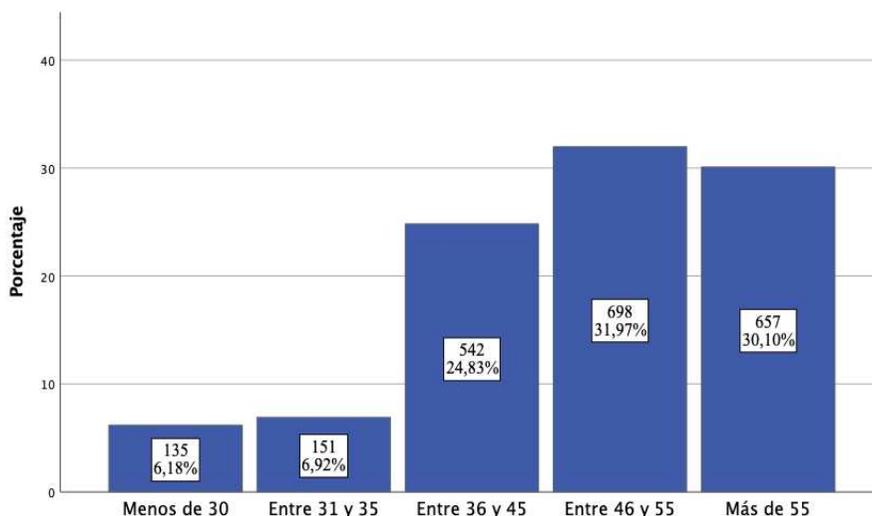


Figura 3.2. Gráfico de barras con porcentajes para variable edad.

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de facilitar el análisis de las *categorías profesionales*, estas han sido organizadas entorno a tres grandes grupos en función de las características de los contratos a las que se adhieren. Los grupos quedan configurados de la siguiente forma: *inicial* (contratos predoctorales, postdoctorales y de sustitución); *intermedio* (categorías laborales contratados -ayudante, ayudante doctor, contratado doctor, asociados y colaboradores-); y *avanzado* (categorías estables -titulares y catedráticos de escuela y de universidad-). Por tanto, siguiendo esta organización se aprecia como más de la mitad de la muestra, es decir, 1135 casos (51.99 %) pertenecen al nivel avanzado; mientras que 447 casos (20.48 %) son del nivel intermedio y 601 casos (27.53 %) pertenecen a la inicial.

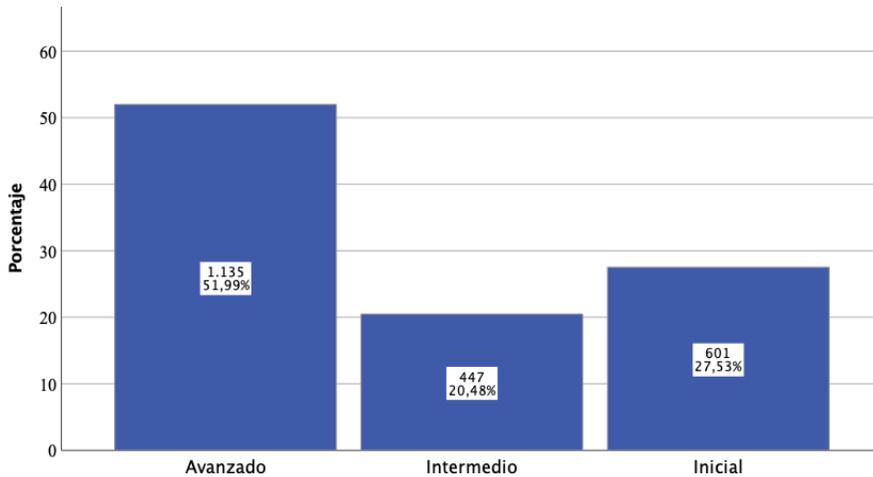


Figura 3.3. Gráfico de barras con porcentajes para Categoría profesional.
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se observa una distribución uniforme en cuanto a la *disciplina científica* con porcentajes que rondan el 20%. Tan solo existe una única excepción en el caso de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, la cual alcanza el 30.69 % de la muestra (670 casos). El resto de disciplinas se distribuye de la siguiente manera: 394 casos (18.05 %) pertenecen a Artes y Humanidades; 432 (19.79 %) son de Ciencias; 332 (15.21 %) corresponden a Ciencias de la Salud; y 355 (16.26 %) indican ser de Ingeniería y Arquitectura.

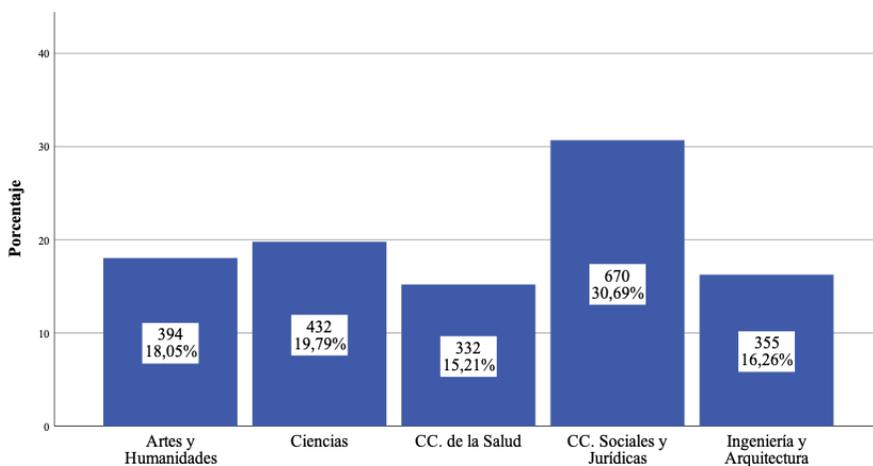


Figura 3.4. Gráfico de barras con porcentajes para Rama Científica.
Fuente: Elaboración propia.

Centrándonos en los *cargos de gestión*, el 42.25 % (988) de los participantes que han respondido el cuestionario ni ha ocupado cargos con anterioridad ni los ocupa ahora mismo; mientras que el 54.75 % (1195) de esta misma muestra o bien ha ocupado cargos anteriormente, o los ocupa hoy en día. Concretamente, en el momento de responder el cuestionario tan solo el 30.7 % (670) de los participantes dice ocupar cargos de gestión en la actualidad.

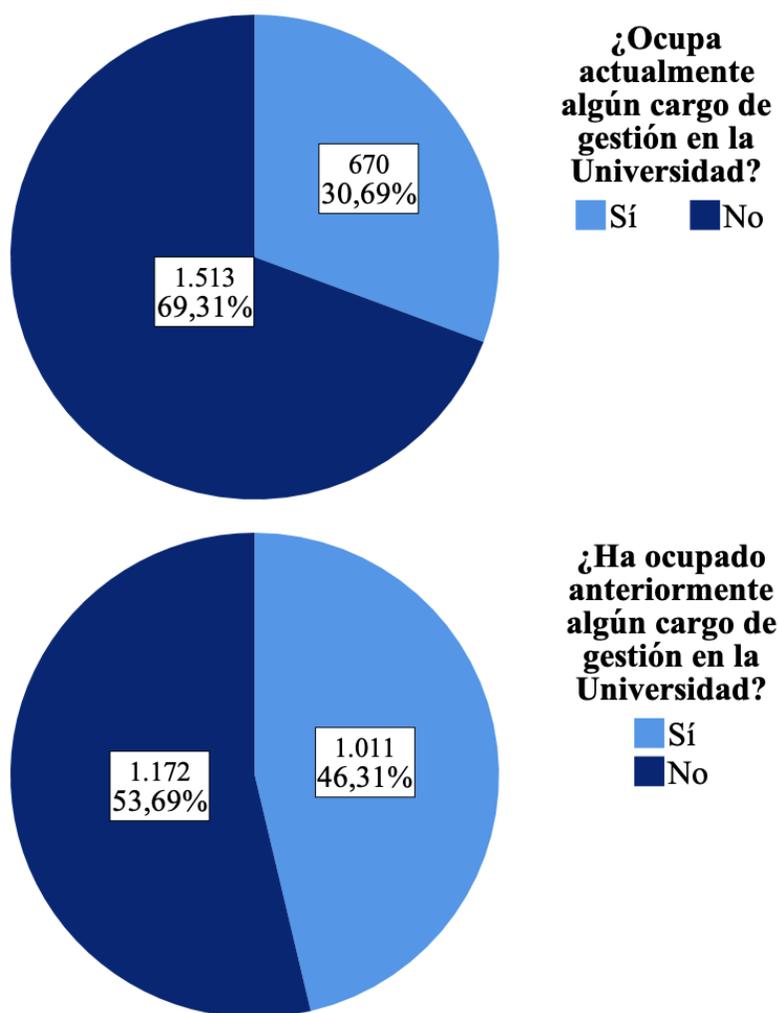


Figura 3.5. Gráfico de sectores por porcentajes cargos de gestión.
Fuente: Elaboración propia.

Centrándonos en la variable de *responsabilidad familiar*, el 25.88 % (565 casos) de los participantes afirma tener un nivel muy alto de responsabilidad; el 36.74 % (802) indica poseer un nivel alto; el 25.61 % (559) señala tener un nivel bajo; y tan solo el 11.77 % (257) apunta no tener ningún tipo de responsabilidad.

Si analizamos los porcentajes diferenciando el género, destaca cómo el 65.7 % de las mujeres indican una dedicación alta o muy alta, frente al 34.7 % que señalan una dedicación familiar baja o nula. Los hombres muestran valores más bajos de responsabilidad familiar que las mujeres: el 60.1 % apunta una dedicación alta o muy alta, y el 39.8 % señala una dedicación baja o inexistente.

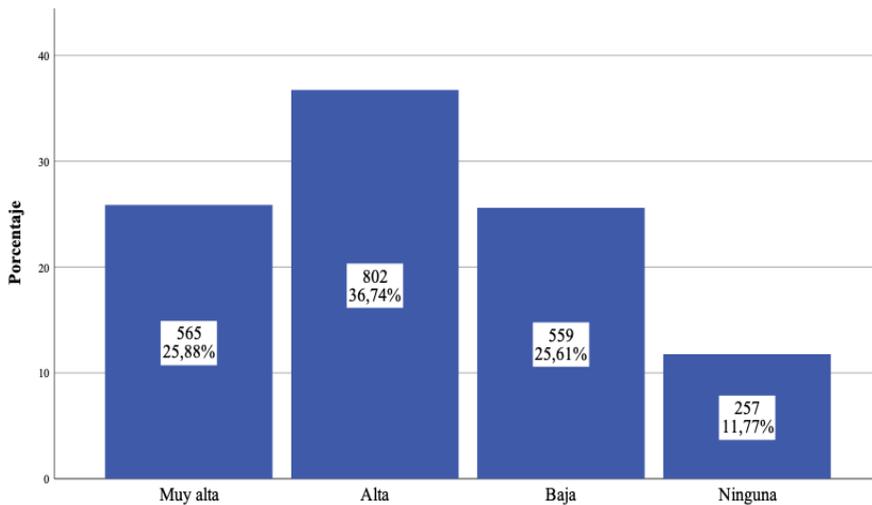


Figura 3.6. Gráfico de barras con porcentajes para la variable nivel de responsabilidad familiar general.

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a las *horas de trabajo diario durante la semana*, 1205 casos (55.2%) dedican más de 8 horas de trabajo al día frente a los 978 casos (44.8 %) que invierten menos de 6 horas. Durante el fin de semana, la dedicación al trabajo en horas se distribuye de la siguiente manera: 109 casos (4.99 %) dedican nada de tiempo; 669 (30.65 %) menos de 5 horas; 939 (43.01 %) entre

5 y 8 horas; 304 (13.93 %) entre 9 y 12 horas; y 162 (7.42 %) más de 12 horas. Se aprecia, además, que la mayor parte del profesorado dedica tiempo a su trabajo durante el fin de semana.

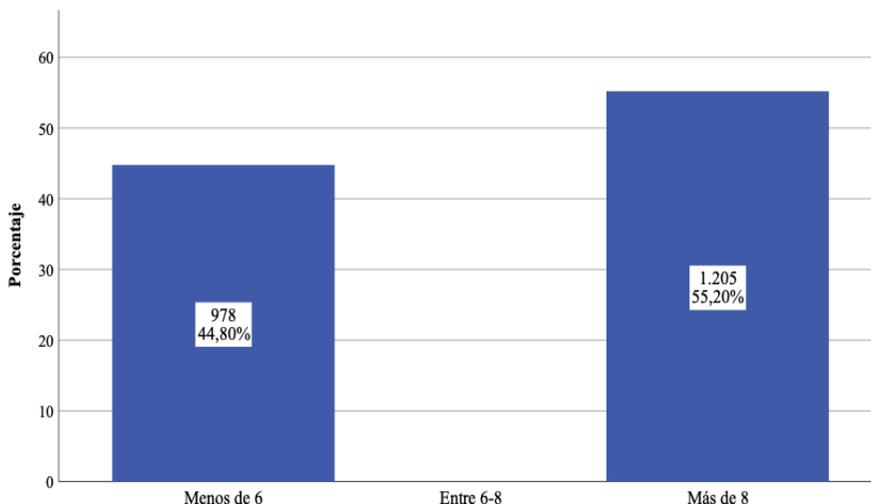


Figura 3.7. Gráfico de barras con porcentajes para la variable horas de promedio dedicadas al trabajo al día durante la semana.

Fuente: Elaboración propia.

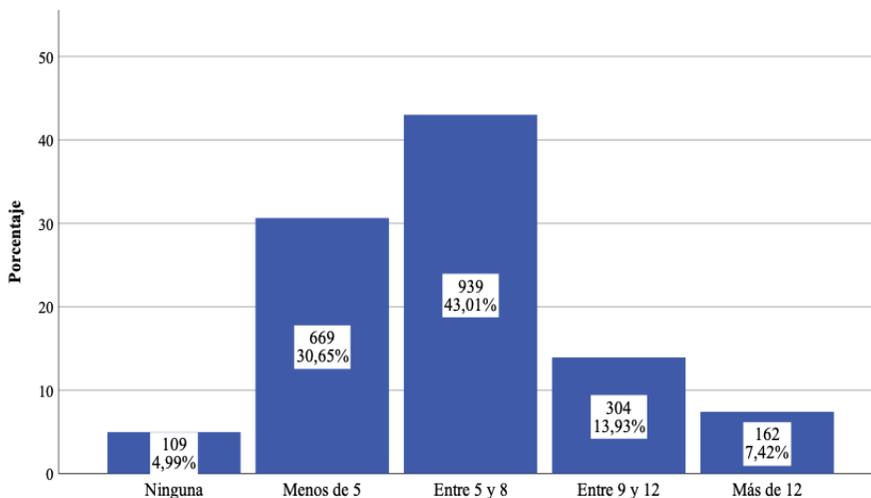


Figura 3.8. Gráfico de barras con porcentajes para la variable horas de promedio dedicadas al trabajo durante el fin de semana.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, destacamos las respuestas de la muestra en función del tiempo dedicado a la actividad profesional y al ocio o tiempo libre. La mayoría de los informantes (2165) dedican bastante (21.16 %), mucho (46.08 % del total) o

demasiado (31.93 % del total) tiempo a la *actividad profesional*; frente aquellos (18) que dedican nada (0.14 % del total) o poco tiempo (0.69 % del total). En el caso de la *dedicación al ocio o al tiempo libre*, se aprecia la tendencia contraria, es decir, la mayoría de casos (1769) dedican nada (9.07 %) o poco tiempo (71.97 %); frente a aquellos que dedican bastante (17.45 %), mucho (1.33 %) o demasiado (0.18 %) tiempo al ocio y tiempo libre.

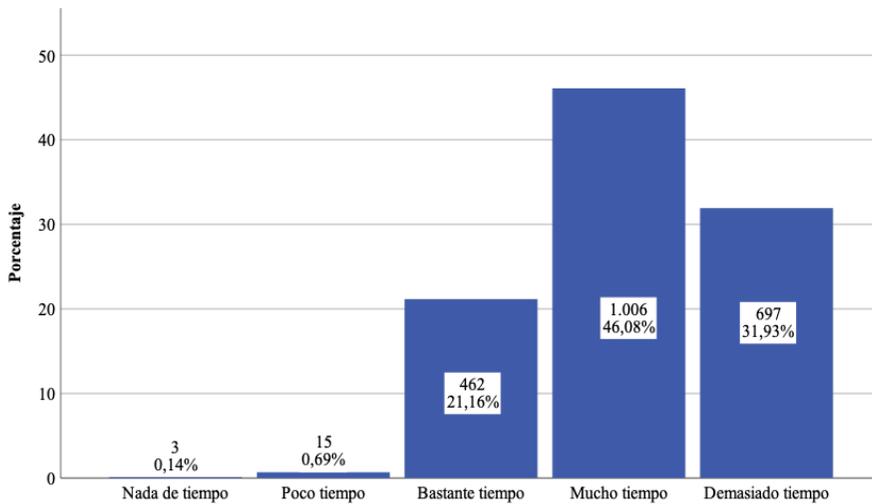


Figura 3.9. Gráfico de barras con porcentajes para la variable dedicación a la actividad profesional.

Fuente: Elaboración propia.

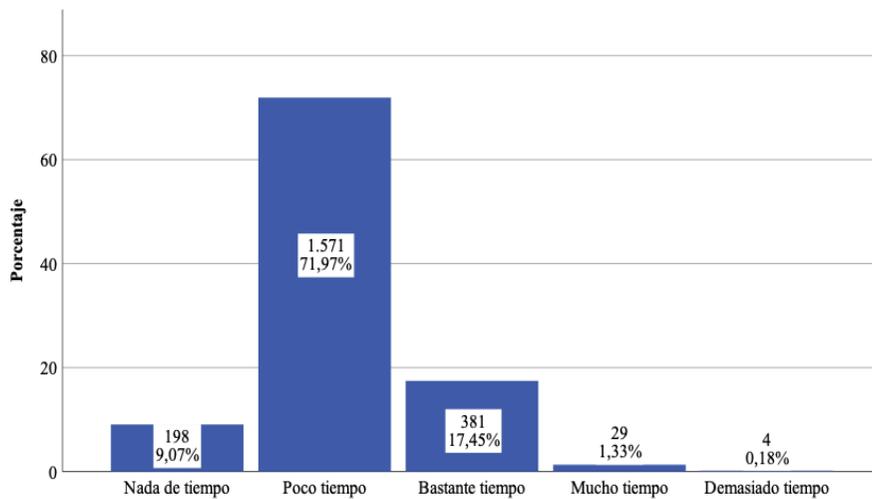


Figura 3.10. Gráfico de barras con porcentajes para la variable dedicación al ocio y tiempo libre.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Análisis descriptivo dimensiones

En este apartado se muestra los resultados del análisis descriptivo de las dos dimensiones objeto de estudio basado en el cálculo de medias, desviaciones estándar y frecuencias.

3.2.1. Dimensión 1: Percepción del profesorado sobre los criterios de evaluación

Esta primera dimensión mide la percepción del profesorado universitario sobre los diferentes criterios de evaluación a los que son sometidos durante su carrera profesional (acceso y promoción). La tabla 3.1 recoge los valores de los 9 ítems encargados de medir la percepción del profesorado sobre estos criterios. A continuación, se mencionan los resultados más destacados.

Tabla 3.1. Valores por ítem Dimensión 1.

	1 R (%)	2 R (%)	3 R (%)	4 R (%)	5 R (%)	M (SD)	Me
1. Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios determinan mi forma de orientar la actividad académica.	377 (1.3)	357 (16.4)	267 (12.2)	709 (32.5)	473 (21.7)	3.25 (1.409)	4
2. Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios valoran adecuadamente mi calidad profesional.	583 (26.7)	738 (16.8)	346 (15.8)	435 (20)	81 (3.7)	2.40 (1.182)	2
3. Los criterios de evaluación repercuten positivamente en la mejora de mi actividad académica.	687 (31.5)	741 (33.9)	322 (14.8)	363 (16.6)	70 (3.2)	2.26 (1.161)	2
4. Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios favorecen la cooperación entre compañeros/as.	859 (39.3)	698 (31.9)	282 (12.9)	298 (13.6)	46 (2.1)	2.07 (1.120)	2

	1	2	3	4	5	M	Me
	R	R	R	R	R	(SD)	
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
5. Los criterios de evaluación docente favorecen mi implicación en la mejora de los aprendizajes de mis estudiantes.	563 (25.8)	661 (30.3)	342 (15.7)	505 (23.1)	112 (5.1)	2.52 (1.240)	2
6. La prioridad concedida a los méritos de investigación en los procesos de evaluación repercute negativamente en mi actividad docente.	417 (19.1)	375 (17.2)	260 (11.9)	631 (28.9)	500 (22.9)	3.19 (1.451)	4
7. Los criterios de evaluación de la investigación repercuten positivamente en la calidad de mi actividad investigadora.	495 (22.7)	598 (27.4)	374 (17.1)	594 (27.3)	122 (5.6)	2.66 (1.249)	2
8. Los criterios de evaluación de la investigación incentivan mi volumen de producción.	409 (18.7)	434 (19.9)	302 (13.8)	759 (34.8)	279 (12.8)	3.03 (1.344)	3
9. Los criterios de evaluación de la investigación contribuyen a que mis procesos de investigación sean rigurosos.	553 (25.3)	603 (27.6)	296 (13.6)	567 (26)	164 (7.5)	2.63 (1.308)	2

Nota: a. Siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

b. La numeración de los ítems no respeta el cuestionario original. Se ha generado una nueva enumeración para facilitar los procesos de análisis.

c. R = Recuento; SD = Desviación típica; M = Media; Me = Mediana.

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se aprecia en la tabla, los ítems 1 (Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios determinan mi forma de orientar la actividad académica) y 6 (La prioridad concedida a los méritos de investigación en los procesos de evaluación repercute negativamente en mi actividad docente) contienen las medias más altas (3.25 y 3.19), con una mediana de 4. También

destaca el ítem 8 (Los criterios de evaluación de la investigación incentivan mi volumen de producción) con una media 3.03 y una mediana de 3. Estos ítems indican que el profesorado percibe a los criterios como orientadores de su actividad profesional impactando negativamente en el desarrollo de su docencia y fomentando su volumen de producción científica.

Por el contrario, el resto de ítems contienen medias inferiores a 3. La mayoría de estos ítems mencionan un impacto positivo de los criterios sobre las labores. Por tanto, teniendo en cuenta sus bajas medias, establecemos que el profesorado está poco de acuerdo en que los criterios actuales contribuyan a mejorar aspectos como la implicación en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (ítem 5; M 2.52, ME 2), la calidad de la actividad investigadora (ítem 7; M 2.66, ME 2) o la rigurosidad de los procesos de investigación (ítem 9; M 2.63, ME 2).

En esta línea, al examinar los ítems con valores más bajos de esta dimensión, se distingue el ítem 3 (Los criterios de evaluación repercuten positivamente en la mejora de mi actividad académica) con una media de 2.26 y una mediana de 2. Estos valores contribuyen a reforzar las ideas anteriores al mostrar un bajo acuerdo en cómo los criterios no contribuyen a mejorar la actividad académica. Por otro lado, destaca especialmente los valores del ítem 4 (Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios favorecen la cooperación entre compañeros/as) con una mediana de 2 y con la media más baja de toda la dimensión (2.07). Valores que evidencian cómo el profesorado percibe a los criterios de evaluación como un elemento que afecta negativamente a la cooperación entre compañeros.

Finalmente, los valores del ítem 2 (M 2.40, ME 2) indican que el profesorado que ha respondido al cuestionario entiende que los actuales criterios de evaluación no valoran de manera acertada su calidad profesional,

sino que, como indican el resto de valores, más que medir la calidad de sus funciones, contribuyen a impactar de manera negativa en el desarrollo de estas.

3.2.2. Dimensión 2: Influencia de los criterios en la actividad profesional y personal del profesorado universitario

Esta segunda dimensión valora la influencia de los criterios de evaluación en la actividad profesional y personal del profesorado universitario. En la tabla 3.2 se recogen los valores de los 11 ítems que componen esta dimensión.

Tabla 3.2. Valores por ítem Dimensión 2.

	1	2	3	4	5	X	Me
	R	R	R	R	R	(SD)	
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
10. Dedico demasiado tiempo a los aspectos burocrático-administrativos inherentes a mi actividad académica.	115 (5.3)	248 (11.4)	208 (9.5)	679 (31.1)	933 (42,7)	3.95 (1.204)	4
11. Mi participación en proyectos de innovación docente, congresos y cursos sobre docencia obedece a la necesidad de reunir méritos.	447 (20.5)	442 (20.2)	291 (13.3)	586 (26.8)	417 (19.1)	3.04 (1.433)	3
12. Mi participación en proyectos de innovación docente, congresos y cursos sobre docencia obedece al interés por mejorar mi enseñanza.	267 (12.2)	326 (14.9)	318 (14.6)	797 (36.5)	475 (21.8)	3.41 (1.308)	4
13. Cuido las plataformas y redes académico-profesionales (Google Scholar, ResearchGate, Academia.edu...) para que mis publicaciones tengan visibilidad y sean citadas.	377 (17.3)	551 (25.3)	344 (15.8)	604 (27.7)	307 (14.1)	2.96 (1.335)	3
14. Mi participación en proyectos de investigación, congresos y cursos relacionados con la investigación obedece al interés por desarrollar mi actividad investigadora.	128 (5.9)	175 (8.0)	218 (10.0)	936 (42.9)	726 (33.3)	3.90 (1.127)	4

	1 R (%)	2 R (%)	3 R (%)	4 R (%)	5 R (%)	X (SD)	Me
15. Trabajar para alcanzar los criterios de evaluación afecta negativamente a mi salud (estrés, ansiedad...).	204 (9.3)	269 (12.3)	206 (9.4)	718 (32.9)	786 (36.0)	3.74 (1.312)	4
16. Sacrifico aspectos de mi vida personal (familia, ocio, tiempo libre) para poder responder a las demandas de mi actividad académica.	87 (4.0)	205 (9.4)	151 (6.9)	844 (38.7)	896 (41.0)	4.03 (1.102)	4
17. Siento remordimiento cuando dejo a un lado mi actividad académica para dedicarme a mí o a mi familia.	324 (14.8)	330 (15.1)	219 (10.0)	745 (34.1)	565 (25.9)	3.41 (1.398)	4
18. La competitividad en torno a la producción científica me genera malestar y/o frustración personal.	229 (10.5)	280 (12.8)	238 (10.9)	679 (31.1)	757 (34.7)	3.67 (1.343)	4
19. La dedicación a la familia ralentiza o dificulta mi promoción profesional.	361 (16.5)	457 (20.9)	298 (13.7)	604 (27.7)	463 (21.2)	3.16 (1.404)	3
20. Los criterios de evaluación para acceder y promocionar en la universidad hacen que me plantee un cambio de trabajo o la búsqueda de otras salidas profesionales.	944 (43.2)	409 (18.7)	181 (8.3)	325 (14.9)	324 (14.8)	2.39 (1.514)	2

Nota: a. Siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

b. La numeración de los ítems no respeta el cuestionario original. Se ha generado una nueva enumeración para facilitar los procesos de análisis.

c. R = Recuento; SD = Desviación típica; M = Media; Me = Mediana.

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems con las puntuaciones más altas se aglutinan en dos grupos. Por un lado, un grupo formado por el ítem 10 (Dedico demasiado tiempo a los aspectos burocrático-administrativos inherentes a mi actividad académica) y 14 (Mi participación en proyectos de investigación, congresos y cursos relacionados con la investigación obedece al interés por desarrollar mi actividad investigadora) con una media de 3.94 y 3.90, respectivamente. Las altas medias en estos ítems indican las *consecuencias laborales* más destacadas

según la percepción del profesorado originadas por los criterios de evaluación. De este modo, el ítem 10 hace referencia a la sobrecarga burocrática propia de la profesión y el ítem 14 indica el interés por participar en diferentes actividades con el fin de mejorar sus funciones de investigación. Relacionado con este último ítem, es curioso observar que, de los tres ítems que mencionan la participación en diferentes proyectos, congresos y cursos (ítem 11, 12 y 14), el relacionado con la investigación (14) es el más valorado por los participantes. Resultado que no es de extrañar debido al alto peso que la investigación tiene en los procesos de evaluación, de cuya mejora, por tanto, depende la posibilidad de obtener valoraciones favorables.

Por otro lado, existe un segundo grupo de ítems con valores elevados que se asocian a *consecuencias sociales y de salud*. Este grupo engloba los ítems 15 (Trabajar para alcanzar los criterios de evaluación afecta negativamente a mi salud (estrés, ansiedad...), 18 (La competitividad en torno a la producción científica me genera malestar y/o frustración personal) y 16 (Sacrifico aspectos de mi vida personal (familia, ocio, tiempo libre) para poder responder a las demandas de mi actividad académica) con una mediana de 4 y unas medias de 3.74, 3.67 y 4.03, respectivamente. No obstante, de estos tres ítems destaca especialmente el 16 pues, más del 40 % de los participantes muestran un alto grado de acuerdo en el sacrificio social y familiar necesario para poder alcanzar las demandas del actual sistema universitario. En este grupo, también encontramos otros ítems como el 19 (*M* 3.16, *ME* 3) o el 17 (*M* 3.41, *ME* 4), los cuales indican que la familia es percibida como un obstáculo que ralentiza el avance y, como consecuencia, dedicarle tiempo genera malestar emocional.

Por último, en relación a los ítems con valores más bajos, se observa el 13 (Cuido las plataformas y redes académico-profesionales (*Google Scholar*, *ResearchGate*, *Academia.edu*...)) para que mis publicaciones tengan visibilidad y sean citadas.) y el 20 (Los criterios de evaluación para acceder y

promocionar en la universidad hacen que me plantee un cambio de trabajo o la búsqueda de otras salidas profesionales) con una media 2.96 y 2.39. De hecho, más de un 40 % de la muestra indica un nivel de acuerdo bajo o nulo con el cambio de profesión; y más de un 60 % señala un nivel bajo o nulo con el uso y cuidado de redes académico-profesionales. Por tanto, según estos valores, los criterios de evaluación no afectan ni a la mejora de redes y plataformas profesionales para mejorar la difusión de los trabajos científicos, ni a la búsqueda de otras opciones profesionales fuera de la academia.

3.3. Análisis descriptivo grado de satisfacción

Por último, se pasará a analizar aquellos ítems sobre la satisfacción del profesorado. Para ello, se seleccionaron cinco ítems del apartado de información socio-demográfica, junto con seis ítems del cuestionario relacionados con los objetivos de investigación que se pretenden responder en este estudio. En el caso de los seis ítems del cuestionario, el profesorado respondió entorno al grado de satisfacción que les hacía sentir dichas afirmaciones. En la tabla 3.3 se recogen los valores de los ítems analizados.

Tabla 3.3. *Valores del grado de satisfacción.*

	1 R (%)	2 R (%)	3 R (%)	4 R (%)	5 R (%)	X (SD)	Me
21A. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (docencia)?	25 (1.1)	144 (6.6)	180 (8.2)	1293 (59.3)	541 (24.8)	4 (0.835)	4
21B. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (investigación)?	92 (4.2)	418 (19.2)	366 (16.8)	1039 (47.6)	268 (12.3)	3.45 (1.063)	4
21C. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (gestión)?	518 (23.7)	588 (26.9)	376 (17.2)	541 (24.8)	160 (7.3)	2.65 (1.280)	2

CAPÍTULO III: RESULTADOS ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

	1	2	3	4	5	X	Me
	R	R	R	R	R	(SD)	
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
21D. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (transferencia)?	563 (25.8)	724 (33.1)	363 (16.6)	425 (19.5)	108 (4.9)	2.45 (1.204)	2
21E. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (general)?	26 (1.2)	259 (11.8)	431 (19.7)	1331 (61)	136 (6.2)	3.59 (0.822)	4
22. Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios valoran adecuadamente mi calidad profesional. Me siento	654 (30)	740 (33.9)	326 (14.9)	375 (17.2)	88 (4)	2.31 (1.184)	2
23. Trabajar para alcanzar los criterios de evaluación afecta negativamente a mi salud (estrés, ansiedad...). Me siento	578 (26.5)	649 (29.7)	309 (14.2)	401 (18.4)	246 (11.2)	2.58 (1.348)	2
24. Sacrifico aspectos de mi vida personal (familia, ocio, tiempo libre) para poder responder a las demandas de mi actividad académica. Me siento	579 (26.5)	646 (29.6)	257 (11.8)	440 (20.2)	261 (12)	2.61 (1.374)	2
25. Siento remordimiento cuando dejo a un lado mi actividad académica para dedicarme a mí o a mi familia. Me siento	606 (27.8)	620 (28.4)	308 (14.1)	422 (19.4)	227 (10.4)	2.56 (1.346)	2
26. La competitividad en torno a la producción científica me genera malestar y/o frustración personal. Me siento	615 (28.2)	638 (29.2)	343 (15.7)	354 (16.2)	233 (10.7)	2.52 (1.334)	2
27. La dedicación a la familia ralentiza o dificulta mi promoción profesional. Me siento	476 (21.8)	601 (27.6)	435 (19.9)	452 (20.7)	219 (10)	2.70 (1.290)	3

Nota: a. Siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho.

b. La numeración de los ítems no respeta el cuestionario original. Se ha generado una nueva enumeración para facilitar los procesos de análisis.

c. R = Recuento; SD = Desviación típica; M = Media; Me = Mediana.

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems del apartado socio-demográfico buscaban conocer la satisfacción del profesorado sobre el desarrollo de su actividad profesional en general y de las diferentes funciones en particular. El ítem relacionado con la satisfacción sobre el desempeño de la actividad profesional en general (ítem 21E) contiene una media de 3.59 y una mediana de 4. Es decir, el profesorado muestra un grado de satisfacción medio sobre el desempeño de su actividad profesional. Si analizamos cada una de las funciones, destaca la función docente (ítem 21A) como la mejor valorada (M 4, ME 4). De hecho, más de 84 % de los participantes muestran grados de satisfacción altos o muy altos, mientras que el 8.2 % indican valores medios y el 7.7 % señalan un grado bajo o muy bajo.

Por otra parte, la investigación (ítem 21B) destaca como la segunda función con los valores de satisfacción más altos (M 3.45; ME 4). Sin embargo, se encuentra casi medio punto por detrás de la satisfacción sobre el desempeño docente. En este caso, el 60 % de los casos indican un grado de satisfacción alto o muy alto, el 16.8 % muestra un valor medio y el 23.4 % señala un grado bajo o muy bajo.

Por último, las funciones de gestión (ítem 21C) y transferencia (ítem 21D) muestran los valores más bajos en relación al grado de satisfacción. En el caso de la gestión (M 2.65; ME 2), el 32 % de los participantes señalan un grado de satisfacción alto o muy alto, el 17.2 % indica valores medios y el 50.6 % contiene un grado bajo o muy bajo. En cuanto a la transferencia (M 2.45; ME 2), el 24.4 % indica valores de satisfacción altos o muy altos, el 16.6 % señala valores medios y el 58.9 % contiene un grado bajo o muy bajo.

Para conocer el nivel de satisfacción del profesorado sobre los criterios de evaluación se seleccionó el ítem 22 (Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios valoran adecuadamente mi calidad profesional). Este ítem muestra una media de 2.31 y una mediana de 2, es decir, los valores más

bajos de todos los seleccionados entorno a la satisfacción. De hecho, más de la mitad de los casos (63.9 %) señalan un grado bajo o muy bajo de satisfacción, frente a aquellos que muestran un nivel medio (14.9 %) y alto o muy alto (21.2 %).

El ítem 23 muestra el grado de satisfacción en relación con el impacto de los criterios sobre la salud del profesorado. Este ítem contiene una media de 2.58 y una mediana de 2. Al igual que en el ítem anterior, más de la mitad de los participantes (56.2 %) muestra un nivel bajo o muy bajo de satisfacción, mientras que el resto contiene un nivel medio (14.2 %) o alto o muy alto (29.6 %).

El ítem 24 analiza el grado de satisfacción sobre el sacrificio que se genera en el entorno personal y familiar para poder responder a las demandas de la profesión. La media de este ítem es de 2.61 y su mediana de 3. Específicamente, el 32.2 % de los casos indica un nivel de satisfacción alto o muy alto; el 11.8 % señala un nivel medio y el 56.1 % muestra un nivel bajo o muy bajo.

En cuanto al ítem 25, los resultados indican una media de 2.56 y una mediana de 2. Es decir, el sentimiento de remordimiento por priorizar las labores familiares frente a las profesionales les produce un bajo nivel de satisfacción. De hecho, el 56.2 % del total de los encuestados muestra un nivel bajo o muy bajo de satisfacción laboral entorno a este ítem; mientras que el 14.1 % y el 29.8 % señalan un grado de satisfacción medio y alto, respectivamente.

El ítem 26 contiene una media de 2.52 y una mediana de 2. Estos datos revelan que el profesorado se siente poco satisfecho y muestran el malestar que les genera el ambiente laboral competitivo que les rodea. En este caso, el 57.4

% muestra un nivel bajo o muy bajo de satisfacción, frente al 15.7 % y el 26.9 % que indican un nivel medio y alto.

Por último, el profesorado muestra una media de 2.70 y una mediana de 3 entorno al ítem 27. Por tanto, que la dedicación a la familia ralentice la carrera profesional hace sentir poco satisfechos a la muestra participante. Concretamente, el 49.4 % señala un nivel de satisfacción bajo o muy bajo, el 19.9 % indica un nivel medio y el 30,7 % contiene un nivel alto o muy alto.

3.4. Síntesis de resultados y discusión

Este capítulo muestra los resultados de los análisis descriptivos de la fase cuantitativa de la presente tesis doctoral. Con estos resultados se responde a dos de los objetivos específicos de la investigación, es decir:

- 1) *Conocer la percepción del profesorado universitario con los procesos de evaluación/acreditación de sus funciones y el impacto de estos en la construcción y desarrollo de su identidad profesional.*
- 2) *Valorar el grado de satisfacción del profesorado con su actividad profesional; con los procesos de acceso y promoción; con los sistemas de evaluación criterios de evaluación; y con el impacto que produce la vida profesional y personal.*

El profesorado participante en el estudio percibe que *los criterios de evaluación de su desempeño profesional impactan en el desarrollo de sus labores y no de manera positiva*. Según los resultados obtenidos, estos criterios orientan la actividad profesional influyendo especialmente sobre dos de las funciones básicas del profesorado universitario: docencia e investigación. Con respecto a la investigación, el profesorado percibe que *los criterios de evaluación generan un incremento de la presión por aumentar la producción científica, entendida esta como un aumento del número de artículos publicados*

en revistas de impacto (SJR o JCR). Según numerosos autores, esto es una consecuencia natural del actual sistema de evaluación en el que la producción científica se ha convertido en un requisito indispensable para el acceso, permanencia y obtención de beneficios salariales o profesionales (Ma y Ladisch, 2019; Laiho et al., 2022; San Fabián, 2020). Además, el profesorado no percibe que *los criterios mejoren ni la calidad ni la rigurosidad de su investigación, tan solo el volumen de su producción*. En estas líneas, Harvey (2020) añade estrategias de dudosa ética como consecuencia del aumento de las demandas de producción científica. Por ejemplo, menciona el uso de revistas y editores “depredadores”, el intercambio de autorías, la duplicación de estudios (autoplagio), la escritura superflua, o la práctica de “pagar por publicar”, entre un largo etcétera.

En cuanto a la docencia, el profesorado universitario andaluz percibe cómo *los criterios actuales no contribuyen al desarrollo de su calidad docente ni a su implicación en la mejora de los aprendizajes de su alumnado*. Es más, el profesorado opina que la prioridad concedida a la investigación en los procesos de evaluación impacta de manera negativa sobre la propia docencia. Por tanto, y en línea con las aportaciones de Bolívar y Mula-Falcón (2022), el actual sistema universitario está contribuyendo a relegar a la docencia a un segundo lugar o, incluso, a olvidarla, al considerarla como un obstáculo que ralentiza lo verdaderamente importante para el acceso o estabilización, es decir, la producción de artículos. Por consiguiente, la sobrevaloración de la actividad investigadora en los criterios de evaluación está generando un desequilibrio entre las funciones del profesorado universitario a favor de la producción científica, atentando contra la integridad académica y la calidad de la propia enseñanza universitaria (Fernández-Cano, 2021; Laiho et al., 2022).

En relación a las consecuencias generadas por los criterios, destaca especialmente los efectos de salud y socio-familiares. Referido a las

consecuencias de salud, el profesorado coincide en señalar que *la búsqueda por superar los criterios de evaluación genera altos niveles de estrés y ansiedad*, datos que concuerdan con estudios como los de Nie y Sun (2016). Estos síntomas pueden deberse a diversos motivos como la sobrecarga de trabajo por superar las evaluaciones, la incapacidad o el miedo a no superarlas o el temor a ser rechazado socialmente si no se superan (Saura y Bolívar, 2019; Dugas et al, 2020; Ursin et al., 2020). No obstante, según la literatura, estas sensaciones también pueden generarse como resultado del debate interno consecuencia del choque entre lo que se debe de hacer (valores de la nueva universidad, priorización de la investigación y aumento de la producción, olvido de la docencia, ...) y lo que el profesorado quiere o cree que se debería de hacer (valores y creencias personales y/o tradicionales) (Jiménez, 2019; Tülübass y Göktürk, 2020).

En lo que respecta a las consecuencias socio-familiares, la muestra analizada destaca *el sacrificio de su vida personal (familia, ocio, tiempo libre) al ser entendida como un elemento que ralentiza o dificulta el avance profesional*. Concretamente, múltiples estudios subrayan la maternidad como uno de los elementos más desfavorecedores en la carrera académica (Harris et al., 2019; James et al., 2021; Miller y Riley, 2022). Asimismo, el profesorado participante menciona cómo *la dedicación al ocio y al tiempo libre genera remordimiento y culpa frente al abandono de las labores profesionales*. Sentimientos que, según Bolívar y Mula-Falcón (2022), desembocan en un aumento “voluntario” de la carga de trabajo que contribuyen al incremento de las consecuencias de salud y socio-familiares descritas anteriormente.

Por otro lado, el profesorado de nuestro estudio también coincide en señalar que los criterios de evaluación *no contribuyen a la cooperación entre compañeros*. Por el contrario, el nuevo sistema de evaluación del desempeño profesional fomenta procesos de competitividad que generan la división entre

colegas, atentando contra la colaboración profesional y, por ende, aumentado la individualización (Djerasimovic y Villani, 2020; Saura y Bolívar, 2019). Aspecto que, además, según los resultados de este estudio, genera malestar y frustración, contribuyendo así al aumento de los niveles de estrés. En este sentido, Carson et al. (2013) señalan que la competitividad es uno de los elementos que más estrés genera en el profesorado universitario junto con la falta de tiempo o de financiación. Por tanto, mientras la universidad, con estudios como el de Hargreaves y O'Connor (2020), las órdenes ministeriales o el plan rector cuando habla de calidad de la investigación, la docencia y la universidad, pone en valor la interdisciplinariedad, la interrelación profesional, el incremento de capital profesional o las sinergias de participación en redes y equipos, las consecuencias de los sistemas de evaluación dirigen al profesorado en sentido contrario.

A pesar del impacto social, profesional y personal mencionado, la búsqueda de empleo fuera de la universidad no destaca como una de las principales consecuencias en la muestra analizada. Esto tal vez se deba, bien a la “pasión incondicional” por el trabajo académico (Bozzon et al., 2017, p. 335), bien a la continua esperanza de un futuro profesional mejor una vez alcanzada la estabilidad (Acker y Webber, 2016), o bien al alto coste que supone el abandono de la profesión: pérdida de inversión de dinero y tiempo, pérdida de oportunidades, sentimiento de ser demasiado tarde (Dorenkamp y Ruhle, 2019) o el temor a decepcionar socialmente.

Finalmente, en relación a la satisfacción del profesorado universitario, diferenciamos la satisfacción sobre el desempeño de las funciones y la satisfacción sobre los criterios de evaluación y sus consecuencias sociales, familiares y de salud. En cuanto a la satisfacción con el desempeño profesional general, el profesorado encuestado muestra un nivel de satisfacción medio. Según numerosos estudios, estos niveles podrían deberse a aspectos tan

diversos como la variedad de funciones a realizar, la gran carga de trabajo asociado a la actividad académica, la conciencia de baja remuneración, la situación de inestabilidad laboral en algunas categorías, las innumerables evaluaciones institucionales que deben ser superadas para alcanzar la estabilidad o lograr incentivos salariales, el aumento de la competitividad en el entorno de trabajo o las largas jornadas laborales, entre otros aspectos (Heng et al., 2019; Olaskoaga-Larrauri et al., 2019; González-Calvo, 2020a; Sucuoglu y Ambulai, 2022).

Sin embargo, analizando la satisfacción del desempeño de cada una de las funciones del profesorado universitario según el RD 415/2015 (docencia, investigación, gestión y transferencia), *sorprenden los elevados niveles de satisfacción de la función docente* frente al resto. Es un dato que contrasta con estudios anteriores, los cuales señalan bajos niveles de satisfacción que incluso desembocan en burnout. Entre los principales motivos, los estudios señalan la masificación de las aulas, las instalaciones insuficientes y deficientes, la presión por la continua innovación educativa y el fomento del uso de las TIC, el déficit de recursos materiales y personales, o la erosión de la autonomía y la autoridad de los docentes, entre otros (Wang y Li, 2019; Lei et al., 2020; Olaskoaga-Larrauri et al., 2023).

Con respecto al *grado de satisfacción sobre el desempeño de la actividad investigadora*, los resultados reflejados en este capítulo evidencian valores medios que *se alejan de los valores elevados encontrados sobre la satisfacción de la actividad docente*. Este menor grado de satisfacción posiblemente se deba a la continua presión -tanto interna como externa- por aumentar el rendimiento de la función investigadora al ser el elemento clave para la consecución de estabilidad e incentivos salariales (Bermúdez-Aponte y Laspalas, 2017; Dashper y Fletcher, 2019). Este hecho está sintetizando la labor investigadora en un mero aumento de la producción científica (número de artículos) que

desemboca en el desarrollo de prácticas que se alejan de las ideales y en la profundización de temáticas apartadas de los intereses personales (Carson et al., 2013; González-Calvo, 2020b). La combinación de estos factores, junto con el incremento de la competitividad, hace que la labor investigadora deje de ser considerada placentera, lo cual puede explicar los niveles medios de satisfacción encontrados en este estudio.

Por último, las funciones de gestión y transferencia son las que contienen los niveles más bajos. *Los bajos niveles de satisfacción sobre la actividad de gestión quizás se deban a la carga añadida de trabajo que conlleva tanto para aquellos que la desempeñan oficialmente, como para el resto del personal que afronta la incesante carga burocrática propia del actual sistema universitario español. Una burocracia que en ocasiones ocupa la mayor parte del tiempo de trabajo eclipsando el desarrollo del resto de funciones y la satisfacción asociada a estas (Lee, 2021). Referente a la insatisfacción vinculada a la gestión, Caballero (2013) añade que también podría estar motivada por la dificultad para acceder a determinados cargos, lo que restringe el acceso a determinados grupos. Con respecto a la transferencia, los bajos valores podrían tener su origen en dos posibles razones. En primer lugar, por ser una actividad relativamente nueva sobre la que todavía existe mucha incertidumbre y desconocimiento al respecto. Y, en segundo lugar, por tratarse de una actividad que puede resultar difícilmente realizable en ciertas disciplinas debido a su enfoque institucional (patentes, modelos de utilidad, participación en contratos relevantes en administraciones públicas, entidades privadas, sin ánimo de lucros, etc.).*

En cuanto a la satisfacción del profesorado sobre los criterios de evaluación y sus consecuencias sociales, familiares y de salud se observan valores bajos. En este grupo *destaca especialmente el bajo grado de satisfacción con los propios criterios y su impacto en la calidad de la actividad profesional.*

Resultados que no deben sorprender si examinamos la percepción del profesorado sobre estos mismos criterios. Entre las causas podemos citar: la priorización de unas funciones frente a otras (investigación sobre docencia), el rechazo del modo de evaluar las diferentes funciones, las abundantes evaluaciones a lo largo de la carrera profesional, la política de incentivos asociada (es decir, de su superación depende el acceso y la promoción), la excesiva priorización concedida a la investigación, etc. (Dougherty y Natow, 2019; Ma y Ladish, 2019; San Fabián, 2020; Fernández-Cano, 2021).

Además, el resto de ítems centrados en las consecuencias de los criterios (sacrificio familiar, impacto en la salud, ambiente competitivo, percepción de la familia como un ralentizador del avance, etc.) también contienen valores de satisfacción bajos. *La enorme sobrecarga de trabajo a la que se ve sometido el profesorado junto con la presión y la necesidad de superar las evaluaciones del desempeño de su actividad profesional (García-Arroyo y Osca, 2019; Silva y Oliveira, 2019), desembocan en importantes consecuencias sociales y personales que les hace sentir insatisfechos.*

CAPÍTULO IV

Resultados Contraste de Diferencias

En este capítulo se muestran los resultados de los análisis de diferencias significativas de los ítems que componen las diferentes dimensiones. Para ello se atenderán a las variables sexo, edad, categoría profesional, disciplina científica, responsabilidad familiar y cargos de gestión.

En el análisis se optó por el empleo de pruebas no paramétricas tras rechazar mediante un análisis Kolmogorov-Smirnov la hipótesis nula ($p < 0,001$). Es decir, no existía una distribución normal. Las pruebas no paramétricas empleadas fueron la U de Mann-Withney para variables dicotómicas (gestión); y la Kruskal-Wallis para variables no dicotómicas (sexo, edad, categoría profesional, disciplina científica y responsabilidad familiar). Con estas pruebas se pretende descubrir si existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas en función de las variables sociodemográficas seleccionadas.

Con el objetivo de facilitar el análisis, se presentan tablas de doble entrada por cada ítem. En ellas se recoge tanto el grado de significación de las diferentes variables analizadas, como la existencia o no de diferencias significativas. Las diferencias significativas vendrán indicadas con niveles de significación inferiores a 0.50. Por último, los ítems con diferencias significativas fueron evaluados con pruebas *post hoc* para conocer entre qué grupos se materializan las diferencias y a favor de quien. Para ello, aplicaremos la prueba de U de Mann-Whitney y atenderemos a los valores de los rangos medios.

4.1. Contraste de diferencias dimensión 1

En este apartado se detallarán las diferencias significativas para cada uno de los ítems que componen la primera dimensión.

Tabla 4.1. *Diferencias significativas ítem 1 (Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios determinan mi forma de orientar la actividad académica).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.298	
Edad	.000	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.291	
Ocupa cargos de gestión	.236	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 1 se observan diferencias significativas en las variables edad, categoría profesional y disciplina científica. Atendiendo a las pruebas *post hoc*, en la variable edad se encuentran diferencias entre los grupos de *más de 55 años* con el resto de grupos, y entre los grupos de *entre 46 y 55 años* con el resto de grupos. En estos casos las comparaciones con el grupo de más de 55 y entre 46 y 55, siempre se dan a favor del resto de grupos (menos de 30, entre 31 y 35 y entre 36 y 45). Esto quiere decir que los participantes de menos de 46 años perciben en mayor medida que los criterios guían su actividad académica.

En relación con la categoría profesional, las diferencias se observan entre las categorías *inicial-intermedio* y entre *avanzado-intermedio*, y, en todo momento, a favor de la categoría intermedio tal y como muestran los valores más elevados de rango medio. Esto significa que los participantes de dicha categoría perciben una mayor orientación de su actividad profesional consecuencia de los criterios de evaluación.

Finalmente, las diferencias en la variable disciplina científica se aprecian entre tres parejas: entre *Ciencias de la Salud-Artes y Humanidades* a favor de Artes y Humanidades; y entre *Ciencias de la Salud-Ciencias sociales y*

Jurídicas, Ciencias- Ciencias sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura- Ciencias Sociales y Jurídicas, en los tres casos a favor de Ciencias Sociales y Jurídicas. En esa ocasión, tanto el profesorado de Ciencias Sociales como el de Artes y Humanidades perciben en mayor nivel que los criterios guían su actividad académica.

Tabla 4.2. *Diferencias significativas ítem 2 (Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios valoran adecuadamente mi calidad profesional).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.069	
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.139	
Ocupa cargos de gestión	.586	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.
Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 2 se observan diferencias significativas en las variables sexo, categoría profesional y disciplina científica. En la variable sexo, las diferencias se aprecian entre *hombre-mujer* y entre *hombre-no responde*, en ambos casos a favor del hombre tal y como señalan los valores de rango medio más elevados.

Las diferencias dentro de la categoría profesional se observan entre las categorías *inicial-avanzado* e *intermedio-avanzado*, en las dos comparaciones a favor de avanzado. En la variable disciplina científica las diferencias se observan entre las áreas de *Ciencias de la Salud-Ciencias, Ingeniería y Arquitectura-Ciencias, Ciencias sociales y jurídicas-Ciencias y Artes y Humanidades-Ciencias*. En todos los casos las pruebas *post hoc* muestran que las diferencias favorecen a la disciplina de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Por tanto, tanto los hombres, como la disciplina de Ciencias Sociales y Jurídicas y el grupo de categoría profesional avanzado (titulares y catedráticos de universidad/escuela) consideran en mayor medida que los criterios valoran de forma correcta su actividad profesional.

Tabla 4.3. *Diferencias significativas ítem 3 (Los criterios de evaluación repercuten positivamente en la mejora de mi actividad académica).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.001	*
Edad	.016	*
Categoría profesional	.247	
Disciplina científica	.015	*
Responsabilidad familiar	<.001	*
Ocupa cargos de gestión	.047	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias significativas del ítem 3 se aprecian en las variables sexo, edad, disciplina científica, responsabilidad familiar y cargos de gestión. Dentro de la variable sexo, las pruebas *post hoc* muestran diferencias entre los grupos *no responde-mujer* a favor de mujer y *no responde-hombre* a favor de hombre. Es decir, en estas comparaciones tanto hombres como mujeres perciben en mayor grado que los criterios de evaluación repercuten de manera positiva en el desarrollo de la actividad académica.

Las diferencias dentro de la variable edad, categoría científica y gestión se observan entre las edades de *entre 46 y 55-menos de 30* a favor de menos de 30, entre las disciplinas *Ingeniería y Arquitectura-Ciencias Sociales y Jurídicas* a favor de Ciencias Sociales y Jurídicas; y en gestión a favor de aquellos que ocupan cargos. Por último, en la variable responsabilidad familiar se aprecian diferencias entre los niveles *muy alta-baja* a favor de baja y entre *muy alta-ninguna* a favor de ninguna. Por tanto, en estas comparaciones, el

grupo de edad de menos de 30, la disciplina de Ciencias Sociales y Jurídicas, los que no ocupan cargos de gestión y aquellos con una responsabilidad familiar baja o ninguna son los que tienen una percepción mayor sobre que los criterios repercuten de manera positiva sobre la actividad académica.

Tabla 4.4. *Diferencias significativas ítem 4 (Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios favorecen la cooperación entre compañeros/as).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.118	
Categoría profesional	.052	
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.137	
Ocupa cargos de gestión	.860	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias significativas del ítem 4 se observan en las variables sexo y disciplina científica. En el caso del sexo, las diferencias se encuentran entre los grupos de *no responde-hombre* y *mujer-hombre*, en ambos casos a favor de hombre. Y, en la disciplina científica, las diferencias se encuentran entre Artes y Humanidades y el resto de disciplinas (Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias), siempre a favor de Artes y Humanidades. Esto quiere decir que en estas comparaciones tanto el grupo de hombres como los de Artes y Humanidades perciben en mayor grado que los criterios de evaluación favorecen la cooperación entre compañeros.

Tabla 4.5. *Diferencias significativas ítem 5 (Los criterios de evaluación docente favorecen mi implicación en la mejora de los aprendizajes de mis estudiantes).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.008	*
Edad	.002	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	.004	*
Responsabilidad familiar	.195	
Ocupa cargos de gestión	.044	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

El ítem 5 muestra diferencias significativas en las variables sexo, edad, categoría profesional, disciplina científica y cargos de gestión. Las diferencias en la variable sexo se dan entre todas las combinaciones de parejas a favor siempre de la mujer.

En la variable edad y disciplina científica las diferencias se observan entre las edades de *más 55-menos de 30*, entre *46 y 55-menos de 30* y entre las disciplinas de *Ciencias-Ciencias de la Salud*. En estos casos, las comparaciones favorecen al grupo de menos de 30 y a la disciplina de Ciencias de la Salud. En relación con la variable categoría profesional, las diferencias existen entre las categorías *avanzado-intermedio* a favor de intermedio, y entre *intermedio-inicial e inicial-avanzado* a favor, en ambos casos, de inicial. Por último, en la variable cargos de gestión las diferencias favorecen a aquellos que no ocupan cargos.

En resumen, de las comparaciones comprobadas podemos establecer que el grupo de mujeres, el de menos de 30 años, el de Ciencias de la Salud y las categorías más noveles (intermedio e inicial) tienen valores más altos de percepción sobre que los criterios de evaluación docente favorecen su implicación en la mejora de los aprendizajes de su alumnado.

Tabla 4.6. *Diferencias significativas ítem 6 (La prioridad concedida a los méritos de investigación en los procesos de evaluación repercute negativamente en mi actividad docente).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.019	*
Edad	<.001	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.108	
Ocupa cargos de gestión	.157	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las variables sexo, edad, categoría profesional y disciplina científica son las que muestran diferencias significativas en el ítem 6. Las diferencias en la variable disciplina científica se dan entre una gran variedad de parejas siempre favoreciendo a la segunda de ellas: *Ciencias-Artes y Humanidades, Ciencias-Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias-Ingeniería y Arquitectura, Ciencias-Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades-Ingeniería y Arquitectura, Artes y Humanidades- Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud- Ciencias Sociales y Jurídicas.*

En el caso de la variable edad, las diferencias se observan entre las edades de *más de 55* y el resto de grupos, siempre a favor del resto de grupos; y *entre 46 y 55-entre 31 y 35* y *entre 46 y 55-menos de 30*, en estos casos a favor de los grupos más jóvenes, es decir, entre 31 y 35 y menos de 30. Con respecto a la categoría profesional, las diferencias se aprecian entre todas las combinaciones: *avanzado-intermedio; intermedio-inicial e inicial-avanzado.* En estas comparaciones las categorías más noveles siempre se favorecen al contener rangos medios más altos. Como puede observarse, las diferencias siempre se dan hacia los grupos más jóvenes de edad o de categorías más noveles. Finalmente, dentro de la variable sexo las pruebas *post hoc* señalan diferencias entre *hombre-mujer* a favor de mujer.

Tabla 4.7. *Diferencias significativas ítem 7 (Los criterios de evaluación de la investigación repercuten positivamente en la calidad de mi actividad investigadora).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.006	*
Edad	.017	*
Categoría profesional	.700	
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.223	
Ocupa cargos de gestión	.243	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 7 se aprecian diferencias significativas en las variables sexo, edad y disciplina científica. En la variable sexo las diferencias se dan entre los grupos *no responde-hombre* a favor de los hombres y *no responde-mujer* a favor de las mujeres. En la variable edad las pruebas *post hoc* tan solo muestran diferencias entre las edades de *entre 46 y 55-entre 36 y 45* favoreciendo al grupo de entre 36 y 45.

Por último, dentro de la variable disciplina científica, las diferencias se aprecian entre *Artes y Humanidades-Ciencias Sociales y Jurídicas* a favor de Ciencias Sociales y Jurídicas; *Artes y Humanidades-Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura-Ciencias de la Salud* en ambos casos favoreciendo a Ciencias de la Salud.

Tabla 4.8. *Diferencias significativas ítem 8 (Los criterios de evaluación de la investigación incentivan mi volumen de producción).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.164	
Edad	.000	*
Categoría profesional	.003	*
Disciplina científica	.003	*
Responsabilidad familiar	.034	*
Ocupa cargos de gestión	.593	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias significativas del ítem 8 se observan en las variables edad, categoría profesional, disciplina científica y nivel de responsabilidad familiar. En el caso de la variable edad, las diferencias se observan entre las edades de *más de 55* y de *entre 46 y 55* con el resto de grupos (menos de 30, entre 31 y 35 y entre 36 y 45). En todos los casos, las diferencias se producen a favor del resto de grupos. Es decir, los más veteranos perciben en menor medida que los criterios de investigación fomenten su volumen de producción. De forma parecida ocurre con la variable categoría profesional. En este caso, las diferencias se dan entre los grupos *avanzado-intermedio* a favor de las categorías intermedias. De nuevo, las categorías avanzadas (titular y catedrático de universidad/escuela) perciben en menor medida que los criterios aumenten su producción científica, aspecto que puede deberse a su situación de estabilidad.

En relación a la variable disciplina científica, las diferencias se observan entre *Artes y Humanidades-Ciencias Sociales y Jurídicas*. Los valores más elevados de rango medio en Ciencias Sociales y Jurídicas nos hacen concluir que esta disciplina percibe en mayor medida que los criterios de investigación fomentan su volumen de producción científica.

Finalmente, las diferencias en la variable de responsabilidad familiar se dan entre los niveles responsabilidades *muy altas-ninguna* a favor de ninguna.

Tabla 4.9. Diferencias significativas ítem 9 (Los criterios de evaluación de la investigación contribuyen a que mis procesos de investigación sean rigurosos).

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.006	*
Edad	.020	*
Categoría profesional	.146	
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.778	
Ocupa cargos de gestión	.692	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir, las diferencias en el ítem 9 se perciben entre las variables sexo, edad y disciplina. En la variable sexo, las pruebas *post hoc* apuntan diferencias entre los grupos *mujer-no responde* a favor de las mujeres. Con relación a la variable edad, las diferencias se observan entre los grupos de edad de *más de 55-entre 46 y 45*, *más de 55-menos de 30*, *entre 46 y 55-entre 36 y 45* y *entre 46 y 55-menos de 30*. En todas las comparaciones, los valores más altos de rango medio decantan las diferencias a favor de los grupos más jóvenes de cada comparación.

Por último, las diferencias en la variable de disciplina científica se aprecian entre *Ciencias-Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura-Ciencias de la Salud*, en ambos casos a favor de Ciencias de la Salud; y entre *Ingeniería y Arquitectura-Ciencias Sociales y Jurídicas* y *Ciencias-Ciencias Sociales y Jurídicas*, en las dos situaciones favoreciendo a Ciencias Sociales y Jurídicas.

4.2. Contraste de diferencias dimensión 2

En este apartado se detallarán las diferencias significativas para cada uno de los ítems que componen la segunda dimensión.

Tabla 4.10. *Diferencias significativas ítem 10 (Dedico demasiado tiempo a los aspectos burocrático-administrativos inherentes a mi actividad académica).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.486	
Edad	.004	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	.002	*
Responsabilidad familiar	.752	
Ocupa cargos de gestión	.000	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

El ítem 10 muestra diferencias significativas en las variables edad, categoría profesional y disciplina científica. Dentro de la variable edad, las diferencias se encuentran entre el grupo de edad de *más de 55 años* con los grupos de *entre 36 y 45* y *entre 46 y 55 años*. En ambos casos las comparaciones nunca favorecen al grupo de más de 55. En relación a la variable categoría profesional, las diferencias se aprecian entre las categorías *inicial-intermedio* a favor de intermedio e *inicial-avanzado* a favor de avanzado. Las diferencias dentro de la variable disciplina científica se observan entre *Ciencias de la Salud-Ciencias* y entre *Ciencias Sociales y Jurídicas-Ciencias*, en ambos casos a favor del área de Ciencias. Finalmente, dentro de la variable gestión, las diferencias favorecen a aquellos que ocupan cargos de gestión.

Por tanto, en estas comparaciones, los grupos con una edad de entre 36 y 55 años, con categorías inicial o avanzadas, del área de Ciencias y que ocupan cargos de gestión, perciben que dedican demasiado tiempo a aspectos burocráticos administrativos.

Tabla 4.11. *Diferencias significativas ítem 11 (Mi participación en proyectos de innovación docente, congresos y cursos sobre docencia obedece a la necesidad de reunir méritos).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.099	
Edad	.000	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	.359	
Responsabilidad familiar	.037	*
Ocupa cargos de gestión	.181	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias significativas en el ítem 11 se aprecian en las variables edad, categoría profesional y responsabilidad familiar. Dentro de la variable edad, las diferencias se encuentran entre el grupo de edad de *más de 55 años* con el resto de grupos, y entre el grupo de *entre 46 y 55 años* con el resto de grupos. En todas estas comparaciones los valores de rango medio más bajos los contienen los grupos de más de 55 años y de entre 46 y 55 años. De igual modo ocurre con la variable categoría profesional, en este caso, entre las comparaciones en las que existen diferencias (*avanzado-intermedio* y *avanzado-inicial*), nunca se favorece a la categoría avanzada (titulares y catedráticos de universidad/escuela). Estos datos indican que tanto las categorías más veteranas como los participantes de mayor edad, perciben en menor medida que se interesen en diferentes eventos docentes como medio para reunir méritos. Por último, las diferencias dentro de la variable de responsabilidad familiar se dan entre los niveles *muy alta-ninguna* y *alta-ninguna*, siempre a favor de ninguna.

Tabla 4.12. *Diferencias significativas ítem 12 (Mi participación en proyectos de innovación docente, congresos y cursos sobre docencia obedece al interés por mejorar mi enseñanza).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.389	
Categoría profesional	.002	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.098	
Ocupa cargos de gestión	.014	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.
Fuente: Elaboración propia.

Las variables sexo, categoría profesional, disciplina científica y cargos de gestión son las que muestran diferencias significativas en el ítem 12. En la variable sexo las diferencias se dan entre *no responde-mujer* y *hombre-mujer*, siempre a favor de mujer. Dentro de la variable categoría profesional, las diferencias se producen entre las categorías *avanzado-intermedio* e *intermedio-inicial*, en ambos casos favoreciendo al grupo intermedio. Las diferencias en la variable disciplina científica se aprecian entre las disciplinas de *Ciencias-Ciencias de la Salud* a favor de Ciencias de la Salud, y entre los grupos *Ciencias-Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades-Ciencias Sociales y Jurídicas* e *Ingeniería y Arquitectura-Ciencias Sociales y Jurídicas*, siempre favoreciendo a Ciencias Sociales y Jurídicas tal y como muestran los mayores valores de rango medio. Por último, en la variable gestión las diferencias se observan a favor de aquellos que ocupan cargos.

Tabla 4.13. *Diferencias significativas ítem 13 (Cuido las plataformas y redes académico-profesionales (Google Scholar, ResearchGate, Academia.edu...) para que mis publicaciones tengan visibilidad y sean citadas).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.033	*
Edad	<.001	*
Categoría profesional	.660	

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Disciplina científica	.006	*
Responsabilidad familiar	.018	*
Ocupa cargos de gestión	.026	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 13 las diferencias se aprecian en las variables sexo, edad, disciplina científica, nivel de responsabilidad familiar y cargos de gestión. Las pruebas *post hoc* muestran que dentro de la variable sexo las diferencias se encuentran *entre hombre-mujer* favoreciendo a hombre. En la variable edad, las diferencias aparecen entre el grupo de edad de *entre 46 a 55 años* y el resto de grupos y entre el grupo de *más de 55 años* y el resto de grupos. En esta ocasión, los bajos valores de rango medio indican que en todas las comparaciones las diferencias nunca se dan a favor del grupo de más de 55 ni del grupo de entre 46 y 55 años.

Las diferencias en la variable disciplina científica y responsabilidad familiar tan solo se observan en dos comparaciones: *Ciencias de la Salud-Ciencias* y *alta responsabilidad-ninguna*. En estos casos, las diferencias favorecen a la disciplina de Ciencias y al grupo de ninguna responsabilidad familiar. Finalmente, en la variable gestión las diferencias se decantan por aquellos que no ocupan cargos.

Por tanto, dentro de las comparaciones en las que existen diferencias, los grupos de hombre, los más jóvenes de edad, los del área de Ciencias, los que contienen baja responsabilidad familiar y aquellos que no ocupan cargos de gestión, contienen valores más altos de percepción sobre el cuidado de plataformas digital como medio para mejorar la visibilidad de su producción científica.

Tabla 4.14. *Diferencias significativas ítem 14 (Mi participación en proyectos de investigación, congresos y cursos relacionados con la investigación obedece al interés por desarrollar mi actividad investigadora).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.038	*
Edad	.089	
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.026	*
Ocupa cargos de gestión	.140	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 14 se observan diferencias significativas en las variables sexo, categoría profesional, disciplina científica y responsabilidad familiar. Atendiendo a las pruebas *post hoc*, en la variable sexo las diferencias se encuentran entre *hombre-mujer* a favor de mujer. En relación con la categoría profesional, las diferencias se observan entre las disciplinas *inicial-avanzado* e *inicial-intermedio*, nunca a favor de inicial, tal y como muestran sus bajos valores de rango medio.

Las diferencias en la variable disciplina científica se aprecian en 4 combinaciones de parejas: *Ingeniería y Arquitectura-Ciencias*, *Ciencias de la Salud-ciencias*, *Ciencias-Sociales y Jurídicas*, *Artes y Humanidades y Ciencias*. En todos los casos, las diferencias se dan a favor de Ciencias. Por último, referente al nivel de responsabilidad familiar, las diferencias se encuentran entre los niveles de alta responsabilidad y muy alta.

En resumen, de las comparaciones comprobadas podemos establecer que el grupo de mujeres, el grupo de categorías avanzadas e intermedias, la disciplina de Ciencias y los niveles de responsabilidad familiar muy altas tienen una mayor percepción sobre que su participación en diferentes eventos de interés científico responde a la necesidad de reunir méritos.

Tabla 4.15. *Diferencias significativas ítem 15 (Trabajar para alcanzar los criterios de evaluación afecta negativamente a mi salud (estrés, ansiedad...)).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.000	*
Edad	.000	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	<.001	*
Ocupa cargos de gestión	.904	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias significativas en el ítem 15 se dan en todas las variables analizadas menos en la ocupación de cargos de gestión. De este modo, dentro de la variable sexo, las diferencias se observan entre los grupos *hombre-mujer* a favor de mujer. Es decir, las mujeres perciben en mayor grado la existencia de consecuencias de salud resultado de su actividad laboral.

En la variable edad, las diferencias se aprecian entre los grupos de edad de *más de 55 y entre 46 y 55* con el resto de grupos de edad. En estas comparaciones, las diferencias nunca se dan a favor de los grupos de más de 46 años. Resultados que indican que los más jóvenes (menores de 45 años) perciben en mayor medida las consecuencias de salud propias de la profesión.

En lo relativo a la categoría profesional, existen diferencias entre todas las combinaciones de categorías: *intermedio-avanzado*, *avanzado-inicial* e *inicial-intermedio*. Las pruebas *post hoc* muestran que las diferencias siempre favorecen a las categorías noveles. Sin embargo, en la comparación *inicial-intermedio*, los valores más altos de rango medio en la categoría intermedio decantan las diferencias a su favor. Por tanto, las categorías iniciales e intermedias perciben en mayor grado las consecuencias de salud que sus compañeros en categorías avanzadas.

Las diferencias en la variable disciplina científica se observan entre *Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura* con *Ciencias Sociales y Jurídicas* y con *Artes y Humanidades*. Estas comparaciones siempre favorecen a Ciencias Sociales y Jurídicas y a Artes y Humanidades, es decir, estas disciplinas perciben más consecuencias de salud que el resto de áreas. Por último, la variable de responsabilidad familiar contiene diferencias entre los niveles *alta-muy alta responsabilidad, baja-muy alta* y *ninguna-muy alta*, siempre a favor de muy alta.

Tabla 4.16. *Diferencias significativas ítem 16 (Sacrificio aspectos de mi vida personal (familia, ocio, tiempo libre) para poder responder a las demandas de mi actividad académica).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.000	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.027	*
Ocupa cargos de gestión	.386	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechaza hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 16 se aprecian diferencias significativas en las variables sexo, edad, categoría profesional, disciplina científica y responsabilidad familiar. En el caso de la variable sexo, las diferencias se encuentran entre *hombre-mujer* a favor de mujer. Es decir, las mujeres perciben una mayor sensación de abandono de la vida personal para responder a las demandas de la vida profesional.

La variable edad muestra diferencias entre los grupos de edad de *más de 55 y entre 46 y 55 años* con el resto de grupos de edad y nunca a favor de los grupos de más de 46 años. Algo parecido ocurre con la variable categoría profesional. En este caso, las pruebas *post hoc* arrojan diferencias entre las

categorías *avanzado-inicial* y *avanzado-intermedio*. Y, al igual que con la variable edad, las diferencias nunca favorecen las categorías más veteranas. Por tanto, tanto los más jóvenes de edad como aquellos en categorías más noveles tienen una mayor percepción de abandonar la vida personal a favor de la profesional.

En cuanto a la disciplina científica, las diferencias se encuentran entre *Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura* con *Ciencias Sociales y Jurídicas* y con *Artes y Humanidades*. Según los valores de rango medio, las diferencias siempre favorecen a Ciencias Sociales y Jurídicas y a Artes y Humanidades. Es decir, tanto la disciplina de Ciencias Sociales y Jurídicas como la Artes y Humanidades perciben un mayor abandono de su vida personal para poder alcanzar las demandas de la actividad académica. Finalmente, la variable responsabilidad familiar tan solo muestra diferencias entre responsabilidades *altas-muy altas* a favor de muy altas.

Tabla 4.17. Diferencias significativas ítem 17 (*Siento remordimiento cuando dejo a un lado mi actividad académica para dedicarme a mí o a mi familia*).

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.000	*
Edad	.000	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.017	*
Ocupa cargos de gestión	.525	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechaza hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

El ítem 17 muestra diferencias significativas en las mismas variables que el ítem anterior y con los mismos resultados. Así, por ejemplo, en la variable sexo y al igual que ocurría en los ítems anteriores, las diferencias se encuentran entre *hombre-mujer* favoreciendo a mujer. Resultado que indica que las

mujeres sienten más remordimientos al abandonar sus labores profesionales para dedicarse a su familia.

En el caso de la variable edad y categoría profesional, vuelven a repetirse los resultados, es decir, aparecen las mismas diferencias y se favorecen a los mismos grupos. Por tanto, en la variable edad, las diferencias se dan entre los grupos de edad de *más de 55 y entre 46 y 55 años* con el resto de grupos de edad y nunca a favor de los grupos de más de 46 años. En la variable categoría profesional, las diferencias aparecen entre las categorías *avanzado-inicial y avanzado-intermedio*. En esta ocasión, y al igual que con la variable edad, las diferencias nunca favorecen a las categorías más veteranas. Por tanto, los más jóvenes (de edad y categoría) sienten más remordimiento por dedicarse a sus labores familiares frente a lo laboral.

En la variable disciplina también se repiten los resultados del ítem anterior, es decir, se aprecian diferencias entre todas las disciplinas con *Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades* y siempre a favor a estas. Por último, la única variable que no repite los resultados del ítem anterior es la variable de responsabilidad familiar. En este sentido, las diferencias se observan entre responsabilidades *altas-ninguna* a favor de ninguna.

Tabla 4.18. *Diferencias significativas ítem 18 (La competitividad en torno a la producción científica me genera malestar y/o frustración personal).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.000	*
Edad	.000	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.002	*
Ocupa cargos de gestión	.533	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechaza hipótesis nula.
Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en los apartados anteriores, el ítem 18 contiene diferencias significativas en todas las variables salvo en la de cargos de gestión. Además, las variables sexo y edad se comportan de igual forma que en los ítems 16 y 17.

Así, por tanto, vemos que en la variable sexo las diferencias se producen entre *hombre-mujer* a favor de mujer. La variable edad muestra diferencias entre los grupos de edad de *más de 55* y *entre 46 y 55 años* con el resto de grupos de edad. En ninguno de los casos las diferencias favorecen a los grupos de más de 46 años.

Referente la variable categoría profesional, las diferencias se producen entre todas las categorías, es decir, *intermedio-avanzado*, *avanzado-inicial* e *inicial-intermedio*. Las pruebas *post hoc* muestran que las diferencias siempre favorecen a las categorías noveles. Sin embargo, en la comparación *inicial-intermedio*, los valores más altos de rango medio en la categoría intermedio decantan las diferencias a su favor.

Las diferencias en la variable disciplina científica se observan entre *Ciencias* con *Ciencias de la Salud*, *Ciencias Sociales y Jurídicas* y *Artes y Humanidades*. En este caso, los bajos valores de rango medio de la disciplina de Ciencias, favorecen a las otras tres disciplinas. Finalmente, en la variable responsabilidad familiar, se aprecian diferencias entre los niveles *alta-ninguna* y entre *baja-ninguna*, en ambos casos las diferencias se dan a favor de ninguna.

Por tanto, a partir de las comparaciones comprobadas, podemos establecer que los grupos de mujeres, los más noveles de edad y categoría, los de las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades, así como aquellos con baja responsabilidad familiar, muestran una mayor percepción sobre el malestar que les genera la competitividad existente en su entorno de trabajo.

Tabla 4.19. *Diferencias significativas ítem 19 (La dedicación a la familia ralentiza o dificulta mi promoción profesional).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.000	*
Edad	.000	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	.084	
Responsabilidad familiar	.000	*
Ocupa cargos de gestión	.792	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias en el ítem 19 se encuentran en las variables sexo, edad, categoría profesional y responsabilidad familiar. Las diferencias en la variable sexo se dan entre los grupos *no responde-mujer* y *hombre-mujer*, siempre a favor de mujer. Esto indica que las mujeres perciben en mayor medida que sus compañeros hombres que la dedicación a la familia ralentiza su avance académico.

En la variable edad, destacan una gran variedad de diferencias: *entre más de 55 con 46-55, 31-34 y 36-45*, nunca a favor de más de 55; *entre menos de 30 con 36-45*, a favor de 36-45; y *entre 46-55 con 35-45*, favoreciendo al grupo de 36-45. En líneas generales, puede apreciarse que el grupo de 36 a 45 años son los que más perciben que la dedicación familiar ralentice la promoción familiar.

Referente a la categoría profesional, las diferencias se aprecian entre las categorías *avanzado-inicial, avanzado-intermedio e intermedio-inicial*. En este caso, y al igual que en el ítem anterior, las diferencias se dan siempre a favor de las categorías más noveles salvo en la comparación *inicial-intermedio* en la que las diferencias favorecen la categoría de intermedia.

Por último, en los niveles de responsabilidad se observan diferencias entre las parejas *baja-alta*, *baja-muy alta*, *ninguna-alta*, *ninguna-muy alta* y *alta-muy alta*, siempre favoreciendo a los niveles de responsabilidad muy alta o alta. Resultados que no son de extrañar teniendo en cuenta al contenido del ítem.

Tabla 4.20. *Diferencias significativas ítem 20 (Los criterios de evaluación para acceder y promocionar en la universidad hacen que me plantee un cambio de trabajo o la búsqueda de otras salidas profesionales).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.000	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	<.001	*
Ocupa cargos de gestión	<.001	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el último ítem de la segunda dimensión (20) muestra diferencias significativas en todas las variables. De nuevo, en la variable sexo, las diferencias se dan entre *hombre-mujer* a favor de las mujeres. En la variable edad, se observan diferencias entre todos los grupos; sin embargo, las pruebas *post hoc* muestran que en cada comparación las diferencias siempre se dan a favor de los grupos de menor edad. Lo mismo ocurre con la variable categoría profesional, es decir, existen diferencias entre todos los grupos (*avanzado-inicial*; *avanzado-intermedio*; *intermedio-participante*) y siempre a favor de las categorías más noveles. Por tanto, los más jóvenes en edad y categoría son los que más se plantean un cambio laboral ante las demandas de la academia.

En el caso de la disciplina científica, se aprecian diferencias entre la disciplina de *Ciencias* con las disciplinas de *Artes y Humanidades*, *Ciencias Sociales y Jurídicas* y *Ciencias de la Salud*. Los bajos valores de rango medio

de la disciplina de Ciencias hacen que las diferencias favorezcan siempre al resto de disciplinas.

Finalmente, en relación a la variable gestión y responsabilidad familiar, se aprecian diferencias a favor de aquellos que no ocupan cargos y de aquellos sin ninguna responsabilidad familiar.

4.3. Contraste de diferencias ítems satisfacción

En este apartado se detallarán las diferencias significativas para cada uno de los ítems seleccionados para el estudio de la satisfacción del profesorado universitario.

Tabla 4.21. *Diferencias significativas ítem 21 (¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (docencia)?).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.099	
Edad	.175	
Categoría profesional	.217	
Disciplina científica	.021	*
Responsabilidad familiar	.007	*
Ocupa cargos de gestión	.573	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechaza hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el ítem sobre la satisfacción del desempeño docente, existen diferencias significativas en las variables disciplina científica y responsabilidad familiar. Atendiendo a las pruebas *post hoc*, en la variable disciplina científica tan solo se observan diferencias entre el área de *Ciencias* y *Artes y Humanidades* a favor de esta última. En cuanto a los niveles de responsabilidad familiar, las diferencias se encuentran entre los niveles *alta-muy alta* y *baja-muy alta*, siempre a favoreciendo a los niveles de responsabilidad muy alta.

Tabla 4.22. *Diferencias significativas ítem 21B (¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (investigación)?).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.012	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.020	*
Ocupa cargos de gestión	.169	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias en el ítem sobre la satisfacción sobre el desempeño de las labores de investigación se observan en todas las variables a excepción de los cargos de gestión. En la variable sexo las diferencias se muestran entre el grupo *mujer-hombre* a favor de hombre.

Dentro de la variable edad, las diferencias se aprecian entre el grupo de edad de *más de 55 años* con el grupo de *entre 46 y 55 años*. En este caso, los altos valores de rango medio del grupo de más de 55 años decantan las diferencias a su favor. En la variable categoría profesional ocurre algo parecido, es decir, existen diferencias entre las categorías *inicial-intermedio*, *intermedio-avanzado* e *inicial-avanzado* en las que siempre se favorece a la categoría superior de la comparación. Por tanto, los más veteranos de edad y categoría son los que muestran un mayor grado de satisfacción frente al desempeño en general de su actividad profesional

Referente a la disciplina científica se aprecian diferencias entre la disciplina de *Ciencias* con las disciplinas de *Ingeniería y Arquitectura*, *Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas*, y en todos los casos a favor de Ciencias. Esto indica que el área de Ciencias muestra un mayor nivel de satisfacción sobre el desempeño de su actividad investigadora.

Por último, las diferencias en la variable de responsabilidad familiar se encuentran entre los niveles *muy alta-ninguna*, a favor de ninguna. Esto quiere decir que aquellos con ninguna carga familiar sienten una mayor satisfacción en el desarrollo de su labor investigadora.

Tabla 4.23. *Diferencias significativas ítem 21C (¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (gestión)?).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	0.148	
Edad	<.001	*
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	.273	
Responsabilidad familiar	.138	
Ocupa cargos de gestión	<.001	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ítem sobre la satisfacción del desempeño de la función de gestión, existen diferencias significativas en las variables edad, categoría profesional y cargos de gestión. En la variable edad, las diferencias se aprecian entre el grupo de edad de *menos de 30 años* con los grupos de *entre 36 a 45 años*, *entre 46 a 55 años* y *más de 55 años*. En este caso, las diferencias nunca favorecen al grupo de más de 30 años al contener los valores de rango medio más bajos.

En la variable categoría profesional existen diferencias entre todas las categorías (*avanzado-inicial*; *avanzado-intermedio*; *intermedio-participante*) y siempre a favor de las categorías más veteranas. Por último, las diferencias en la variable gestión se decantan por aquellos que ocupan cargos de gestión.

Tabla 4.24. *Diferencias significativas ítem 21D (¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (transferencia)?).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.102	
Categoría profesional	.001	*
Disciplina científica	.099	
Responsabilidad familiar	.712	
Ocupa cargos de gestión	.242	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al ítem sobre la satisfacción del desempeño de la función de transferencia, tan solo existen diferencias en las variables sexo y categoría profesional. Las pruebas *post hoc* señalan diferencias en la variable sexo entre *hombre-mujer* a favor de hombre. Estas mismas pruebas sobre la variable categoría profesional muestran diferencias entre las categorías *inicial-avanzado* favoreciendo a avanzado. Es decir, en las comparaciones existentes, la categoría de avanzado como los hombres tienen una mayor satisfacción sobre el desempeño de sus labores de transferencia.

Tabla 4.25. *Diferencias significativas ítem 21E (¿Cuál es su nivel de satisfacción con el desempeño de su actividad profesional (general)?).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.064	
Edad	<.001	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	.439	
Responsabilidad familiar	.968	
Ocupa cargos de gestión	.011	*

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.
Fuente: Elaboración propia.

En el ítem sobre el grado de satisfacción con el desempeño de la actividad profesional general, se aprecian diferencias en las variables edad, categoría profesional y cargos de gestión. En la variable edad, existen diferencias entre el grupo de edad de *más de 55 años* con el resto de grupos de edad. En este caso, los altos valores de rango medio del grupo de más de 55 años decantan las diferencias siempre a su favor. Lo mismo ocurre con la variable categoría profesional, es decir, existen diferencias entre *avanzado-inicial* y *avanzado-intermedio* siempre a favor de la categoría de avanzado. Por tanto, los más veteranos de edad y categoría son los que muestran un mayor grado de satisfacción frente al desempeño en general de su actividad profesional. Finalmente, las diferencias en la variable gestión favorecen siempre a aquellos que ocupan cargos de gestión.

Tabla 4.26. *Diferencias significativas ítem 22 (Los criterios de evaluación para la acreditación y/o sexenios valoran adecuadamente mi calidad profesional. Me siento).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.150	
Categoría profesional	.000	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.097	
Ocupa cargos de gestión	.760	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

El ítem 22 muestra diferencias significativas en las variables sexo, categoría profesional y disciplina científica. Dentro de la variable sexo, las pruebas *post hoc* señalan diferencias entre los grupos *hombre-mujer* a favor de hombre. Las diferencias dentro de la variable disciplina científica se aprecian entre *Ciencias* con el resto de disciplinas. En todos los casos, los altos valores de rango medio decantan las diferencias a favor de la disciplina Ciencias. Finalmente, en la variable de categoría profesional existen diferencias entre las

categorías *intermedio-avanzado* e *inicial-avanzado*, favoreciendo siempre a la categoría de avanzado.

Tabla 4.27. *Diferencias significativas ítem 23 (Trabajar para alcanzar los criterios de evaluación afecta negativamente a mi salud (estrés, ansiedad...). Me siento).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.004	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	.004	*
Responsabilidad familiar	.855	
Ocupa cargos de gestión	.585	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias del ítem 23 se aprecian en las variables sexo, edad, categoría profesional y disciplina científica. En la variable sexo, las diferencias se dan entre los grupos *hombre-mujer* y *no responde-hombre*, en ambos casos a favor de hombre. La variable edad muestra diferencias entre los grupos de edad de *entre 36 y 45 años* y *más de 55 años*. Los valores más altos de rango medio del grupo de más de 55 años decantan la diferencia a su favor.

En cuanto a la variable categoría profesional, las diferencias aparecen entre las categorías *intermedio-avanzado* e *inicial-avanzado*, en ambos casos a favor de avanzado. Finalmente, las diferencias en la variable disciplina científica se observan entre las disciplinas de *Artes y Humanidades-Ingeniería* y *Arquitectura*, favoreciendo a Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 4.28. *Diferencias significativas ítem 24 (Sacrificio aspectos de mi vida personal (familia, ocio, tiempo libre) para poder responder a las demandas de mi actividad académica. Me siento).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	<.001	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.895	
Ocupa cargos de gestión	.241	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias en el ítem 24 aparecen en las variables edad, sexo, categoría profesional y disciplina científica. Atendiendo a las pruebas *post hoc*, la variable sexo muestra diferencias entre *hombre-mujer* y *no responde-hombre*, en ambos casos a favor de hombre. La variable edad contiene diferencias entre el grupo de edad de *más de 55 años* con el resto de grupos. En este caso, las diferencias favorecen al grupo de edad de más de 55 años al contener los valores de rango medio más altos.

En la variable categoría profesional ocurre algo parecido a la variable edad. Es decir, existen diferencias entre las categorías *avanzado-inicial* y *avanzado-intermedio*, a favor en ambos casos, de la categoría más veterana (avanzado). Finalmente, la variable disciplina científica muestra diferencias entre la disciplina de *Ingeniería y Arquitectura* con las disciplinas de *Ciencias Sociales y Jurídicas* y *Artes y Humanidades*. Los valores de rango medio decantan las diferencias a favor de Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 4.29. Diferencias significativas ítem 25 (Siento remordimiento cuando dejo a un lado mi actividad académica para dedicarme a mí o a mi familia. Me siento).

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	<.001	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	.004	*
Responsabilidad familiar	.811	
Ocupa cargos de gestión	.636	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al ítem 25, las diferencias aparecen en las variables edad, sexo, categoría profesional y disciplina científica. La variable sexo muestra diferencias entre *hombre-mujer* a favor de hombre. En la variable edad las diferencias se encuentran entre los grupos de edad de *más de 55 años* y *entre 36 y 45 años*, favoreciendo al grupo de más de 55 años.

Por último, en la variable categoría profesional y disciplina científica se observan diferencias entre las categorías *intermedio-avanzado* y las disciplinas *Artes y Humanidades-Ingeniería y Arquitectura* y *Ciencias Sociales y Jurídicas- Ingeniería y Arquitectura*. En estos casos, los valores más altos de rango medio de la categoría avanzado y del área de Ingeniería y Arquitectura decantan las diferencias a su favor.

Tabla 4.30. *Diferencias significativas ítem 26 (La competitividad en torno a la producción científica me genera malestar y/o frustración personal. Me siento).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	<.001	*
Edad	.013	*
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	<.001	*
Responsabilidad familiar	.824	
Ocupa cargos de gestión	.885	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias en el ítem 26 se aprecian en las variables sexo, edad, categoría profesional y disciplina científica. En la variable sexo las pruebas *post hoc* arrojan diferencias entre *mujer-hombre* a favor de hombre. En la variable edad se observan diferencias entre los grupos de edad de *entre 36 y 45* y *entre 46 y 55* favoreciendo al grupo de entre 46 y 55 años.

La variable categoría profesional muestra diferencias entre las categorías *intermedio-avanzado* e *inicial-avanzado*. En este caso, las diferencias se dan a favor de la categoría avanzado dado que contiene niveles más altos de rango medio que el resto de categorías. Finalmente, dentro de la variable disciplina científica existen diferencias entre *Artes y Humanidades-Ingeniería y Arquitectura*, *Artes y Humanidades-Ciencias* y *Ciencias Sociales y Jurídicas-Ciencias*. En la primera comparación las diferencias favorecen a Ingeniería y Arquitectura y en las otras dos a Ciencias.

Tabla 4.31. *Diferencias significativas ítem 27 (La dedicación a la familia ralentiza o dificulta mi promoción profesional. Me siento).*

	Grado de Significación	Diferencias Significativas (<.05)
Sexo	.029	*
Edad	.198	
Categoría profesional	<.001	*
Disciplina científica	.004	*
Responsabilidad familiar	.109	
Ocupa cargos de gestión	.162	

Nota: a. El nivel de significación es de .050. b. *Rechace hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias en el último ítem sobre satisfacción se observan en las variables sexo, categoría profesional y disciplina científica. Dentro de la variable sexo, las diferencias se aprecian entre *hombre-mujer* a favor de hombre. En la categoría profesional las diferencias aparecen entre las categorías de *intermedio-avanzado* e *inicial-avanzado*. Los altos valores de rango medio de la categoría avanzado hacen que las diferencias se decanten a favor de esta. Finalmente, la variable disciplina científica muestra diferencias entre las disciplinas de *Artes y Humanidades* y *Ciencias*, a favor de ciencias.

4.4. Síntesis de resultados y discusión

En este capítulo se muestran los resultados de los análisis de contrastes de diferencias significativas. Con estos resultados se pretende contribuir a responder al siguiente objetivo de investigación de la tesis doctoral:

3) *Detectar diferencias significativas en la forma cómo el profesorado construye y desarrolla su identidad profesional en función de determinadas variables descriptivas (sexo, edad, categoría profesional, etc.).*

Comenzando por la variable *sexo*, podemos observar la existencia de diferencias significativas en casi todos los ítems seleccionados para el presente

estudio. Deteniéndonos en un análisis pormenorizado, destaca especialmente que las diferencias significativas existentes en los ítems centrados en las consecuencias sobre la vida familiar favorezcan siempre a las mujeres.

En este sentido, por ejemplo, las mujeres sienten en mayor medida que sus compañeros hombres que la dedicación a la familia ralentice o dificulte su promoción. Esto se debe, principalmente, a los roles tradicionales de género del ambiente familiar, los cuales asocian a la mujer con los cuidados (Lipton, 2020; El-Far et al., 2021; Horta y Tang, 2023). Como resultado, el cuidado de adultos, las labores del hogar, la incertidumbre del embarazo o el cuidado de hijos repercuten de forma única y directa en el desarrollo profesional de la mujer académica (Abetz, 2019; Engen et al., 2021). Por tanto, la mujer se encuentra con una dificultad añadida como es la de combinar las labores familiares con las profesionales. Según Lowenstein y Jones (2021), esto genera en la mujer académica un debate continuado centrado en el choque entre el desarrollo de sus funciones laborales y la dedicación familiar. Debate que concluye viendo a la familia y al trabajo como esferas que recíprocamente se afectan de manera negativa, impidiendo el pleno desarrollo de ambas (Hermann y Neale-McFall, 2018; Miller y Riley, 2022; James et al., 2021). Por consiguiente, nuestro estudio muestra que las mujeres, al mismo tiempo que acaban sacrificando más su vida personal frente a la laboral que sus compañeros, también sienten más remordimientos cuando dejan de lado el trabajo académico para dedicarse a la familia.

Asimismo, también destaca que las mujeres perciben más las consecuencias de salud (estrés, ansiedad, ...) que sus compañeros. Esto es debido a que las académicas, además de los retos propios del actual sistema universitario, acaban enfrentándose a una serie de retos añadidos como: la cultura laboral altamente masculinizada, los campos y disciplinas de investigación generalmente dominados por los hombres, los estereotipos de

género, la falta de apoyos institucionales, las expectativas del entorno (compañeros, familia, sociedad), el reparto desigual de las tareas en el hogar, el impacto del embarazo o el cuidado de los hijos, entre un largo etcétera (Salle et al.; 2015; Bozzon et al. 2018; Leahwood, 2018; El-Far et al., 2021)

Ante esta situación, no es de extrañar que, los ítems centrados en la satisfacción sobre el desempeño de sus funciones, los criterios de evaluación y sus consecuencias sociales, familiares y de salud, las diferencias significativas siempre favorezcan a los hombres. Es decir, los hombres sienten valores más altos de satisfacción que sus compañeras.

En cuanto a la *variable edad y categoría profesional*, se aprecia que las diferencias en los ítems sobre las consecuencias que producen los criterios de evaluación favorecen a los grupos de edad de menores de 46 años y a las categorías iniciales (predoctorales, postdoctorales y sustitutos interinos) e intermedias (ayudante, ayudantes doctores, contratados doctores, asociados y colaboradores). Es decir, el profesorado en estos grupos advierte más las consecuencias que sus compañeros más veteranos.

Según Cladellas-Pros et al. (2018), esto se debe principalmente a su situación contractual, es decir, los más jóvenes en edad son más propensos a ocupar puestos más precarios e inestables que lo transforman en la figura más vulnerable dentro del mundo universitario. Al igual ocurre con las categorías profesionales, las más noveles se caracterizan por una situación de mayor inestabilidad que, en ocasiones, es acompañada de una gran precariedad laboral (especialmente en el caso de las categorías iniciales: predoctoral, posdoctoral y sustitutos interinos). En consecuencia, estas categorías y grupos de edad tienen una mayor necesidad por superar las evaluaciones de su desempeño profesional para conseguir permanecer y promocionar en la academia (Jiménez, 2019; San Fabián, 2020). No obstante, según los

resultados de nuestro estudio, estos grupos también son más conscientes de que las evaluaciones orientan su actividad profesional, aumentando su volumen de producción o acudiendo a eventos para reunir méritos. Al fin y al cabo, la situación laboral inestable contribuye a una mayor aceptación de las influencias de producción científica generadas por los criterios de evaluación como una mera estrategia de supervivencia (Saura y Bolívar, 2019).

En estos mismos grupos (menos de 46 años y categorías iniciales e intermedias), también existe una mayor percepción de las consecuencias familiares como el sacrificio de aspectos socio-familiares, el remordimiento por la dedicación familiar o la sensación de que la familia frena el avance profesional. Aspecto que es justificado por los propios ciclos vitales ya que, según el Instituto Nacional de Estadística, la edad media de paternidad/maternidad es de 33 años.

Igualmente, estos grupos se enfrentan a otra serie de retos añadidos como: una mayor carga docente, horarios más complejos, más número de alumnos, o la menor experiencia profesional, entre otros aspectos (Triadó et al., 2015; García-Arroyo y Osca, 2019; Teles et al., 2020). Todo un contexto que contribuye a que sean más las consecuencias de salud (estrés, ansiedad) que en sus compañeros más veteranos. Datos que coinciden con otros estudios como los de Cottini y Lucifora (2013) y Cladellas-Pros et al. (2018).

Por último, las diferencias también favorecen a este grupo en relación con el malestar generado por el ambiente competitivo. El modelo de acceso y obtención de determinados beneficios necesarios para la promoción (financiación, proyectos de investigación, etc.) en el que los aspirantes compiten unos contra otros contribuye con esta situación (Carson et al., 2013).

En contra partida, las diferencias significativas favorecen a los grupos de edad de más de 55 años y a las categorías avanzadas (titular y catedrático de

universidad y escuela) en el caso de los ítems sobre la satisfacción del desempeño de sus funciones, los criterios de evaluación y sus consecuencias sociales, familiares y de salud. Según Lee (2021), esto se debe, fundamentalmente, a su condición de estabilidad laboral, lo que les sitúa en una zona de mayor seguridad en la que la superación de evaluaciones no son una necesidad, si no una opción voluntaria para su incentivación. No obstante, Huang et al. (2016) añaden que estas diferencias también pueden deberse a que las categorías más veteranas -por su edad y trayectoria- han podido formar parte directa de la creación de los procesos y criterios de evaluación. De ahí que su satisfacción sobre los mismos sea mayor que la del resto del profesorado.

Con respecto a la *variable disciplina científica*, se advierte que en la mayor parte de los ítems las diferencias se dan a favor de Ciencias Sociales y Artes y Humanidades. Por ejemplo, en estas áreas hay una mayor consciencia de que los criterios orientan su actividad académica, que fomentan el volumen de producción o que genera consecuencias de salud o problemas en la conciliación familiar. Según González-Calvo (2020b) y San Fabián (2020), las particularidades de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades contribuyen a explicar estos aspectos, especialmente en un sistema donde la publicación científica en revistas de impacto se ha convertido en una condición *sine qua non* para la supervivencia académica. Por tanto, la menor tradición en el mundo de las publicaciones científicas, el menor número de canales disponibles para la publicación o el desequilibrio a favor de la investigación positivista justifican la situación descrita en los resultados.

Caso contrario ocurre con las disciplinas altamente valorizadas en el mundo de las publicaciones, las cuales se encuentran en una posición ventajosa (Huang et al., 2016). En este sentido, los resultados de nuestro estudio muestran diferencias significativas a favor de las áreas de Ciencias e Ingeniería

y Arquitectura en los ítems relacionados con la satisfacción sobre el desempeño de las funciones, los criterios de evaluación y las consecuencias sociales, familiares y de salud.

Por último, referente a los *cargos de gestión y los niveles de responsabilidad familiar*, no se observan tantas diferencias como en las variables anteriores. Referente a la responsabilidad familiar, se observan aspectos evidentes. Por ejemplo, aquellos con responsabilidades más altas contienen más problemas familiares, de salud o planteamientos sobre el abandono. Mientras que aquellos sin ninguna responsabilidad suelen caracterizarse por tener mayores niveles de satisfacción sobre la docencia o por reconocer con mayor claridad que los criterios guían su desempeño académico.

En cuanto a los cargos de gestión, destaca que, tanto en la satisfacción sobre el desempeño profesional general como en las propias labores de gestión en particular, las diferencias se decantan a favor de aquellos que sí ocupan cargos de gestión. En este sentido, Caballero (2013) aclara que las formas de optar a determinados cargos, las cuales restringen el acceso a grupos concretos, parecen ser una de las causas de la baja satisfacción sobre gestión para aquellos que no ocupan cargos.

Capítulo V

Resultados Análisis Temático Horizontal

En este apartado se muestran los resultados del *análisis de contenido horizontal* desarrollado en la presente tesis doctoral. El objetivo era 1) el de resaltar temas, patrones, personajes o hitos comunes sobre los elementos que impactan en la construcción identitaria de los participantes; y 2) detectar el impacto que dichos elementos generan en los sujetos. Para tal fin se empleó un continuo entre la orientación deductiva e inductiva (Braun y Clarke, 2022). Las temáticas finalmente seleccionadas fueron el producto de un proceso no lineal y reiterativo resultado de varias rondas de codificación que han permitido la búsqueda de sentido entre las temáticas extraídas de la literatura científica y las construidas a partir del análisis de las entrevistas. La figura 5.1. muestra un mapa de las temáticas empleadas y la relación entre ellas.

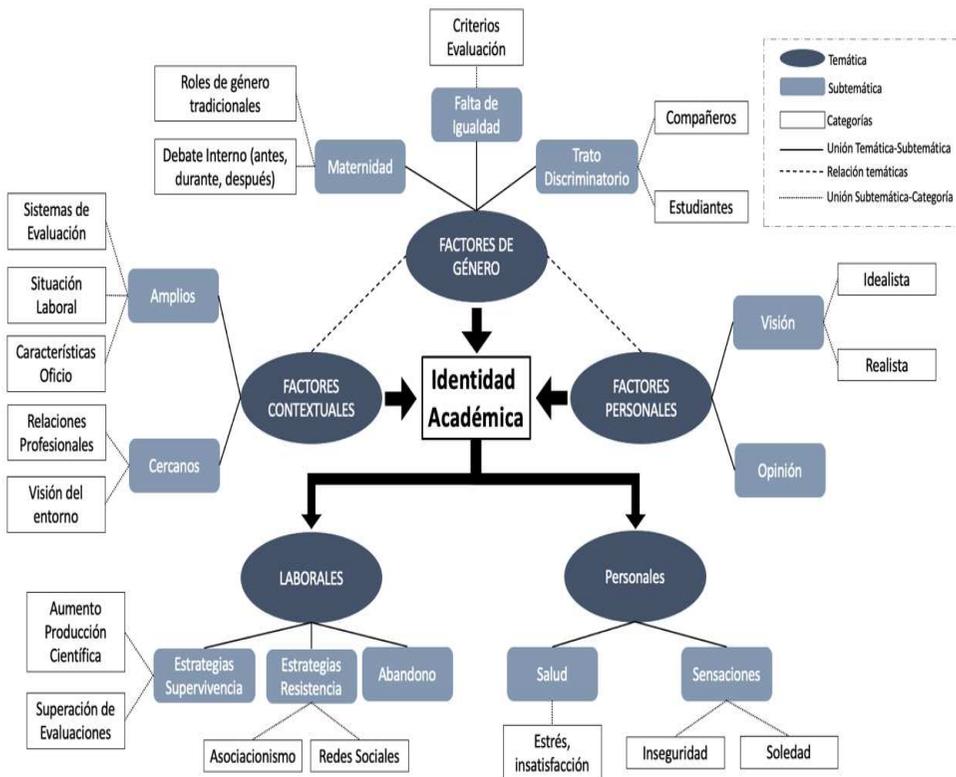


Figura 5.1. Mapa conceptual de las temáticas empleadas.
Fuente: Elaboración Propia.

Para facilitar el análisis, en primer lugar, se analizarán los elementos que impactan en la construcción y el desarrollo identitario de los participantes; y, en segundo lugar, se concretarán las consecuencias que genera. Es importante mencionar que las temáticas que se describirán y explicarán a continuación no se extrajeron a partir de su frecuencia de aparición en los discursos, sino a partir del impacto generado en la trayectoria y en la construcción identitaria de los participantes. Para ello, se atendió especialmente a la reflexión y a la construcción del significado que cada sujeto realizó sobre esos núcleos de sentido. Para ayudar en el proceso se tuvo en cuenta toda la trayectoria profesional, así como otros elementos tan variados como la comunicación no verbal, el énfasis, la emoción, la reiteración, etc.

5.1. Aspectos que impactan en la construcción identitaria

A partir del análisis temático de las entrevistas se observan tres grandes temáticas que impactan en la identidad de los sujetos entrevistados: los *factores contextuales*, los *factores personales* y, de manera transversal, los *factores de género*.

5.1.1. Factores contextuales

Los factores contextuales hacen referencia a todas las características del contexto social, político y laboral que impactan en los participantes. Se distinguen dos grandes grupos: los *factores contextuales amplios*, formado por los sistemas de evaluación, la situación laboral y las características propias del oficio; y los *factores contextuales cercanos*, constituido por las relaciones profesionales y la visión del entorno más cercano sobre la profesión.

Dentro de los factores contextuales amplios, los *sistemas de evaluación* ejercen un impacto determinante en la construcción identitaria de la muestra

analizada. Los sujetos confirman que estos sistemas determinan el desarrollo de su actividad profesional:

“Tenemos ahí ese runrún de fondo que se llama ANECA y que se llaman criterios para la acreditación y eso es una losa que pesa mucho. Porque tú dices, yo me quiero acreditar, entonces yo tengo ahí el runrún de 3 artículos Q1 y estoy todo el día con eso, y al final te vuelves un poco... te vuelves un poquito obsesivo. Y al igual con las plazas, no ganas una y ves lo que te falta y lo vas haciendo, ¿horas de docencia? Pues más horas de docencia ¿tres Q3? Pues tres Q3.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“Las riendas las lleva ANECA. ANECA dice tú sí, tú no. Entonces tú haces una planificación de aquí a un año, de aquí a dos años, de aquí a 3 años a 5 años y vas haciendo lo que te pide ANECA. Es así de simple. Al principio más tranquilo y luego más agobiado porque te pilla el toro.” (Nicolás, 35, Profesor Titular)

“Los criterios son la Biblia y los 10 mandamientos del investigador, iba a decir predoctoral, pero investigadores en general, sí. Ahora estamos con los congresos y estamos contando cuántos congresos necesitamos para cumplir con el máximo que te exige el baremo. Igual con las publicaciones, las estancias, los capítulos... Todo, aunque sea por 0,1 puntos. Así que sí, rige tu vida. O sea, yo no hago lo que a mí me apetecería en el doctorado. Yo al final en el tiempo que le dedico a la jornada laboral hago de todo menos mi tesis, hago proyecto, hago congreso, hago docencia, hago de todo menos mi tesis. Y todo orientado a la ANECA o a los baremos de contratación. Si no da puntos no se hace.” (Ángeles, 26 años, predoctoral)

“Tú haces lo que pida la ANECA, cualquier cosa que pida o digan que van a evaluar bien. ¿Qué van a evaluar bien los congresos internacionales? Pues a hacerlos. Mira (*risas*), el otro día soñé que hacía un curso de encantador de perros -con el pánico que me dan a mí los animales- porque descubrí que eso iba a puntuarse muy bien en la ANECA. Así que creo que con eso te respondo

a si orienta mi labor la ANECA o no. Orienta hasta mis sueños (*risas*).”
(Isabel, 28, Predoctoral)

Además, existe consenso sobre el descontento del impacto que las evaluaciones generan en el desarrollo de sus funciones:

“Las evaluaciones no favorecen la calidad de mis funciones. Para nada. Para nada, pero vamos para nada, cero. De un uno a un cinco, cero. En la docencia cuentan las horas, o sea, esto es como la sensación de esto va por kilos ¿cuántos kilos de clase quieres? Es que realmente es como acumular kilos, y da igual como sean los kilos, si son de pescado fresco o pasado. La calidad de tu docencia da igual. Y como máximo la calidad de tu docencia se mide por las encuestas del alumnado, que dejan bastante que desear. Eso sí, la investigación si la favorece, y no te digo la calidad, pero al menos la cantidad. Al final investigas para publicar en ciertas revistas que son las que cuentan. Estas todo el día con los Q en la cabeza y eso te quita de estar haciendo otras cosas porque tienes que ponerte a investigar. [...]” (María, 38, Ayudante Doctora)

“Los criterios, y te resumo en una frase, perdón por este golpe de sinceridad; los criterios solo han favorecido a mi cantidad de producto investigador. Además, sobredimensionándolo. Con total sinceridad, inflando mi investigación y transformándola en diferentes productos que puedes contar.”
(Gabriela, 33, Ayudante Doctora)

“En general, los criterios son nefastos. Y no te lo dice una por rencor porque no se ha acreditado. Me he acreditado todo a la primera y con creces. Pero es que son pésimos. Pésimos los criterios en sí, pésimos por el cómo se hace, desde tener que digitalizar y meter cada mérito, pésimos por los requerimientos, porque no veo claro cuáles son. Pésimos por todo.” (Jimena, 36, Ayudante Doctor)

Los participantes diferencian dos tipos de evaluaciones: los *sistemas de acreditación* y los *procesos de acceso y contratación* de las propias

universidades. Sin embargo, consideran los segundos más difíciles que los primeros debido a los altos niveles de competitividad con los que se asocia:

“Yo creo que para acreditarte los criterios son bastante coherentes y apropiados, al menos en mi área. No los veo excesivamente exigentes. [...] Por ejemplo, yo me he acreditado a titular con una producción científica modesta. [...] Otra cosa es el acceso, ¿no? Cuando vas a acceder a Ayudante Doctor a una universidad, ahí es donde está la cuestión. Entran en juego otras cosas como los perfiles, las afinidades, y la extrema competitividad.” (Francisco, 37, Profesor Titular)

“La guerra viene para una plaza. Ya eso es otra cosa, ahí como el que más tiene es el que gana... pues imagínate. Yo he mirado resultados de plazas que he pensado... joder como puede tener este chaval este CV si lleva 4 años en la universidad y yo que llevo media vida no tengo ni la mitad.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

“El acceso ahora mismo es muy complicado. Mi opinión es que el acceso se ha convertido en un proceso muy competitivo en cuanto a cantidad de publicaciones que necesitas para poder competir dignamente. Es que cuando accedes a Ayudante Doctor, con las exigencias que tenemos ahora de publicación, prácticamente tenemos lista la acreditación de titular, salvo algunas especificidades y algunas horas más de docencia. Pero es que lo tienes listo. Es tan loco a lo que hay que enfrentarse para coger una plaza de ayudante, que cuando lo consigues el resto es casi *coser y cantar*.” (Severo, 33, Contratado Doctor)

Otro de los elementos que impacta en el profesorado y que se relaciona con los procesos de acceso y contratación es la *endogamia*. Los entrevistados señalan experiencias negativas que han impactado en su trayectoria, destacando especialmente las prácticas asociadas al uso del término *afinidad*:

“Los procesos de contratación para el acceso... son mucho peores que los de acreditación. Tanto en formato como en contenido. Dalo por descontado. Porque ahora compites contra mil candidatos y a ver quién da más. Y no en igualdad, porque si eres el favorito del departamento... vas a tener un pelín más de posibilidades que yo. ¡Llámalo afinidad!” (Isabel, 28, Predoctoral)

“Endogamia hay, pero muy camuflada. Ahora con discrecionalidad, la llamada afinidad. Es así. En cuanto tú le puedes poner de cero a cuatro puntos a mi JCR Q1 por la ‘pertinencia’ o la ‘afinidad’ que tú consideres. Estás tirando a la porra cualquier amago de acabar con la endogamia.” (Jimena, 36, Ayudante Doctora)

“Actualmente mucho menos que hace unos años, pero hay todavía endogamia. Si tienes padrino hay más posibilidad de acceder antes. Porque los baremos son objetivos, pero siempre está ahí ese porcentaje de subjetividad que hace que, si te quieren a ti porque te conocen o les conviene, pues te van a puntuar ligeramente mejor que a mí.” (Severo, 33, Contratado Doctor)

“La endogamia existe y existirá siempre que la contratación inicial la controle el departamento. Eso es así. Y a mí me ha perjudicado y me ha favorecido, las dos cosas. Pero hay que ser sinceros. Como des con una persona con poder en el departamento que te quiera hacer la vida imposible, ya porque le caigas mal, ya porque sea enemigo del que te dirige la tesis, o lo que sea, date por fastidiado. Es decir, búscate otro sitio. Es que hay plazas que les falta poner el DNI. Vaya yo me presenté a una plaza y me dijeron: *¿qué haces? Si esa plaza va para fulanito* [...] Vaya, dicho y hecho. “(Pío, 40, Ayudante Doctor)

Finalmente, la *burocracia* que rodea a los procesos de evaluación, tanto en la acreditación como en los procesos de acceso, también es citado por los participantes como un elemento significativo:

“La burocracia me genera estrés y no sé cuántos sentimientos negativos. Es tedioso, piensa que ahora mismo gran parte de mi jornada laboral la dedico única y exclusivamente al papeleo.” (Ángeles, 26, Predoctoral)

“Es que las evaluaciones van más allá de publicar, ¿sabes la de tiempo que he perdido para cada acreditación, para cada plaza? Es que son sistemas todos diferentes, y cada cual más complejo y poco intuitivo que el anterior. Tienes que estudiar cómo funciona cada plataforma y después ver qué te conviene poner y cómo hacerlo... Es más complejo que hacer un doctorado. No sabes la de tiempo y energía que quita.” (Blas, 36, Ayudante Doctor)

“Somos docente, investigadores, hacemos transferencia y, por si fuera poco, hacemos de gestor. Que, como en general España es tan simple con la burocracia... pues imagínate. Cada vez que quiero hacer un congreso, cobrar una dieta, pagar a un traductor... a veces es tanto el trabajo asociado, que acabo pagándolo yo con mi dinero. [...] Y bueno, lo de las plazas... eso es para estudiarlo. Lo hacen difícil y diferente unas de la otras, es que pienso que lo hacen para que nadie eche plazas. Es un martirio.” (Juan, 25, Predoctoral)

Íntimamente unido con los sistemas de evaluación se encuentra *la situación laboral*, aspecto bastante determinante en la construcción identitaria del profesorado. En este grupo, los participantes recalcan los *bajos salarios* o la *inestabilidad traducida en trabajos temporales*:

“La precariedad al principio era evidente [...] Hubo una época en que yo me levantaba en Ciudad 1, iba a dar clase a Ciudad 2 que está a una hora, a media mañana me iba de ciudad 2 a Ciudad 3, comía en Ciudad 3, y volvía a última hora a Ciudad 2 porque tenía la última clase. Y bueno, tú sabes, también tenía que dormir y esas cosas.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“Yo estuve en 4 universidades diferentes, todas con contratos, imagínate. Y yo decía tengo 4 sueldos y no llego a un sueldo completo. En una 200, en el otro 300... Una sensación de no llegar a fin de mes, no tengo dinero, de estar dándolo todo y pensar en que un quinto trabajo ya era imposible. Así que todo

el tiempo echando cuentas, porque este me paga tal día el otro me paga tal otro y éste solo me paga los TFG y me los paga al final si defienden... Es que la sensación es de no tengo más vida para trabajar.” (Margarita, 31, Profesora Sustituta Interina)

“Claro que es un trabajo precario, te llevas trabajando todo el día, incluso fines de semana, hay días que te acuestas a las tantas de la mañana porque tienes que enviar algo de última hora o porque tienes que contestar a un correo muy importante. Y luego llegas, ves tu nomina: 998 euros... ¡¡Por dios!! Es que no da para ahorrar y casi ni para comer, al final hay veces que hasta le tengo que pedir dinero a mis padres para algún pago imprevisto. Págate estancias, págate congresos, págate traducciones, págate el piso donde vives [...] ¿Entonces para qué trabajo?” (Juan, 25, Predoctoral)

“Cuando alcanzas los primeros escalones de la estabilidad, no te creas que estás bien pagado. No, porque creo que hacemos muchísimo más trabajo del que de verdad se ve. Entonces parece que solo nos pagan por la docencia. Pero somos PDI, Personal Docente e Investigador. Así que estoy haciendo el trabajo de tres y me estás pagando el de uno.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

Estos factores no solo afectan de manera directa a los participantes, sino que contribuyen a incrementar las influencias de los sistemas de evaluación y de producción científica. Los sujetos de investigación mencionan la necesidad de estabilización y de un sueldo digno que les permita el desarrollo de una vida plena, como principales agentes motivadores para la superación de los procesos de evaluación:

“Es muy duro, pero es así. Sabes cuales son los criterios, sabes qué tienes que hacer para conseguirlos, independientemente de que te suponga o no violar a tus principios [...] Te sientas y vas tachando todo lo que vas necesitando. Porque la ética es muy bonita cuando tenemos 60 años, la vida resulta y con un sueldo que ya quisiera yo. Pero, ¿y cuándo no?” (Isabel, 28, Predoctoral)

“Claro que el dinero importa. Porque hasta que no se tiene un mínimo para poder vivir, no podemos ni plantearnos ideologías, libertades, valores... Mientras yo no pueda dar de comer a los míos, no. Entonces, son decisiones muy complejas que te hacen pasar mucha tensión. Pero que al final aceptas y las haces.” (Jimena, 36, Ayudante Doctora)

“Yo me estudio los criterios de los baremos de las universidades. Y me estudio los CV de los que se presentan. Y veo que me falta y dónde tengo que apretar. Y los pongo en mi tablón. Mi obsesión está ahí. Cada vez que me siento delante del ordenador en el despacho, ahí están mirándome, es como el Gran Hermano. Pero es que tiene que ser así, si no, no voy a ganar una plaza en mi vida.” (Juan, 25, Predoctoral)

Una vez alcanzada la estabilidad laboral con la plaza de Ayudante Doctor, la motivación hacia los siguientes procesos de acreditación y evaluación cambian hacia el deseo de conseguir total libertad en el desarrollo de sus funciones:

“Yo tengo ganas de llegar a titular. Ya ahí voy a tener un poco de libertad, porque ahora mismo, incluso de ayudante, hay una sensación de que estás un poquito con las manos atadas. O sea, puedo hacer cosas, pero no puedo distraerme porque tengo que sacar la siguiente acreditación.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“Mi única prioridad ahora mismo es conseguir acreditarme a Profesor Titular y parar el ritmo. Cuando lo consiga, quiero dedicarme a lo que me apetezca verdaderamente, especialmente tengo ganas de volcarme en mi docencia, de hacer una asignatura mía al cien por cien, y de disfrutarla.” (Blas, 36, Ayudante Doctor)

“Es un relax muy grande cuando coges tu plaza de ayudante. Pero todavía no puedo decir que *No* a todo, porque lo necesito, lo necesito para seguir avanzando. Esto al final es una cuenta atrás hasta la siguiente prueba. Y ya solo me queda la última. Y en cuanto lo consiga voy a decir a todo que no, y

mucho. Y ya con mi plaza que no me la quita nadie y mi sueldo fijo, voy a dedicarme a mi docencia y que le den a todo. ¿Verme obligada a escribir artículos? Es que lo odio, lo odio.” (Felisa, 38, Contratada Doctora)

Además de los sistemas de evaluación y la situación laboral, las *características propias del oficio* también influyen en la identidad de la muestra seleccionada, especialmente el concepto de *flexibilidad horaria*:

“La flexibilidad es un arma de doble filo. Por un lado, es muy ventajoso porque tú te organizas cuándo quieres trabajar, y puedes permitirte el lujo, gracias a no tener un horario muy cerrado, de acudir a eventos como la fiesta del cole de tus hijos. Pero, por otro lado, es muy peligrosa porque acabas trabajando a todas horas, fines de semana y veranos incluidos. Así que al final con la ‘flexibilidad’ y con el ‘puedes trabajar desde casa’, no desconectas nunca.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

“Eso de no tener un horario tan fijo salvo en reuniones y tus clases... eso es un peligro increíble. Además, a mí me crea mucho conflicto familiar. Como mi trabajo lo permite, al final soy yo el que me encargo de todo, reuniones, médicos, talleres... Pero no se dan cuenta que esa flexibilidad después hay que pagarla a deshoras...” (Juan, 25, Predoctoral)

“Sí, la flexibilidad de nuestro trabajo es: trabajar todos los días, sentirte mal si no estás trabajando, cogerte una semana de vacaciones en la playa y llevarte el ordenador para seguir trabajando y que la culpabilidad no te joda al menos los diez minutos de baño.” (Isabel, 28, Predoctoral)

En cuanto a los factores contextuales cercanos, *las relaciones profesionales* son elementos determinantes de la identidad de la muestra analizada. En líneas generales, en primer lugar, destacan los *altos niveles competitividad*, los cuales decrecen o se transforman con la llegada de la estabilidad laboral:

“Yo ahora mismo sí percibo mucha competitividad insana [...] Si aquel tiene tanto, yo más; o si aquel va a hacer esto, yo peor; o si aquel tiene tal idea pues yo cojo y antes de que publique algo lo hago. [...] Me veo metida en un ámbito que no se corresponde con mis valores. Porque cuando yo veo esas maneras, que ves a compañeros que van intentando saltar a las personas... no puedo.” (Elena, 32, Predoctoral)

“Es que los niveles de competitividad son inhumanos. Entonces llega un momento que como no tengas capacidad de ser impermeable al final te afecta, ¿sabes? Y entras en ese juego, en ese gusanillo, ¿sabes? Entras en ese gusanillo... y ese gusanillo no es nada ni bueno para la salud, ni bueno para el ambiente laboral ni nada.” (Felisa, 38, Contratada Doctora)

“La Universidad es un sitio súper competitivo, es decir, la propia estructura jerárquica de la Universidad y la forma de ir progresando la Universidad hace que tengas que estar compitiendo contigo mismo de forma continua y permanente. Por ejemplo, ya no es importante estar acreditado a titular, sino estar acreditado a titular cuanto antes para elegir antes la docencia. Entonces, al final es una competición continua.” (Pío, 40, Ayudante Doctor)

“Al principio sí, y mucha. Luego la competitividad va decreciendo un poco y casi desaparece cuando eres titular. Ya compites más contigo mismo y, como mucho, se entra en el juego de las comparaciones, este tiene un I+D+i y este no. Pero ya está.” (Francisco, 37, Profesor Titular)

Por otra parte, la *relación con el director de tesis* también impacta en los académicos no solo durante el desarrollo del doctorado, sino también en el futuro ascenso profesional. Los sujetos citan aspectos como la guía sobre los procesos de investigación, la orientación sobre los procesos de acreditación y acceso a la universidad y la relación personal más cercana como elementos determinantes, los cuales contribuyen a incrementar o atenuar aspectos como la soledad, el estrés o la ansiedad:

“Yo estuve muy contento con mi director. Además, corregía súper rápido. Trabajamos juntos en muchas cosas. Lo pillé en un muy buen momento la verdad. Quería llegar a catedrático y lo estaba dando todo. Así que nos beneficiamos mutuamente. Cuando acabé la tesis, yo ya tenía méritos de sobra para acreditarme y competir dignamente por plazas.” (Severo, 33, Contratado Doctor)

“¿Ayuda? Cero; bueno, menos tres. O bien no me responde a los emails, o cuando me responde no se presenta. Y luego ningún tipo de consejo, orientación... Nada. Aprendo a base de golpes. Y eso te genera mucha desesperación y angustia.” (Isabel, 28, Predoctoral)

“¿Sabes lo que es un becario? Yo era eso. Ayudarme me ayudaba poco, pero pedirme me pedía: que si le ayudase a echar la acreditación, que si le maquetase un artículo que había hecho con no sé quién (en el que yo no iba de autor), que si le sustituyese una clase que daba dentro de dos horas y no podía ir, que si le ayudase a corregir exámenes o a vigilarlos... Yo era el chico de los recados, sin voz, sin voto..., pero buena mano de obra.” (Nicolás, 35, Profesor Titular)

“Mis directoras son profesionales de 10 y como personas de 11. Con eso te lo digo todo, O sea, son personas que te respetan, te respetan como alumna, te respetan como compañera. Yo no me siento como alumna, ahora me siento como compañera. Claro que son mis profesoras, claro que me están formando, pero no ese nivel de yo estoy aquí y tú ahí [gesto diferenciando alturas]. Eso también es muy importante porque a la hora de yo trabajar con ellas, pues trabajas mucho más... desde la tranquilidad de puedo preguntarle lo que sea, no van a hacerme sentir pequeñita o tonta. Es más, todo lo que he necesitado, ellas han buscado maneras y formas para que yo me desarrolle.” (Elena, 32, Predoctoral)

Con respecto a la *relación con el departamento*, los sujetos señalan al ambiente laboral, caracterizado generalmente por ser hostil y complejo, como un aspecto significativo en su desarrollo:

“El ambiente es hostil, jerárquico y oscuro. Por diferentes motivos, la gente se quiere matar, o se odian [...]; y otros que ni te saludan. Yo estoy muy *agustito* en mis clases, en mi despacho. Pero en cuanto salgo al pasillo [...] cambio. Me pongo la cara de *cómo me toques me encuentras* y así tengo que ir.” (Jimena, 36, Ayudante Doctora)

“Estamos sumergidos en un ambiente que es político más que profesionalizante. Está plagado de dinámicas de control, poder e intereses que hacen que todo sea más difícil, incluso que venir a trabajar sea un suplicio.” (Josefa, 38, Contratada Doctora)

“Yo creía que lo difícil era hacer la tesis. Pero nooo [risas]. Lo difícil es lidiar con los egos y los malos humos que hay por el departamento. *Cuidado no te hables con ese; cuidado con aquel que mira lo que hizo; tú de quién eres* - para ya ponerte la cruz si no le cae bien tu director de tesis-; *mira la putada que me ha hecho aquel* [...]. Y el compañerismo no existe. Aquí cada cual a su obra y si pides ayuda y te la ofrecen: a) te ha tocado el profe ‘enrollado’; b) cuidado... que vas a deber un favor.” (Juan, 25, Predoctoral)

“Yo he estado en alguna que otra universidad, y más o menos ves lo mismo, salvo excepciones. Pero siempre suele haber un ambiente enrarecido, con muchas luchas internas en el departamento que llevan activas desde la fundación de las universidades casi y en las que tú no tienes nada que ver... pero te salpican.” (Margarita, 31, Profesora Sustituta Interina)

“Te diría que no las percibo porque no ha habido tales relaciones. Yo entiendo que para tener relaciones tienes que dialogar o tienes que entablar algo más de relación. Pero hay un muro que separa una parte de otra, y está cerrado a cal y canto. No lo puedes escalar. Entonces no es que yo haya sentido que me hayan hecho algo [...], es que no existo. ¿Por qué? Por valores. Si tú no eres

de mí misma condición fuera. Si tú no piensas igual que yo fuera. Si no me das la razón, aunque no la tenga, fuera.” (Elena, 32, Predoctoral)

Finalmente, dentro de los factores contextuales cercanos, también destaca el *desconocimiento del entorno más cercano sobre la profesión* (familia, amigos y alumnos):

“El entorno no sabe en absoluto a qué nos dedicamos. Nos tienen en estima porque ... ¡*Olalá*, Profesor universitario!... Y piensan: tiene que ser ‘inteligente’. Incluso algunos te endiosan. Pero ya está, del oficio en sí no saben nada. Creen principalmente que solo damos docencia, que tenemos tres meses de vacaciones y que ganamos mucho dinero... Que qué bien vivimos dicen... lo que yo te diga no saben nada.” (Nicolás, 35, Profesor Titular)

“Es muy difícil sentirse reconocido cuando nadie de tu familia sabe lo que haces. Yo he intentado explicarles a mis padres muchas veces lo de los artículos, que si JCR, SJR, Q3, SPI, etc. [...] Pero es imposible; y no los culpo. Es que es una locura.” (Juan, 25, Predoctoral)

“Yo ya estoy cansada de que los alumnos me digan que corrija más rápido. Es que verdaderamente se creen que yo estoy aquí solo para su clase, pero no. Además de la suya, tengo otras cuantas más y, por si fuera poco, tengo que responder correos, escribir artículos, transferir, gestionar, revisar, etc., además de comer y respirar. Pero ellos no lo saben y frustra, porque encima tienes la sensación de que estás fallando, que estás haciéndolo mal. Pero no. No es que esté viviendo la vida, es que estoy liada con otra de las mil cosas que tengo que hacer.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

“Mi madre, mi padre, mi familia en general, incluso amigos que han ido a la universidad ¡eh! No saben lo que estoy haciendo, ellos se quedan nada más cuando le dices, soy profesor. Simplemente ven eso, no ven lo que hay al lado. Si tuviesen que decir en qué consiste mi trabajo, pues dirían que doy clases en la Universidad. Cuando eso es una mínima parte de todo lo que hay detrás,

entonces [...] Es que la sociedad en sí, la sociedad nos ve como un profesor de Universidad, fin.” (Santiago, 25, Predoctoral)

5.1.2. Factores personales

Los factores personales engloban a las características, valores y/o visiones personales de cada individuo. Por un lado, los *valores iniciales sobre la universidad* determinan el desarrollo identitario de los sujetos de investigación. En este sentido, se aprecian dos visiones, una idealista y romántica y otra realista. Esta segunda suele ser consecuencia de la cercanía previa a la academia (antecedentes familiares):

“Para mí la visión de la Universidad en ese momento era desde la candidez, de la ingenuidad. Pues pensaba que era un mundo en el que los valores éticos y humanos primaban. Luego me di cuenta que es una jauría, utilizando un término coloquial. Que te ponen muchísimas zancadillas, que incluso los puñales vuelan. Y todo eso para una persona joven, pues dificulta a nivel social, por así decirlo ¿no?” (Pío, 40, Ayudante Doctor)

“Sí, sí, me acuerdo perfectamente. La Academia o la universidad era el lugar perfecto donde el conocimiento era el protagonista y todo se hace por ese conocimiento. Además, era una imagen muy típica, como la Academia de Platón. Ahí está Platón, Aristóteles hablando de la geometría... Esa era la imagen, muy platónica, muy idealizada y muy perfecta del conocimiento y de la transmisión del conocimiento y de la universidad. Una imagen muy clásica, muy perfecta.” (Ignacio, 40, Contratado Doctor)

“Pues sinceramente, casi como la mayoría de aspirantes o de alumnos que estamos en esa época, lo veía como un mundo extraterrestre ¿no?, muy desconocida. Es decir, era como: ¿qué harán estos profesores?, ¿qué se hará para llegar a ser profesor de Universidad?” (Severo, 33, Contratado Doctor)

“Bueno, yo cuando empecé... más o menos era consciente de cómo se organizaba un poco el trabajo ¿no? Digamos que tenía claro que era un trabajo

muy flexible, desde mi punto de vista, o al menos para mí. Era consciente de, de esa flexibilidad. Pero también era consciente de que el problema de acceder a la Universidad y empezar a tener la primera experiencia docente, pues eso me iba a llevar a tener que salir e iba a ser un proceso lento. Yo también era muy consciente de que esto era una carrera de fondo, una maratón. Ir poquito a poco, estar durante un tiempo, probablemente, sin trabajar, pero trabajando. Es decir, haciendo esos méritos necesarios para poder ir accediendo a futuras plazas.” (Francisco, 37, Profesor Titular)

Por otro lado, se aprecia la *opinión sobre los procesos de evaluación* como otro de los hitos relevantes en el desarrollo identitario. Generalmente, es una visión negativa justificada por la propia forma de los procesos (sus características, su periodicidad) o por las consecuencias que genera:

“No tengo nada en contra de que evalúen al profesorado universitario. El problema está en el método: dan mucho más peso a la investigación que a la docencia y, encima, no les importa el contenido del artículo; lo importante es donde esté publicado. Y esto genera consecuencias, es evidente, ahora el objetivo es publicar, ni si quiera investigar, es publicar.” (Margarita, 31, Profesora Sustituta Interina)

“Creo que mi profesión es la más bonita del mundo, pero desarrollada en un contexto medieval, con unas estructuras medievales y con unos sistemas de promoción absolutamente disparatados y jerárquicos. Un sistema que encima no hace bien su función. O sea, hay gente que pasa las evaluaciones y no debería de estar en la universidad, que no pasaría los estándares utópicos, humanísticos, éticos y cualitativos que verdaderamente deberían existir en las universidades.” (Jimena, 36, Ayudante Doctora)

“El otro día escuché a un profesor y tenía toda la razón. Por mucho que peses al cerdo no va a engordar. Pues a nosotros igual, por mucho que nos evalúes, y si nos evalúan de la forma en que lo hacen, no vamos a mejorar profesionalmente. Como mucho cogeremos complejos, problemas

psicológicos o empezaremos a hacer trampas para superar esos criterios. Además de sentirnos continuamente señalados y comparados con compañeros. Así que no hay que evaluar mucho, hay que evaluar poco y bien, de una forma más cualitativa que sí contribuya a que mejore mi docencia, mi investigación o mi gestión, si fuese el caso.” (Juan, 25, Predoctoral)

“Opino que un día de estos veremos a ver. Un día de estos me piden la sangre de mi primogénita, de verdad. Los criterios de ANECA me parecen cambiantes. Cambiantes y con una exigencia no acorde a las posibilidades y a las opciones que se nos da. Entonces creo que están en poca consonancia con la realidad del profesorado, no solo su realidad profesional, sino también vital.” (María, 38, Ayudante Doctora)

5.1.3. Factores de género

Finalmente, destaca el *factor género*. Este es un factor que permea sobre el resto y que resulta determinante en el desarrollo identitario y profesional de las mujeres académicas. En líneas generales, este aspecto conlleva una serie de elementos que impacta de manera diferente sobre la construcción de la identidad de la mujer frente a la del hombre.

En primer lugar, destaca *la maternidad*. Esta es el elemento más significativo en el proceso configurativo identitario de las mujeres académicas, tanto antes del embarazo como durante y después del parto. Antes del embarazo, se produce un importante *debate sobre el momento más adecuado para ser madre* sin que esta decisión suponga un problema para su desarrollo profesional:

“Siempre he pensado cuándo sería el mejor momento para tener un hijo. Había veces que me decía cuando acabe el doctorado, otras cuando ya tengas plaza de ayudante y otras, incluso, cuando seas titular. Y al final, te das cuenta que lo aplazas porque tienes miedo del tiempo que va a quitarte. Que sí, que tendré mis meses de baja, pero luego, ¿quién escribe tres artículos al mes teniendo

un bebé que no te deja dormir? Y ahora mismo... estoy en una situación complicada, porque no quiero cortarme las alas laboralmente hablando, y tampoco tengo una estabilidad que me lo permita... Pero ¿qué hago? Llevo mucho pensándolo: ¿cuándo es el momento adecuado?" (Margarita, 31, Profesora Sustituta Interina)

"Ya hubo debate en el primero. Y ahora me encuentro en el mismo lugar, ¿cuándo voy a tener otro? Entonces tú dices tengo uno y hasta que no me saque la acreditación no tengo el otro... pero si realmente no sé cuándo voy a sacar la acreditación ni la plaza ¿Me espero? Como ya lo he retrasado mucho entonces no llego al otro porque se me pasan las uvas... Así que primero retrasas la maternidad, y luego retrasas la maternidad entre uno y otro. Y esto te crea un debate [...] Es para valientes... Esto es para valientes." (María, 38, Ayudante Doctora)

Un debate que culmina en múltiples casos, alargando la edad de la maternidad o disminuyendo el número de hijos:

"Yo me encuentro con muchas compañeras que solo tienen uno, vaya, yo solo tengo uno. Conozco cantidad de mujeres que se dedican a la academia y solo tienen uno. Claro ya entran en juego otras sensaciones ¿no? Porque dices ... ¿cuándo tengo otro? y, lo más importante, ¿cómo le doy esta vida a otro? Mira, yo tengo 38 y tengo una niña de un año que mi intención hubiera sido tenerla antes, haberme casado ante. Pero claro cómo me caso si no tengo plaza, si no tengo estabilidad ni tiempo." (María, 38, Ayudante)

"La vida no me da para tener más hijos. También es que ya me he hecho mayor. Y sí, claro que es por culpa de mi trabajo. Tanto ahora no es el momento, no tengo tiempo me tengo que preparar la plaza, y cosas así... que menos mal que me arriesgué a tener el primero, si no... ni eso." (Doctora, 42, Profesora Titular)

Otro elemento que impacta en la identidad de las mujeres académicas son los *roles de género tradicionales del entorno social* en el que la mujer es asociada a los cuidados:

“Pienso que todavía no es igual un padre que una madre. Un padre es algo o alguien que tiene un reconocimiento social, y es un ‘padrazo’ si hace las cosas como la madre. Y encima no adquiere tantos cuidados como para ser tan reconocido. Sin embargo, tiene los mismos derechos que las madres que aún seguimos todavía encargándonos más de los cuidados. Y nos seguimos cargando más de los cuidados porque, aunque yo tenga una pareja que obviamente va a ser muy colaborativa y va a trabajar conmigo en condiciones de igualdad en casa, mi hijo, cuando quiere la teta, quiere la mía. Es que... el que tiene la vejiga a punto de explotar cuando va a defender su tesis embarazada soy yo y la que sufre el postparto soy yo. Entonces, vamos a dejarnos de tonterías de que vamos a hacer las cosas igualitarias. Pues no, vamos a hacerlas equitativas, vamos a hacerlas proporcionales. Igual que si hay un padre que es monoparental, pues muchas más condiciones de conciliación para él que para mí que soy madre en pareja.” (Jimena, 36, Ayudante Doctora)

“A la universidad le hacen falta muchas medidas para paliar el efecto social. A mí me paso el otro día que teníamos una jornada que la organizábamos tres compañeras mujeres. Mi hija se puso mala, ¿qué hago? Entonces hablé con mis compañeras y me la llevé a la inauguración de la jornada, pero me la llevé con una sensación de voy a ser poco profesional, la niña no debería estar aquí. Pero, ¿qué hago si no? Entonces ahí vi yo que realmente un hombre está por encima. Mira si en vez de ser tres mujeres el organizador hubiera sido hombre, yo nunca hubiera planteado la posibilidad de llevar a la niña a la jornada. Nunca, jamás. Igual que en ningún momento se planteó que se la llevase mi marido. Yo sí, pero él no. ¿Qué pasa? que yo planteé la posibilidad a mis dos compañeras y me dijeron que por supuesto que sí ¿Se la hubiera planteado a los hombres? No. ¿Qué pasa? que yo tengo ese problema teniendo

clase y qué hago con la niña. Entonces ¿Hay igualdad? No, pero especialmente por la parte social.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“No, para nada, para nada. No existe igualdad de género. Porque yo por mucho apoyo que tenga la carga de la familia recae sobre mí, ¿vale? Pues mira, tengo que pensar en qué le voy a dar a la niña de cenar, si hace falta cualquier cosa de comer, organizar los armarios, reuniones con el cole... Aunque yo tengo ayuda en casa, pero quién les dice a las chicas de la limpieza, mira limpia esto o mira lo otro, soy yo, ¿sabes? Entonces, cuando mi compañero de departamento se pone tranquilito en su despacho a escribir, su mujer está pensando en ir a comprar, planchar la ropa, etc. No quiero generalizar, pero es así.” (Felisa, 38, Contratada Doctora)

Independientemente, una vez madre, se genera un nuevo *debate entre la dedicación familiar y la dedicación laboral*, aspecto que culmina con sentimientos de culpabilidad al sentir que no desarrolla al completo ninguno de las dos facetas:

“Es que... sinceramente, ser madre en la academia es un rollazo. Esto de ser madre y académica se traduce en la sensación de no estar nunca en ningún sitio y no llegar nunca a nada. Y, además, esto es una sensación de nunca llego, cuando estoy en clase estoy pensando en la niña que está mala. O cuando estoy en el despacho estoy pensando en tendría que estar con la niña. Y cuando estoy con la niña estoy pensando que tendría que estar corrigiendo el *paper*. Esa es la sensación, que cuando estoy con la niña, cuando estoy criando tendría que estar trabajando y cuando estoy trabajando tendría que estar criando [...] Entonces ¿qué hago?, ¿me parto?” (María, 38, Ayudante Doctora)

“Al final siempre tienes la sensación de una balanza, de primar una o primar otra. Y es así, a veces priorizas a izquierda, y a veces a derecha. Y siempre, siempre, siempre, te duele. Porque hagas lo que hagas, siempre estás pensando que deberías estar dedicándole tiempo a lo otro. Si estás trabajando, es que

tienes abandonado a tu hijo. Y si estás con tu hijo, ¿así como voy a seguir adelante?” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

Por otra parte, además de la maternidad, la *falta de igualdad real* tanto en el entorno laboral como en los propios criterios de evaluación de los procesos de acreditación también ejercen un especial impacto:

“Existe aparente igualdad, pero no existe igualdad, para nada. Cuando los consejos de departamentos se ponen a las 12:30 (horas) que es el momento que las madres nos tenemos que ir, no existe igualdad. Cuando se toman decisiones importantes en los momentos en los que yo concilio, no se trata de igualdad. Cuando se valoran más los congresos internacionales que los nacionales, no se trata de igualdad. Cuando pedimos una sala de cuidados en la facultad y nos dicen: si hombre y también vamos a poner un vestuario para los que vienen en bici; no se tiene igualdad. Cuando no se me permite cambiar el horario porque ya han elegido los compañeros viejos las asignaturas que querían, no se tiene igualdad. Y así miles de cosas.” (Jimena, 36, Ayudante Doctora)

“Son igualitarios y, por eso, son injustos, porque no funcionamos igual las personas que tenemos cargas que las que no. Las mujeres que el hombre. Son tan igualitarios que son injustos.” (Isabel, 26, Predoctoral)

“Por supuesto, eso por supuesto. Ten en cuenta que, además ya te lo decía. Yo me incorporé de la baja por maternidad en noviembre. Yo hasta aproximadamente marzo un poquito antes de Semana Santa, yo no he vuelto a tener la cabeza para investigar. ANECA ahora ha metido este nuevo criterio que el tiempo de la estricta baja por maternidad no me lo cuenta. Pero qué hay de ese tiempo de post baja en la que no tengo la cabeza, con una niña de un año, para nada. Pues ANECA no sabe este detalle parece. ANECA le cuenta lo mismo al hombre que a mí. Claro no tiene en cuenta variables. Cuando amplias la baja, vale, no me cuentas la baja, pero después de la baja yo sigo teniendo una carga física y mental... Hay mujeres que se recuperan en 3

meses y mujeres que se recuperan en 3 años. Entonces eso tampoco lo tiene en cuenta. Esto es muy fácil o me cambias los tiempos o me cambias las cantidades, porque en el mismo tiempo teniendo en cuenta que yo tengo una niña con cierta edad, no puedo producir lo mismo.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“¿Qué si hay desigualdad en la academia? Es evidente: Sí. He visto cursos destinados a mujeres para afrontar la carrera académica, o para crear grupos de colaboración que nos permitiesen luchar y alcanzar al mismo tiempo que atendemos a nuestra familia. Es decir, grupos para que nos organicemos entre nosotras porque si no, ¿qué? ¿no podemos? Yo nunca jamás he visto cursos parecidos para hombres. Así que sí, hay una gran desigualdad sobre todo cuando la mujer ya no es solo académica sino madre de niños o hija de ancianos.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

Finalmente, el *trato discriminatorio* que sienten las mujeres académicas tanto por sus compañeros como por sus estudiantes es otro hito relevante que influye en su desarrollo identitario:

“Yo noto que los alumnos no se dirigen igual hacia mí que a mis compañeros hombres. Que yo no soy una persona a la que tengan que tratar de usted. Pero que tengo nombre y no soy *tú*, como si fuera... En fin. [...] A mis compañeros lo llaman por su nombre o de usted, pero a mí no, ¿por qué? Ja. La relación con el alumnado o la percepción que tiene el alumnado cuando eres mujer es muy distinta en el trato, en el respeto... especialmente si eres mujer y joven.” (Elena, 32, Predoctoral)

“En el departamento fatal, quiero decir, yo ocupo cargos de gestión y el trato personal e interpersonal con las personas del departamento desde el rol que tengo de gestora, no es el mismo que tienen con mi compañero que ocupa el puesto conmigo. Y eso se nota en los gestos, comentarios, contestaciones, ...” (Gabriela, 33, Ayudante Doctora)

5.2. Consecuencias del impacto

Las consecuencias generadas en la muestra participante han sido ordenadas entorno a dos grandes grupos: *consecuencias laborales* y *consecuencias personales*. A continuación, se describirán cada una de ellas.

5.2.1. Consecuencias laborales

Las *consecuencias laborales* hacen referencia a todos los efectos y acciones desarrolladas por los académicos como resultado del impacto que generan los elementos descritos en el apartado anterior. Efectos y acciones que en cierto modo también contribuyen a determinar su identidad académica. De este modo, dentro del grupo de consecuencias laborales observamos el desarrollo de estrategias de supervivencia, estrategias de resistencia y la opción del abandono.

Las *estrategias de supervivencia* engloban todas aquellas acciones encaminadas a superar las demandas del actual sistema universitario, así como el impacto que genera. De este modo, por ejemplo, se aprecian una serie de actitudes encaminadas a aumentar la producción científica como medio para superar las evaluaciones del profesorado y así alcanzar la ansiada estabilidad laboral (reciclar la tesis doctoral, orientar la investigación a enfoques más valorados por el mundo de la publicación y fomentar estrategias de colaboración conjunta):

“Yo empecé a publicarlo todo, todo lo que había hecho del doctorado. Luego me di cuenta de la importancia de los cuartiles y de la revista donde publicabas y ya comencé a orientar más mi investigación. Así que ya empezaba a elegir la revista, ver qué publicaban y qué tipo de investigación hacían, y me iba adaptando a lo que las revistas publicaban y querían. [...] Es triste, pero... Que se me ocurre una idea que a mí me parece una idea buenísima, lo primero que hago es ir a ver en Google Académico si esto ha publicado en revistas

buenas. Si no se ha publicado en revistas buenas, da igual lo buena que sea mi idea, esa idea se desecha. Y así es la estrategia, estudiar qué es lo que se publica, qué es lo que no se publica y ver cuál es la calidad de esa revista. [...] Colaboro con gente. Muchas veces... es que la investigación se multiplica, porque ya no sacas uno ya sacas dos. Tú haces esta parte yo hago esta otra parte, sacamos dos y se multiplica. Yo ahora estaba pendiente de una colaboración con una compañera y ya me ha dicho al final que no. Entonces yo ahora estoy en una encrucijada ¿Me merece la pena todo el trabajo y todo el tiempo para sacarlo sola? A lo mejor pues tú dices... vale pues bajo la calidad del cuartil y en vez de a un Q1 me voy a un Q3.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“La ANECA lo ha decidido todo en mi camino. Yo me estudié los criterios y me dije: esto puntúa, esto no, esto sí. Me hice un calendario y fui priorizando cosas. Incluso, y no te miento, adapté mi temática y mis metodologías. Que hay más posibilidades que se publique si es cuantitativo [...] Pues a formarse.” (Nicolás, 35, Profesor Titular)

“Claro que haces estrategias, a veces más conscientes y a veces menos. Pero tú seguro que también. Por ejemplo, estrategia clara, reunirme con un grupo de gente, de compañeros que tenga una meta común o que le interese tener una meta común de incrementar exponencialmente la productividad. Porque solo no vas a ningún sitio. Entonces, a partir de ahí pues nos enfocamos e hicimos un trabajo, una colaboración intensísima y muy productiva. Entonces, la estrategia, hacer mucho, mucho, mucho. ¿Cómo? Colaborando. Si no, es imposible competir en la universidad de hoy. Porque para entrar en las plazas hay dos opciones y las dos de cantidad: o tienes mucho CV o muchos amigos.” (Pío, 40, Ayudante Doctor)

Asimismo, esa necesidad de aumentar la producción científica desemboca en la *priorización de la investigación frente a la docencia*:

“Lo primero es el comer. Y todos los que miramos el comer no tenemos protección detrás. Así que, por ejemplo, está feo, pero es así, si me piden más investigación que docencia... ¿de verdad te crees que me voy a preparar mucho la docencia?” (Santiago, 25, Predoctoral)

“Una vez me dijo mi compañero: tú investiga, la docencia se improvisa que para eso tenemos parla. A ti te evalúan por cuentos JCR tienes, y para la docencia con un par de evaluaciones favorables tienes bastante, así que no suspendas a muchos y no les hagas mucho ni pensar ni trabajar. [...] Ves tu entorno, vas aprendiendo y te das cuenta que te quita [refiriéndose a la docencia] demasiado tiempo para lo que verdaderamente te va a dar de comer: la investigación. Así que, vas dejando la docencia a un lado y comienzas a improvisar.” (Margarita, 31, Profesora Sustituta Interina)

“El primer año que estuve de PSI, me lo trabajé muchísimo y me lo pasé genial. Me preparaba las clases, estudiaba, organizaba dinámicas, diapositivas, material de clase, me leía cada trabajo y les daba *feedback* de cada uno de ellos [...] O sea, increíble el tiempo que le dedicaba. [...] Claro, me di cuenta que otra vez estaba dejando parada mi investigación. Así que como ya no podía redoblar más mi jornada laboral, porque más horas ya no podía echar, tuve que reorganizarme. Y así, poco a poco, me iba preparando menos las clases, los trabajos casi ni me los leía, reciclaba diapositivas, aunque no fuesen casi ni de la misma asignatura [...] Pero es que necesitaba sacar tiempo para publicar. Es duro, pero es así.” (Blas, 36, Ayudante Doctor)

“Claro. Pero es normal ¿no? En función de lo que vas necesitando es lo que vas haciendo. Y es verdad que, analizando un poco la trayectoria, pues sí, hay momentos en los que priorizas la investigación frente al resto. Es decir, hay etapas así completas, recuerdo sobre todo al inicio. Y luego hay periodos concretos, ¿no? Ya cuando estás de contratado y tal pues ahí haces más cosas y quizás durante unos meses te cierras más a escribir y tal y olvidas un poco el resto. Pero sí, sí, más equilibrado.” (Nicolás, 35, Profesor Titular)

Dentro de las estrategias de supervivencia, también se observa el desarrollo de *estrategias encaminadas a la superación de los propios criterios de evaluación*:

“Yo iba y veía mis puntuaciones, ponía mis reclamaciones, y, como hace todo el mundo, pues revisaba también las puntuaciones de otros y veía, bueno, pues a ver cómo iba, qué tenía otro que yo no, etc. Y también, diversificar un poquito más los méritos que no sea solo publicar en revistas y ya, si no cada vez intentar publicar mejor ¿no?” (Francisco, 37, Profesor Titular)

2Yo me leía los criterios, veía lo que tenía, lo que me faltaba y me creaba un plan de trabajo. Me lo tomé como un trabajo extra porque era levantarte todos los días y lo primero que hacía era, tenía las bolsas puestas en favoritos en el navegador, e iba consultando todos los días todas las bolsas para ver cuál había salido. Me estudiaba las baremaciones; venga pues este tiene más que yo, qué es lo que a mí me falta, qué tengo que hacer más... Y ahí me establecía un nuevo plan de trabajo. Artículos, cuántos artículos tengo que sacar esto; vamos a buscar los temas, vamos a buscar las revistas... O me falta docencia, pues puedo conseguir docencia. Y vas haciendo tus estrategias. Por ejemplo, yo, para tener más docencia, cogí una tercera universidad. Hay gente que tiene sus grupos de investigación y publican más que yo. Pues yo me busco otro tiempo parcial y así gano por otro lado.” (María, 38, Ayudante Doctora).

“Ahora estamos con los congresos y estamos contando cuántos congresos necesitamos para cumplir con el máximo que te exige el baremo. Igual con las publicaciones, las estancias, los capítulos... Todo, aunque sea por 0,1 puntos. [...] Todo orientado a la ANECA o a los baremos de contratación. Si no da puntos no se hace.” (Ángeles, 26 años, predoctoral)

Por otra parte, las *estrategias de resistencia* hacen referencia a todas aquellas acciones de rechazo frente a la situación actual del sistema. En este aspecto, a pesar de la aparente pasividad de la muestra, destaca el asociacionismo como principal medio de resistencia. Asimismo, también se

aprecia el uso de redes sociales gracias a su capacidad para reunir y organizar a gente con los mismos dilemas e intereses y para obtener y difundir información:

“A mí me ayudó mucho algunos de los grupos de Twitter y Facebook que hay sobre acreditaciones y distintas informaciones sobre la universidad, son muchos y ayudan más de lo que te crees. Es más, todavía los uso, porque es una manera muy rápida, práctica y también neutral. Todavía no me he encontrado información envenenada en esos foros, la verdad.” (Blas, 36, Ayudante Doctor)

“Individualmente los pones finos cuando estás tomando café. Colectivamente recuerdo que hubo un grupo de *Whatsapp* y un grupo humano de los que estábamos acreditados a contratados doctores que no queríamos que salieran las plazas de contratado doctor, sino que queríamos que fuera automático, por ejemplo. Entonces ahí nos juntamos e hicimos caceroladas unas pocas veces [...]. Y nos juntábamos muchos, no solo los del grupo *Whatsapp*, sino que pasábamos los datos por Twitter de la hora y tal... y la montábamos bien.” (Ignacio, 40, Contratado Doctor)

“Yo estoy en una asociación, pago al año, muy poco la verdad, y dentro pues nos informan de cosas muy variadas y muy importantes: derechos laborales, actualizaciones de salarios, derechos con el departamento, información sobre becas o contratos, etc. Y no solo se difunde la información, sino que se hacen talleres para explicarlo todo mejor. Bueno y también sirve de foro de intercambio de ideas. Cuando alguien tiene un problema lo dice y entre todos intentamos buscar una solución, porque quizás a alguien le ha pasado algo parecido. Y Twitter ahí funciona muy bien: mueve a la gente, se hace ruido, se difunde información. Gracias al ruido que hemos hecho hasta han conseguido hablar en el congreso y sentarse en mesas de negociación.” (Juan, 25, Predoctoral)

“Yo no soy extremadamente activa. Pero sí que antes usaba mucho Twitter y Facebook para leer, buscar consejos o verme reflejada en otras personas, lo que me ayuda a limar tensiones. Estos sitios son como un espejo y te das cuenta que no estás sola en esto, que hay gente que pasa por las mismas situaciones; y lees sus experiencias, lees sus soluciones, lees sus logros. Entonces, es como un lugar donde me da menos cosa desahogarme, porque yo también he escrito alguna vez, para que a otras personas les sirva igual que a mí. Y es fácil porque ves que hablas el mismo idioma, los mismos problemas y ves que empatizan, que te comprenden.” (Dorotea, 42, Profesor Titular).

“Yo sí. Yo siempre he sido activa. Además, pienso que eso es parte de mi trabajo, ¿sabes? Criticar, resistir o acudir a huelgas es parte de mi trabajo. Somos los protagonistas de las universidades y del sistema científico. Y si queremos una buena ciencia y una buena universidad, nosotros somos los que debemos de ir, pelear, hablar, negociar, porque somos los que conocemos sus luces y sus sombras. Nuestras voces deben ser escuchadas, tanto nuestras soluciones como cuando contamos la porquería de sistema universitario que tenemos. ¿Quién mejor que nosotros para contarlo que lo vivimos en primera persona? Así que yo soy muy activa, la verdad. Y no solo yo eh. Hay mucha gente como yo. Y nos reunimos, todo virtualmente, y damos la tabarra. [...] Usamos Twitter porque también lo usan los políticos, porque no hace falta perder un día de trabajo para dar ruido y porque es fácil unir a un colectivo no muy amplio y que está esparcido por toda España y fuera de ella. Y Twitter, yo creo, funciona de lujo en ese sentido.” (Isabel, 28, Predoctoral)

Finalmente, también aparece la opción de *abandonar la academia*. Si bien es cierto que todos y cada uno de los participantes se plantea dicha opción a lo largo de su trayectoria, especialmente justo en el periodo entre la lectura de la tesis y la consecución de una plaza de Ayudante Doctor, todos ellos llevan a descartar dicha idea por diversos motivos como el apoyo del entorno, la inversión de tiempo y dinero, la incapacidad o dificultad para comenzar o

desarrollar nuevas iniciativas laborales o por la presión generada por las expectativas del entorno:

“Leo la tesis y me planteo dejar la Academia, la Academia me generaba muchísimo rechazo. Salí de la experiencia súper rebotada, de haber sido muy, muy estudiosa, muy formal, muy centrada en los estudios y que eso pues me había llevado a dejar de disfrutar de cosas o a tener problemas a nivel personal. Entonces cuando terminé la tesis, el último año fue muy duro y fue como intentar cerrar una etapa y pelearme con la Academia porque culpaba a la Academia de todo. Y también porque pongo en cuestión primero las oportunidades, es decir, ¿me iba poder dedicar a esto? No le veía futuro. [...] Bueno, al final me acredité porque tenía que seguir, y mis compañías tiraron mucho de mí, me dijeron: no tires la toalla ahora, ahora que has llegado, que has llegado bien.” (Gabriela, 33, Ayudante Doctora)

“Sí, sobre todo por ese periodo de ver a ver si sale la plaza, si no sale, a ver si consigo algo ¿no? Bueno, pues dije ¿qué alternativas hay? Y ahí sí que pensé, bueno, pues quizás buscar otra vía y dejar la Universidad. Eso sí que lo pensé. Durante un tiempo muy concreto. Ahí la familia fue muy importante. Me ayudaron a decir: mira tranquilo que ya saldrá, persevera, sé paciente. Sí, la familia al final te da lo que necesitas emocionalmente para decir venga, vale me evado y seguimos.” (Francisco, 37, Profesor Titular)

“En algún momento, sobre todo hablando con gente que también está asqueada y tal. O hablando con gente que está en otro entorno y les va muy bien. En ese momento piensas tal vez me he equivocado, debería yo haber hecho una oposición y listo y no tendría, a lo mejor estos problemas tengo. Un familiar mío se ha sacado unas oposiciones, trabaja la mitad que yo, con la mitad de problemas, con gente súper agradables y cobran el doble que yo. Y no es una de esas 25 o 50 personas con el mejor expediente de toda España. Entonces ahí dices... ¿de verdad merece la pena?” (Ángeles, 26, Predoctoral)

“Sí, sí, sí. Lo pensé durante, mira, hubo unos momentos clave. Uno es cuando lees la tesis, en ese momento de post doctoral y tal. Yo ya estaba pensando en montar una academia de clases particulares, lo tenía medianamente claro, pero claro hacer eso es complejo, requiere mucha inversión... Pero es que en ese periodo post doctoral que ves que necesitas trabajo y ves que nada llega, pues lo planteas ... Aunque hay una cosa, hay una cosa que decidió que siguiera, que es mi director de tesis. Hablando con él sobre esto de abandonar me dijo: tú eres carne de Universidad. Entonces yo pensé, qué significa eso y cuando interpreté lo que significaba, supe que es verdad que donde mejor puedo aportar es aquí.” (Ignacio, 40, Contratado Doctor)

“Sí que verdaderamente me plantee cambiar, echar currículums por ahí o prepararme unas oposiciones. Pero claro, imagínate, 33 años y sin experiencia profesional; y que luego pensaba... Blas, ¿con todo lo que llevas, nueve o diez años invertidos en esto, un dineral de tus padres, y ahora vas a abandonar? Y también tenía miedo de decepcionar. No sé cuánto tiempo llevaba mi padre diciendo: tengo un hijo profesor de universidad. ¿Cómo le decía yo ahora al hombre que iba a dejarlo? Así que decidí seguir, no me quedaba otra.” (Blas, 36, Ayudante Doctor)

5.2.2. Consecuencias personales

Las consecuencias personales se refieren a todos los efectos desarrollados en el profesorado universitario entorno a su salud y sus relaciones sociales y familiares. En este sentido, se observan tres grandes consecuencias: desarrollo de estrés y ansiedad, bajos niveles de satisfacción laboral; sentimientos de inseguridad y percepción de soledad.

Los *altos niveles de estrés y de ansiedad* son las principales consecuencias mencionadas por la muestra analizada. Estos niveles son causados por las largas jornadas de trabajo, por la gran carga de trabajo y variedad de funciones y por la presión para superar las evaluaciones y conseguir un puesto estable:

“Estás más de 10 horas sentadas, 12 horas en el ordenador. Y no dedicas tiempo a otras cosas y te entra ansiedad y estrés. Así que empecé a ir a terapia con una psicóloga con la que sigo.” (Gabriela, 33, Ayudante Doctora)

“Las acreditaciones generan mucho estrés. Esos meses entre que tú la echas y te contestan, y tú calculas más o menos la fecha y obsesivamente te estás metiendo en foros de Facebook y empiezas a leer: se ha reunido la comisión, a mí me la han dado, a mí no me lo han dado. Y te preguntas, ¿me la darán a mí? Muchísimo estrés y muchísimo, lo de siempre, incertidumbre.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“Hace unos meses, hace unos meses me puse mal y no sabía de qué y fui al médico y nada, me dijo a nivel fisiológico yo te veo bien, físico también bien, ¿tienes estrés? Digo para ti, para mí y para el vecino. Entonces me dice, pues ya está, ahora si cuadro toda esta sintomatología a la que no le encuentro una explicación más fisiológica, tienes que parar.” (Pío, 40, Ayudante Doctor)

“Es mucho estrés porque estamos en mil movidas. Que si artículos, revisión, docencia, grupo de investigación, reunión de departamento, gestión del proyecto, etc. Es que llega un momento en que dices... voy a explotar, no puedo más. Es una continua sensación de me falta el aire. No llego a esto, no llego a lo otro; fallo en esto, fallo en lo otro [...] Pero sigues, y sigues y sigues.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

“Llevo mucho sin dormir una noche tranquila; no descanso. Y en esa época me llevaba todo el día trabajando y dándole vueltas a la cabeza. Del estrés me pusieron una férula de descarga, me estaba haciendo polvo la mandíbula y los dientes. Y bueno: problemas con la regla, caída de pelo, llagas, etc. En fin, un panorama.” (Margarita, 31, Profesora Sustituta Interina)

Por otro lado, también se aprecian *bajos niveles de satisfacción laboral* debido a la calidad en el desarrollo de sus funciones:

“No me siento satisfecha con lo que estoy haciendo. No me siento buena docente haciendo todo lo que siempre he criticado. Y mucho menos puedo sentirme una buena investigadora, ¿cómo podemos llamarnos investigadores con lo que hacemos?” (Margarita, 31, Profesora Sustituta Interina)

“La presión del tiempo y los mil *deadlines* que tenemos que cumplir pues al final hace que estés en todos sitios y en ningún lado. Vaya, que no haces las cosas no como deberías ni como querrías. Y eso al final genera mucho estrés y cansancio. Además, sabiendo que ahora cuando le dedicas al trabajo una hora más de lo que viene en tu contrato, se lo estás robando a tu hijo, pues duele más. Pero claro da mucho miedo no acreditarse y no estabilizarse al 100%, porque hay que darle de comer a ese niño, ¿sabes?” (Blas, 36, Ayudante Doctor)

“Claro que no estoy satisfecha con mi trabajo. No estoy satisfecha con mi sueldo, no estoy satisfecha con mi entorno, con que me evalúen cada dos por tres. No estoy satisfecha con que cuando quiera conciliar me tenga que pelear con media universidad. No estoy satisfecha con que me marquen con una A, B o C como profesor. No estoy satisfecha de tener que esperar un año para que me rechacen un artículo. Claro que no estoy satisfecha.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

“Estaba constantemente insatisfecha, nunca llegaba. O sea, yo me he visto con un niño enganchado a la teta y con el cursor intentando hacer el control de cambios porque es que tiene que salir, porque es que tenemos un *deadline*, porque es que, si no, no tengo el punto... con un niño de pecho ¿Eh? Y dices tú... y estaba constantemente insatisfecha porqué nunca llegaba, nunca llegaba y eso yo no lo quiero para nadie más. O sea, que tú estés lavando a tu hijo, pensando que cuento voy a elegir que sea más corto para que se duerman pronto... eso es una mierda que no se merece nadie ¿Eh? Cuentos cortos para poder acostarlos y abrir el ordenador a las nueve de la noche. Eso no es vida eh. O sea, y ya hemos superado el trabajo en la mina como para que nosotros y nosotras, que estamos en la élite, lo asumamos y lo reproduzcamos. Antes

yo estaba muy insatisfecha, ahora... muy mala sensación.” (Jimena, 36, Ayudante Doctora)

Asimismo, la *sensación de inseguridad* es otro aspecto muy presente en la muestra analizada. Inseguridad reflejada tanto en la incapacidad por desarrollar de manera correcta sus funciones como por conseguir un puesto laboral estable:

“Y este tema y muchas veces te mina la moral eh, muchas veces te mina y tú dices oye si ANECA no me la ha dado y yo estaba convencida de que me lo iba a dar, a lo mejor no soy tan buena como me creo. Cuando te la niegan es [...]; que he hecho mal, en que he fallado, por donde tengo que tirar, no tendría que haber publicado aquí, tenía que haber publicado allí, en qué me equivoqué.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“Muchas veces estás como en un ciclo de pensar... ¿pero seré capaz? ¿sabré hacerlo? ¿sabré estar a la altura? Y luego vas consiguiendo objetivos y te vas dando cuenta de que sí. Pero la construcción de esa seguridad es muy lenta, muy muy lenta. Piensa que al estar sometida a tanta presión es inevitable. Y te lo planteas todo.” (Dorotea, 42, Profesora Titular)

“Llegó un punto en el que me dije, ¿me merece la pena?, ¿me merece la pena tanto sacrificio y tanto esfuerzo para no tener ni un puesto decente y con un sueldo medio digno?, ¿será esto para mí?, ¿estaré preparado?” (Blas, 36, Ayudante Doctor)

“Exacto, exacto, o sea, era la sensación de inseguridad constante, es verdad. En la docencia, sí. Esa inseguridad y esa falta de confianza de, sobre todo, de ser responsable y honesta con el alumnado. Yo no soy experta en el área y yo me preparo la clase con cariño, pero esa falta de experticia o de conocimiento en un tema tan alejado de lo tuyo, por mucho que tú leas, por mucho que tú te prepares las clases, siempre ahí hay una carencia. Además, comparada con quien daba clases conmigo o compartía la asignatura, que eran catedráticos, titulares o gente muy preparada.” (Gabriela, 33, Ayudante Doctora)

Finalmente, *la soledad* es otra impresión bastante presente entre los sujetos entrevistados. Una soledad generada por la falta de guía, orientación o apoyo y por incompreensión familiar:

“Yo llevo sintiendo la soledad con esta carrera desde siempre. No solamente en el doctorado, sino como profesora también porque tu familia no te entiende y les es difícil ayudarte; porque a veces el entorno del departamento hace que te sientas más aislada, y porque hacemos muchísimas horas de ordenador en los que estamos solos.” (María, 38, Ayudante Doctora)

“La única diferencia entre uno que empieza y uno que lleva más tiempo es que el que lleva más tiempo lleva más tiempo solo. Lo que vive uno que empieza yo ya lo he pasado. Y al que empieza la tocará sentir soledad cuando nadie le explica cómo funciona lo del sexenio, cuando nadie la aconseja sobre cómo afrontar la plaza, cuando tu familia no entiende por qué le dedicas taaantas horas al trabajo...” (Dorothea, 42, Profesora Titular)

“Es que la soledad que sientes... uf agobia. Porque está por todos lados. En tu entorno laboral, porque no te ayuda nadie. En tu entorno familiar, porque no pueden ayudarte y porque ni tan siquiera saben a qué me dedico. Y luego por mí misma, mi trabajo me está llevando a que me comporte con la gente que me quiere de la mejor manera para que acaben abandonándome.” (Isabel, 28, Predoctoral)

5.3. Síntesis de resultados y discusión

Este capítulo muestra los resultados del análisis temático realizado sobre las entrevistas que componen la presente tesis doctoral. Con estos resultados se responde a dos de los objetivos específicos de la investigación, es decir:

4. Determinar la influencia que ejercen variables como la formación, los sistemas de evaluación y el contexto laboral (departamento, grupo de investigación, mentores, etc.) en la construcción y desarrollo de la

identidad profesional del profesorado universitario novel y del área de Ciencias Sociales.

5. Descubrir las estrategias/resistencias del profesorado en respuesta a las demandas de la universidad actual.

El análisis temático de los 18 casos que componen este estudio vuelve a confirmar que las identidades académicas son *multifactorales*, es decir, son influenciadas por diversos aspectos (Kreber, 2010; Clarke et al., 2013; Alonso et al., 2015; Lankveld et al., 2017). En este estudio, son tres los factores principales que configuran la identidad de los participantes: los factores contextuales, los factores personales y el factor de género.

Los factores contextuales hacen referencia a las características del contexto social, político y laboral que impactan en los participantes. Según numerosos autores, estos son los elementos que más determinan la identidad del profesorado universitario (Clarke et al., 2013; Alonso et al., 2015). En este estudio diferenciamos dos tipos de factores contextuales, los cercanos formados por las relaciones profesionales y la visión del entorno sobre la profesión; y los amplios formados por los sistemas de evaluación (acceso y promoción), la situación laboral y las características del oficio.

Las relaciones profesionales son determinantes en la construcción identitaria de la muestra seleccionada, aspecto que coincide con estudios previos como los de Clarke et al. (2013). En estas destaca especialmente la relación con el director de tesis y con el grupo departamental. En cuanto al director, numerosos estudios subrayan la relación director-doctorando como la causa más común de experiencias negativas durante los estudios de doctorado (Turner 2015; Mantai y Dowling 2015; González-Ocampo y Castelló, 2018; Corcelles et al. 2019). De hecho, Weise et al. (2020) añade la importancia del director de tesis para el desarrollo de aspectos tan variados como la seguridad,

la confianza o la motivación. Estos aspectos coinciden con los resultados del presente estudio, el cual añade, además, la importancia que la figura del supervisor tiene para el futuro profesional al tratarse del primer orientador en los inicios de la academia.

Referente a la relación con el departamento, nuestro estudio subraya la presencia de competitividad y de un ambiente hostil como elementos significativos. La presencia de competitividad no debe extrañar al tratarse de una consecuencia natural del actual sistema de educación superior con fuerte orientación mercantilista (Brunner et al., 2019; Brøgger, 2019; Bermúdez-Aponte y Laspalas, 2017). Un entorno que dificulta la supervivencia en el mundo de la academia pues, tal y como señala, Tight (2019), la cooperación es uno de los mejores elementos para la superación de las demandas del mundo universitario.

La visión desconocida del entorno sobre la profesión, las funciones y las formas de acceso también son elementos determinantes en la configuración de la identidad académica de nuestros participantes. Estos resultados coinciden con Dubar (2010), el cual distinguía dos dimensiones diferentes de la identidad: identidad para sí (identidad aceptada) y para otros (identidad atribuida); siendo esta última un elemento fundamental en la construcción identitaria (Honneth, 1997). Por tanto, la identidad del profesorado universitario se forma, entre otros aspectos, como consecuencia de la dialéctica que se genera entre el reconocimiento y la visión de los otros con la de uno mismo. Como defendía Dubar (2002, p.132) “construir una identidad profesional obliga a estar continuamente en negociaciones complejas con los demás y con uno mismo para ser reconocido”.

Los sistemas de evaluación también ejercen una influencia especial en el desarrollo de la identidad de la muestra analizada. Como adelantábamos en los

resultados del primer capítulo, el profesorado universitario que participa en este estudio percibe que las evaluaciones y los criterios de evaluación orientan su actividad profesional hacia la priorización de la producción científica frente al resto de funciones. Esta priorización es un resultado inherente del actual sistema de evaluación en el que la producción científica se ha convertido en un requisito indispensable para el acceso, avance, permanencia y obtención de beneficios salariales o profesionales (Ma y Ladisch, 2019; Laiho et al., 2022; San Fabián, 2020). Concretamente, los participantes de este estudio justifican dicha orientación por dos motivos: la necesidad de obtener un puesto laboral estable o la búsqueda de la plena libertad en el desarrollo de sus funciones.

Como resultado, la inestabilidad laboral se transforma en otro factor determinante en la construcción identitaria del profesorado. Su situación de precariedad junto con la gran dificultad para obtener cierta estabilidad en el mundo universitario ha contribuido a acentuar el impacto (Lorenzetti et al., 2019; McDonald et al. 2014). Esta situación transforma a los sujetos en un grupo de especial vulnerabilidad (Castelló et al. 2015; Macoun y Miller, 2014), pues la lucha por una futura seguridad y tranquilidad laboral contribuyen a un mayor sometimiento a las nuevas demandas de producción (Saura y Bolívar, 2019).

Asimismo, la endogamia en los procesos de acceso es considerado otro de los elementos que impacta en la identidad al ser considerada como un obstáculo para la consecución de la ansiada estabilidad laboral. Esta situación daña las prácticas académicas, especialmente a la producción de científica, pues se genera un ambiente de competitividad que contribuye aún más la necesidad de aumentar la producción de artículos para poder acceder a un puesto estable (Horta, 2022). Además, la endogamia contribuye a la generación de grupos dentro de los departamentos creando fronteras entre los que han sido beneficiados por la endogamia y los que no (Lamont y Molnár, 2002), lo cual

atenta contra la cooperación (Gokturk y Yildirim, 2022) y promueve un mayor nivel de hostilidad tal y como se observa en la muestra analizada.

Los factores personales también ejercen una especial influencia en la identidad académica, especialmente la visión idealista y romántica sobre el trabajo académico y la universidad. Según numerosos autores, esta visión es causa de un importante debate interno en el profesorado consecuencia del choque de la visión idealista (más cercana a los ideales tradicionales de la universidad caracterizada por principios como la reflexión o la libertad) con la realidad universitaria actual (caracterizada por los intereses del mercado, la competitividad o la sociedad performativa) (McCune, 2021; Shams, 2019; Huang y Guo, 2019).

Finalmente, los factores de género hacen referencia a todos esos elementos que son significativos en el desarrollo profesional e identitario de las mujeres académicas. En este grupo la maternidad juega un papel esencial, pues genera un debate interno que se mantiene a lo largo del embarazo y la crianza de los hijos. Este debate evoluciona pasando por diversas etapas: primero, un debate sobre tener o no tener hijos; segundo, un debate sobre el mejor momento para tenerlos; y, tercero, un debate sobre la dedicación familiar frente a la laboral. Bajo estos debates siempre se encuentra el miedo al “*borrado académico*”. Este es definido por James et al. (2021) como el miedo de que ser madre ralentice, obstaculice o incluso frene el desarrollo y avance profesional. Un miedo que, como se observa en los resultados, acaba materializándose debido a los roles tradiciones del entorno familiar y las medidas insuficientes de conciliación familiar.

Este estudio también señala otros factores adicionales asociados al género que afectan a la identidad de las académicas como son el trato discriminatorio de compañeros o las medidas y criterios no igualitarios. Este último aspecto ha

contribuido al silenciamiento de las desigualdades (Lipton, 2020). Según los participantes de este estudio, esto es debido a que las evaluaciones no atienden a las particularidades culturales de ser mujer en la actualidad, situando a las académicas en una situación desventajosa frente a sus compañeros hombres al tener que enfrentarse a una serie de retos adicionales para el logro de los mismos objetivos.

Consecuentemente, todos los factores descritos hasta ahora impactan en la identidad de los sujetos, dando lugar a identidades académicas frágiles y dinámicas (Hollywood et al., 2020) y con gran capacidad de adaptación a las exigencias del contexto (Angervall y Gustafsson, 2018) ante la necesidad de mejorar su situación laboral. Además, los sujetos entrevistados muestran identidades que se caracterizan por el desarrollo de estrategias tanto de supervivencia, como de resistencia. Resultados que coincide con estudios previos que señalan el predominio de identidades que oscilan entre el cumplimiento y la resistencia (Courtois et al., 2020; Fatimawati y Badiozaman, 2020; Kalfa et al., 2018).

Entre las estrategias de supervivencia se observa toda una amplia gama de tácticas encaminadas a la superación de los criterios de evaluación. Por ello, la mayor parte se centra en procesos para incrementar las publicaciones científicas (priorización de la investigación frente a la docencia, cooperación, publicación de tesis doctoral, atender a las demandas de las propias revistas bien indexadas, etc.). Asimismo, también se percibe la idea sobre el abandono, la cual surge en el periodo de mayor vulnerabilidad, es decir, tras la finalización de la tesis doctoral y la consecución de una plaza de Ayudante Doctor. Sin embargo, en la muestra analizada esta situación nunca llega a materializarse por diversos motivos como el apoyo familiar, la incapacidad o dificultad para comenzar nuevas iniciativas laborales o por la presión generada por las expectativas del entorno. Entre las razones, también se encuentra el alto coste

que supone el abandono de la profesión (tiempo y dinero), coincidiendo así con el estudio de Dorenkamp y Ruhle (2019). Sin embargo, entre las causas no se observa la “pasión incondicional” por el trabajo académico descrita por Bozzon et al. (2017).

En cuanto a las estrategias de resistencia, el asociacionismo y el uso de Twitter se transforman en los principales recursos utilizados. El uso de una red social no debe de extrañar pues en los últimos años se ha transformado en un nuevo medio de empoderamiento social y democratización con capacidad para afectar en las decisiones políticas y sociales (Howard y Parks, 2012; Valenzuela et al., 2012). Además, entre las redes sociales, Twitter, por sus características -anonimato, sensación de libertad, comodidad-, juega un papel importante en estos procesos al ser considerada la red social más participativa y democrática debido a su gran capacidad para 1) reunir a personas con causas comunes, y 2) visibilizar la voz de grupos generalmente silenciados (Park y Kaye, 2019). Por ello, no debe sorprender el uso de estos medios sociales como fuente privilegiada de interacción social y crítica entre el colectivo. Sobre esta temática ahondaremos en el capítulo nueve de la presente tesis doctoral.

Finalmente, toda esta situación genera en el profesorado participante importantes consecuencias de salud. Los participantes muestran altos niveles de estrés, ansiedad e inseguridad y bajos niveles de satisfacción laboral. Estos resultados coinciden con una amplia gama de estudios que se centran en analizar dichas consecuencias en la salud del profesorado universitario (Anikina, 2020; Jiménez, 2019; Teles et al., 2020; Lei et al., 2021; Huang y Guo, 2019; Dugas et al., 2018, 2020). Según Guthrie et al. (2017), esta situación contribuye a que la profesión académica presente los niveles más altos de burnout.

Capítulo VI

Resultados Análisis Vertical:
Historia de Vida de Margarita

Artículo “Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction”

Mula-Falcón, J. y Caballero, K. (2023)

Research Evaluation

<https://doi.org/10.1093/reseval/rvad005>

Abstract: In recent decades, there has been a major transformation of the Spanish university, caused by changes introduced in the teaching staff evaluation system in which research has been prioritised. As a result, there has been a growing interest in the study of the impact that these evaluations have on the construction of early career academic's professional identity. Therefore, the aim of this article is to analyse how the professional identity of this group is constructed and developed in the current context of Higher Education. To this end, a single case study was carried out, applying a biographical-narrative approach. The results show how the development of professional identity has polarised from an initial rejection of the demands to a full acceptance of them. As a consequence, professional practices have also been affected by the prioritisation of research over teaching and the development of unethical practices in order to maintain competitiveness. All this contributes to the development of high levels of stress and job dissatisfaction. Maternity is also seen as an obstacle to the professional and academic development of female academics. Finally, the need for

policies aimed at the full and balanced support and development of young researchers is underlined.

Keywords: professional identity; higher education; case study; early career academic; female academic.

Introduction

Early Career Academics are the group of academics (researchers or/and teachers) between the beginning of the academic career and the attainment of stable positions (Nicholas et al., 2019). This group is considered to be one of the most vulnerable groups in the academic world (Castelló et al, 2015; Acker and Webber, 2017). In recent years, this situation has worsened due to two fundamental factors: the increase in job insecurity and precariousness in this sector and the development of the new demands of the knowledge-based society (Shams, 2019; Saura and Bolívar, 2019). These changes are affecting, broadly speaking, the performance of the professional activity of this group, their social and family relationships, their health and, as a consequence, the development of their professional identity (Dugas et al., 2019; Huang and Guo, 2019).

Going into the concept of professional identity, it can be defined as a dynamic process which results from the interaction between each subject's self-conception and their relation with: 1) the characteristics of the political, economic, social and professional context, 2) the life and professional experiences and 3) the personal values, beliefs and motivations (Bolívar, 2014). In this sense, we understand the term from an *interactionist perspective*, i.e., as a subjective and social construction (Dubar, 2007).

In the case of academic's professional identity, several studies coincide in pointing to the broader social context of Higher Education (HE) as one of the

most influential elements (Lankveld et al., 2017). In fact, Zabalza (2011) argues that the identity construction of university teachers cannot be alien to the time and context in which they are immersed, currently marked by the development of practices and values typical of the New Public Management.

Although the identity of academics undergoes multiple transformations throughout their professional career (Djerasimovic and Villani, 2019), the first experiences in the professional context have an important influence on the configuration of their future professional identity (Gewerc, 2001). For this reason, and out of concern for the impact that these young academics can have on science and the future of universities (Crew, 2020), in recent years there has been a significant increase in the number of studies in this field of research (Mula-Falcón et al., 2021).

In this sense, we find studies such as those by Monreo and Liesa (2020), Olson and Jiang (2020) or Djarasimovic and Villani (2019) -among others-, which address this topic in different parts of the world and through the use of different methodologies. However, there are hardly any biographical-narrative studies (Mula-Falcón et al., 2021), a methodology that is considered the best for the study of identity, as it allows for a holistic understanding of its construction by addressing both its dynamic, contextual and multifactorial nature (Domingo and Bolívar, 2019).

Therefore, this research consists of a single case study that, from a hermeneutic-narrative approach and using the biographical method (Bolívar and Domingo, 2019), aims to analyse and understand the impact that the social context of HE has on the construction and development of the professional identity of young academics. In this case, we focus on the Spanish context given the scarcity of scientific production in this field of research (Mula-Falcón et al., 2021).

In short, this study aims to answer the following research question: *what impact does the new university reality have on the construction of a young academic's professional identity?* Based on this question, the main milestones and protagonists that influence the construction of professional identity were analysed, as well as the opinions and emotions that emanated from the experiences lived in the university world. To this end, the new university reality is first described. Next, the methodology used is presented, the research process is outlined and the main results are highlighted. Finally, it ends by discussing the results with previous literature and drawing a series of conclusions.

The wider social context of higher education.

For more than two decades, European higher education has been subjected to a series of policies aimed at standardising its processes and outcomes. The main objective is to facilitate the homogenisation of this sector in order to facilitate labour mobility and better respond to the needs of the European labour market (Brøgger, 2019). In short, to develop a series of changes aimed at contributing to economic progress by improving the quality of this sector (Bermúdez-Aponte and Laspalas, 2017).

To do so, in addition to various structural changes such as the increase in mobility programs, the introduction of the "Undergraduate + Postgraduate" formula or the development of the credit-based system, it has been observed the development of a set of accountability policies based on the proliferation of evaluation processes and the parallel development of a significant policy of incentives -rewards- (Dougherty and Natow, 2019). In this respect, the last decades have seen a significant growth of these evaluation processes focused on different aspects of the university world (teaching, curricula, mobility schemes, ...) on the results of which depend a series of benefits such as the

possibility of closing or opening degrees, obtaining funding or increasing the social prestige of the institutions, among others (Gill and Donoghue, 2016).

In the specific case of university academics, these processes have taken shape in the development of professional performance evaluations characterised by the relevant role they give to research activity compared to the rest of functions. (Fernández-Cano, 2021). Moreover, the fact that access, permanence and promotion in the university depend on these evaluations, as well as the possibility of obtaining incentives, such as funding, research projects or even salary supplements (Ma and Ladisch, 2019) contribute to the fact that research activity becomes the driving force behind the work of academics (Herrán and Villena, 2016). Thus, research has become the essential requirement for survival in the university world (Bermúdez-Aponte and Laspalas, 2017).

In recent years, there has been a significant proliferation of these assessment and benchmarking processes around the world, although with some differences such as the funding involved or their frequency (Browing, Thompson and Dawson, 2017). International examples include *Excellence in Research for Australia* (Australia), *Performance-Based Research Fund Quality Evaluation* (New Zealand), *Research Assessment Exercise* (Hong Kong); *Research Excellence Framework* (UK), *Initiatives d'Excellence* (Francia), *STAR METRICS* (USA) or *Excellenzinitiative* (Germany), among others. As a result, this new scenario is contributing to the development of an environment in which market interests, competitiveness and individualisation are beginning to undermine the university ideal based on principles of autonomy, reflection and freedom (Bermúdez-Aponte and Laspalas, 2017).

The Spanish case

In Spain, evaluations began to be developed from the Organic Law on

Universities (2001); and, subsequently, with the Organic Law Modifying the Organic Law on Universities (2007). These laws fostered the creation and development of the National Agency for Evaluation and Accreditation (ANECA) in 2002. The main objective of this body is to "contribute to the improvement of the quality of the higher education system through the evaluation, certification and accreditation of teaching, teaching staff and institutions" (ANECA, 2020).

In the case of university teaching staff evaluations, there are three different programmes: *PEP*, *Academia* and *CNEAI*. Of these, *PEP* (Teacher Evaluation Programme for recruitment) has the greatest influence on junior academics. This is an accreditation system that evaluates young academics who wish to access to permanent positions in Spanish universities (Art.48, LOMLOU). Permanent positions in Spanish universities involves teaching and research.

If we look at the criteria for a positive *PEP*, there is a clear imbalance between the professional functions (60 % in research versus 40 % in other activities -teaching, management, training-). Similarly, in the evaluation of research, publications in academic journals account for 58.4% of the 60 points. Therefore, in the case of young researchers, their ability to produce scientific articles will determine to a large extent their possibility, firstly, of passing the *PEP* and, secondly, of gaining access to permanent positions. Thus, young Spanish academics are under strong pressure to increase their scientific productivity in order to gain access to a university post. All this together with the precarious and unstable employment status contributes to young researchers becoming the most vulnerable group within academia (Ylijoki and Henriksson, 2017).

Despite these circumstances, recent years have seen an increase in the number of young researchers, as evidenced by the increase in the number of

applications for permanent positions contracts (from 4000 applications in 2005 to 12000 in 2020) (ANECA, 2021). As a consequence, a highly competitive and individualised environment is developing (Bermúdez-Aponte and Laspalas, 2017) that is particularly affecting the professional development of this group of academics.

Methodology

The aim of this article is to analyse the impact that the current university context has on the construction of the professional identity of young academics. This research aims to contribute to the group of studies focused on this figure in the Spanish context (Castelló et al., 2015; Monreo and Liesa, 2020).

From our approach to identity based on a social, interpretative and interactionist perspective, the meaning that individuals give to their history becomes the core of the research. Within this perspective, professional identity is not only defined by the profession, but is also a social and personal product resulting from their experiences, feelings and emotions. Therefore, the hermeneutic-narrative approach with a biographical orientation (Bolívar and Domingo, 2019) become key elements for the study.

The narrative approach is considered essential for understanding professional identities. In this respect, Craig (2007) considers narrative to be the most appropriate medium for the study of personal experiences, allowing us to capture details (emotions, desires, motivations, ...) that would be difficult to express in other ways. Specifically, this research is framed within a narrative approach with a hermeneutic character, so that data collection is based on the interpretations and meanings that individuals have of their own experiences (Goodson et al., 2016). This approach allows for an understanding of the psychological complexity of the narratives that individuals make of the

conflicts and dilemmas in their stories (Bolívar, 2002). From this approach, rather than creating cause-effect relationships, it aims to give meaning, to understand the lived and narrated experience. To do so, we adopt a biographical approach through life stories in which the objective is not only to know what happened, but rather to delve into the self-conception on the meaning of what happened and its impact on the self and its futures projection (Bolívar and Domingo, 2019). In this case and as a variant of the traditional biographical-narrative approach, this study will only focus on a particular period of the subject's life (Djersimovic and Villani, 2019); in particular, the beginnings in the profession.

Key participant

According to Bolívar and Domingo (2019), life stories have to focus on singular cases and, therefore, their choice must respect a series of requirements: relevance to the objective of the study and the relevance and/or degree of exemplarity. For this reason, in this study we show an example of a paradigmatic case, i.e., a case that shows in an exemplary (or prototypical) way certain typical characteristics of a particular group (Flyvberg, 2006; Giménez, 2012). In this study, the characteristics were determined from a broader quantitative study -within the project that frames this research and in which all public universities in the region of Andalusia participated (9)- that identified a very characteristic identity profile in young academics between 25 and 35 years old who had completed their doctoral studies. Therefore, following these fundamental characteristics and in order to meet formal characteristics (accessibility/participation), non-probabilistic snowball sampling was employed. It allowed us to identify a number of possible subjects for the research who were interviewed. Finally, from all the interviews, the case of

Margarita (pseudonym), a young female academic who met all the desired study characteristics for the analysis (mentioned above), was selected.

Margarita is a 31-year-old young academic. During her Bachelor's and Master's studies, she came into contact with the world of research thanks to various research initiation grants. After this period, she began her doctoral studies as a beneficiary of the Aid for University Teacher Training. During this period, she taught more than 200 hours in different subjects in undergraduate studies. She also carried out six months of doctoral stays in different European universities, all of them financed by the Ministry of Science. After finishing her PhD, she passed *PEP* evaluations and worked as substitute in different universities. In addition, during this period she supervised several final degree projects. She is currently awaiting the resolution of stable university contracts. Her CV includes more than fifteen research articles.

Data collection and analysis

The information was collected through in-depth conversational interviews - based on accounts of experience and shared reflections and arguments on the emerging themes - through a cascading process of reflexive deepening until thematic saturation (Kelchtermans, 2016). This deepening was carried out through a cycle of three interviews, each one articulated on top of the previous one. In this sense, the first part of the interviews was devoted to the clarification and deepening of different aspects of the previous interview. This procedure served as a process of dialectical validation of the information collected (Kelchtermans, 2016), i.e., the dialogue between the researcher and the researched about previous sessions allowed for reflection, deepening and triangulation of the information. At the same time, a research diary was used in each interview to collect those aspects that were difficult to perceive in the narration itself (irony, non-verbal language, ...).

Each of the interviews dealt with different aspects. The first interview (1 hour) consisted of a descriptive phase in which Margarita was invited to tell her story and experiences from her early days in academia. In this session, only clarifying questions were asked. In the time between this and the next interview, a timeline was drawn up jointly with the researcher in which the elements, milestones or people who, according to her, were the most relevant were placed. In the second interview (divided into two one-hour-sessions), we proceeded to go deeper into each of the aspects pointed out in the timeline. To this end, Margarita was asked to reflect on the impact of these aspects through the use of generative questions such as: *tell me how you felt, what you thought, how it affected you, etc.*

The interviews were recorded and transcribed. For the data analysis, it was used a narrative analysis (Bolívar, 2002). In such a way that the themes emerged from Margarita's own narration and reflection. Therefore, in the analysis, the researchers focused on significantly deciphering the relevant components and dimensions that impacted on the subject's identity during her academic life. In this way, we aimed to generate a singular narrative, expressing the subject's voice without manipulation, and at the same time configuring a temporal and thematic plot that would allow us to provide a comprehensive response to the object of study. Thus, rather than creating cause-effect relationships, the aim is to make sense of and understand the lived and narrated experience. To do so, the software Nvivo 12 was used in order to provide an organised and structured approach to coding tasks, an essential element for successful qualitative analysis tasks.

Ethical considerations

A number of ethical considerations were taken into account. Firstly, informed consent was given in which the participant was informed of the objectives of

the research, the requirements of the study, their right to anonymity and the possibility of leaving the research at any time they wished to do so. Secondly, to ensure anonymity, a pseudonym was used and some potentially identifying information was omitted. Finally, it should also be noted that all the information collected, as well as its reconstruction through the interpretation process, has been verified by the participant.

Author positionality statement

The present study has two authors with different characteristics (male/female, young/veteran, unstable/stable position). These characteristics have allowed them to be situated on a continuum between the outsider and insider positioning of the culture under study. This has allowed benefits such as direct access to the culture under study, a greater degree of confidence on the part of the participants and a reduction in culture shock, among other aspects (Holmes, 2020). However, in order to avoid judgements and biases, increase the degree of objectivity and avoid the manipulation of the original discourse according to the interests of the research, from an ontological point of view, priority has been given to an *emic* conception in which the important thing is the discourse of the subject (Bolívar, 2002). In this sense, the researcher's task was to order and make sense of the informants' discourse without altering it in any way. To do this, the researchers organised the discourse temporally and unified it around themes that contribute to the understanding of the experiences narrated.

Results

Throughout Margarita's life we observe an important transformation in her conception of the university, in the development of her professional practice and, therefore, in the construction of her professional identity. To facilitate the analysis, we have divided Margarita's life into three different stages: 1) Start and shock, 2) Acceptance and subordination, and 3) Fatigue and

disillusionment (currently). In each of these, we will analyse the milestones that have contributed most to the development of her current professional identity. We will also highlight the emotions and opinions of the young researcher in relation to different aspects that characterise the current panorama of university. Furthermore, in order to present our results visually, table 1 shows her professional biogram. This biogram shows the most significant moments and the impact they have had on her identity.

Table 1. Margarita's Biogram.

Stages	Description	Milestone, key character, theme or leitmotiv	Personal / Professional impact
<i>Start and Shock</i>	First contacts with the world of academia (research initiation grants and first year of doctoral studies).	<ul style="list-style-type: none"> • First contacts with university teaching staff evaluation processes. • Lack of guidance, orientation and training. • Environment characterised by enmity, opportunism, individualistic practices and corruption. 	<ul style="list-style-type: none"> • Idealised vision of university. • Feelings of loneliness and dissatisfaction. • Disappointment with the working environment. • Demystification of her ideal of academia and disappointment with her working environment.

Stages	Description	Milestone, key character, theme or leitmotiv	Personal / Professional impact
<i>Acceptance and submission</i>	Final years of doctoral studies and PEP evaluation period.	<ul style="list-style-type: none"> • Colleagues' advice about academia (teaching and publishing). • Increased pressure to raise scientific output. • Awareness on the importance of scientific production for her continuity in academia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformation of her professional practices. • Publishing becomes the primary goal. • Teaching practices far from her initial conception (relegated to second place and seen as an obstacle). • Development of unconventional practices to increase scientific output. • Sleep problems, anxiety, stress and physical health problems. • Constant feelings of guilt for underachievement
<i>Fatigue and Disillusionment.</i>	From the reading of her thesis to the present day.	<ul style="list-style-type: none"> • High job insecurity: temporary contracts at different universities. • Consideration of other employment options. • Internal debate generated in her about the decision to become a mother. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disillusionment and job and professional dissatisfaction. • Hope for a change in her professional practices when she reaches a stable position. • Fear of losing her ideals. • Fear of motherhood seen as a professional obstacle.

First stage: Start and shock.

Margarita started at the university with several research initiation grants. These experiences encouraged her to enrol in doctoral studies and to apply for the University Teacher Training Grants. At the beginning, her main interest in

starting her academic career lay in her intellectual concerns as well as her social commitment:

“I liked to read, to reflect, to learn. I wanted to reach the end of the road of education and try to do my bit for society: in research, by contributing something to improve the situation in my field; and in teaching, by influencing future professionals, innovating, and avoiding all those things I didn't like about my teachers.”

At the time, Margarita had a vision of the university world that was very close to the Humboldtian conception characterised by principles of freedom, reflection and social service (Martínez and Estaban, 2005):

“For me, university was a place of prestige. I had idealised it; I had that vision of the university professor that you see in films and that everyone has: that wise, intelligent person who influences society and who, on top of that, has an impact on and makes a mark on their students.”

Her first contacts with the world of academia, however, contributed to changing her conception. Among the main reasons for this change, she mentions disillusionment with the training of her peers and "superiors", or the observation of unethical practices far removed from her university ideals (neglect of teaching and students - class preparation, training -, paying to publish, taking advantage of PhD students work, bad authorship practices, etc.). She soon realised that this was a consequence of the high competitiveness and pressure to publish generated by the evaluation processes:

“I have nothing against the evaluation of university professors. The problem lies in the method: they give much more weight to research than to teaching and, on top of that, they don't care about the content of the article; the important thing is where it is published. And this generates consequences, it is obvious, now the objective is to publish, not even to research, it is to publish.”

In this first period, the most common feelings are loneliness and dissatisfaction. Loneliness caused by lack of guidance, orientation and training. Despite having a supervisor or different training programmes at her university, these did not have any formative or guiding impact on her:

“No one accompanies you; no one teaches you, no one. You are alone in the face of everything: your first publication, your first proofreading, your teaching, your internships... You are alone in the battle. I feel alone, very alone, to tell you the truth. There is no one to help you. You are alone and you have to learn to survive by falling down and getting back on your feet. You feel you have to respond at a level for which you are not trained and for which you don't have enough support. I have had no guidance, no orientation, nothing. Not by the university, not by the ministry, not by my own supervisor.”

And, dissatisfaction, caused by two aspects: the demystification of her ideal of academia and disappointment with her working environment. Regarding the demystification of academia:

“I used to be in love with research and teaching, but when you go in and see what research really is and what it means to be a university teacher nowadays, you fall out of love. I like to do things well, not the way they force us to do them.”

Finally, in terms of her working environment, Margarita highlights the enormous disappointment in observing the enmities, opportunism, individualistic practices and corruption that are present:

“As far as the work context is concerned, ... I don't even want to talk about it. That's where I've had a big disappointment. First, because of some colleagues; everyone goes their own way, there is no sharing and it is difficult to make friends; they see you as a rival. And this lack of camaraderie affects you. Secondly, because there are so many leeches out there who take advantage of your work and then go around taking all the credit for it. And thirdly, because

of the mafia. If you belong to the department's favourite group, everything goes smoothly, but if you belong to the other group... they make life impossible for you. They take it out on you for quarrels that happened even before I was born.”

Second stage: Acceptance and submission

In this second stage (final years of doctoral studies and *PEP* evaluation period), a gradual change can be observed in Margarita's account towards acceptance of the new demands of academia. In this process, her colleague's advice was fundamental:

“I didn't agree with these principles and was not willing to accept them, but my research colleague insisted: These are the rules of the game, and there are two options, you accept them and you have a slim chance, or you don't, and you say goodbye to the university. So little by little I realised that everybody was doing it, and that, if in the end I intended to stay, I had to adapt.”

During this period, the young academic underlines the enormous pressure she was under to increase her scientific output. In this sense, Margarita recounts how she was sometimes more focused on getting published on whatever it was than on the development of studies related to the subject of her thesis:

“You realise that this has become a race to see who has the biggest CV, well, to see who has the most articles. Because if you don't, you can't get accredited (favourably evaluated) and you can't get places. And this generates a lot of pressure. So sometimes I completely forgot about my thesis in order to be able to publish as much as possible, whatever it was about.”

As a result, both research and teaching were affected. In relation to research, she reports the development of unconventional practices:

That need to publish in order to stay makes you start to lower the quality of your articles or start to develop practices you are not proud of: bad authorship practices, falsifying some data, or even paying to publish. But what else would I do? How would I survive?

In relation to teaching, there has been a significant shift towards practices far removed from her initial conception of good teaching:

“My colleague once said to me: you do your research, teaching is improvised, that's why we have speech. You are evaluated by how many JCRs you have, and for teaching with a couple of favourable evaluations you have enough, so don't fail too many and don't make them think or work too much. And of course, at first you resist, and you prepare your classes, and you look for innovative methodologies. But little by little, you see your environment, you learn and you realise that it takes up too much of your time for what is really going to feed you: research. So, you leave teaching to one side and start to improvise.”

At this stage, sleep problems, anxiety, stress and even physical health problems become frequent in her life:

“I haven't slept a good night's sleep for a long time; I don't rest. And at that time, I was working all day long, and my head was spinning. Because of the stress, they put me in a splint, my jaw and my teeth were getting smashed. And well: problems with my period, hair loss, sores... in short, a panorama.”

However, of all the consequences, Margarita highlights the enormous feeling of guilt that was present throughout:

“The worst thing by far is the constant guilt for not being at work or writing articles all the time. Sometimes I've gone out to dinner and felt guilty for not working. Or I've sat down to watch a movie and that feeling has made me stop and start writing. And even once, I had a complicated family situation and I wasn't performing, but I still felt bad, very bad. I still feel that way today.”

Currently: Fatigue and Disillusionment.

This stage covers the period from the reading of her thesis to the present day. At the moment, Margarita is doing substitutions (temporary position to cover the services of someone on leave) in different universities while she waits for the resolution of permanent positions that she has applied for. During this period, she highlights the enormous job insecurity generated by her temporary contracts, as well as the high level of dissatisfaction with the work she has been doing:

“Right now, I'm a bit fed up and very tired. First, because after all I've done and after all I've achieved, I'm doing substitutions and with a salary that doesn't even give me enough to live on. And secondly, because I don't feel satisfied with what I'm doing. I don't feel like a good teacher doing everything I have always criticised. And much less do I feel like a good researcher, because how can we call ourselves researchers with what we do?”

Her vision of the academy in this period is completely different from the beginning. If at the beginning she was excited about starting her university career, now the opposite is the case:

“The university has become a competition; there is no more reflection, no more discussion, no more quality writing. Now the objective is the JCR; students don't even enter into the equation. I've even been in a project meeting and the conversation focused on organising ourselves to publish as much as possible. And, I'm not going to lie to you, all this has meant that lately I've been thinking more and more about giving it up, looking for something alternative outside of here.”

Despite this, in Margarita's story there seems to be a certain hope for a future change once she has achieved a stable position. However, there is a certain fear of losing her principles:

“I am left with the hope of being that academic that I wanted to be once I have my assistantship. But then I look at the other assistants and I say... normal, they have got used to a reality and have made it their truth. I'm afraid that by the time I get the position it will be too late and I will have forgotten what my goal was when I came here.”

Finally, the highlight of this period is undoubtedly the important internal debate generated in her about the decision to become a mother. While it is true that this aspect has always been present, it has been accentuated at this stage:

“I'm getting older, and I'm going to be an old mum in the end, if I can be one. I have always thought about when would be the best time to have a child. Sometimes I would say to myself: when I finish my doctorate; other times: when you have an assistant position; and others: no, it would be better when you become a tenured professor. And in the end, you realise that you put it off because you are afraid of the time it will take away from you. Yes, I'll have my months off work, but then, who writes three articles a month when you have a baby who won't let you sleep? I've been thinking about it for a long time: when is the right time?”

Discussion and conclusions

This study analyses the construction and development of the professional identity of a young female academic in the context of today's university through the hermeneutic-narrative approach and by using the biographical method. This study allowed us to highlight milestones that have had an impact on the development of her current identity, as well as to highlight the emotions and opinions of the young researcher in relation to different aspects that characterise the current panorama of the university world.

The story shows a transformation in the development of her professional practice, in her vision of academia and, therefore, in the construction of her professional identity. Throughout her academic life, the young researcher

undergoes an important internal debate - what Dubar (2007) called an identity crisis - produced by the clash between her traditional vision of the academy, characterised by principles of reflection, freedom and social service; and the principles of the current academy, characterised by market interests, competitiveness or the individualisation of work, among other aspects. These results coincide with the study by Shams (2019) or Petersen (2016). The latter describes a unique case study of an Australian academic in which there is a clash between what she does strategically to obtain projects and her ideas and desires. However, research by Dugas et al. (2020) and Guzmán-Valenzuela and Martínez (2016) mention another type of internal debate that we also found in our participant. In this case, we are talking about the conflict that arises from the search for balance between their functions and the supremacy of research.

As a result, there is an evolution in the development of Margarita's identity. As mentioned by Ylojiki and Ursin (2013) and Huang and Guo (2019), the current context of the university contributes to the development of academic identities characterised by dynamism, reshaping and a high pace of change, sometimes at such a pace that it is vertigo-inducing.

In this sense, we initially observed in our participant a first identity characterised by the rejection of the new demands of academia, the search for a balance between the roles of teaching and research, and the supremacy of traditional values in the young female researcher. This identity is known in the literature as Identity of Resistance or Refusal (Ylijoki, 2014). However, as time goes by, the gradual acceptance of the new forms of academia begins to be observed in the participant. In this change, as in the Telkeen (2016) study, the work environment played a key role.

As a result, in a second stage, we find an identity characterised by the predominance of research over teaching, participation and accommodation in

the system, and even the development of practices that were previously rejected and denounced in order to increase the number and pace of production. Coinciding with this result is Fanelli's (2009) meta-analysis, which seems to show a certain prevalence of scientific misconduct. According to Djarasimovic and Villani (2019) or Harvey (2020), this is due to the need to survive in the university world or to obtain funding/grants. Despite this submission, we observe in Margarita a certain critical component towards the system that develops alongside unconventional research practices, which coincides with the studies of Acker and Webber (2017), Huang and Guo (2019) and Jiménez (2019). These authors refer to this identity as the Identity of the Expelled Academic or the Identity of the Academic Manager. Finally, throughout this stage, it can be also observed the enormous influence that the work context exerts on the development of the young academic's tasks. This coincides with the study of Olson and Jiang (2020), which shows how a strong research climate contributes to lower teaching dedication, which is exactly what happens in this case.

Conclusively, we observe a last stage in which a shift from the previous identity towards an identity characterised by an unconscious submission as a result of the normalisation of this reality seems to be observed (Cannizzo, 2017). Data that coincide with the results of Saura and Bolívar (2019). They speak of a "new neoliberal academic subject" characterised by a high level of "somatization of neoliberalism in the self" (p.19) that produces a subject unconsciously subordinated to the system. A system that produces processes of self-control (Luengo and Saura, 2014), which lead to dynamics of self-government that make the academic self-responsible for their own results (Saura and Bolívar, 2019). Therefore, it is not surprising that the continuous feeling of guilt present in our participants, which, as Byung-Chul Han says in his work "The Tired Society" (2010), ends up leading to these high levels of

stress and anxiety. Furthermore, and in line with Acker and Webber's (2017) studies, our subject also shows at this stage a certain amount of hope for a change in her conditions once tenure is achieved.

Finally, we highlight the debate generated by motherhood. Our study shows how being a mother is seen as an obstacle that impacts not only the professional but above all the personal identity of our participant. According to Engen, Bleijenbergh and Beijer (2019), it is the fear of combining family and work that has a direct impact on female academics. These findings are fully in line with Abetz's (2019) research, which found that the fear of decreasing scientific productivity led women academics to consider delaying motherhood by putting their career goals first.

Ultimately, this study appears to show the significant impact that new forms of academia have on the work, health and professional identity of our young academic. The fact that access and advancement depend on scientific production leads to the neglect of other functions and the development of unethical research practices. As a result, the university is increasingly moving away from its traditional pillars to be governed by market principles such as competitiveness, productivity and economics. Thus, what started out as policies to improve quality seem to have developed into a system that is leading to the opposite. Therefore, cultural and organisational changes are needed now more than ever to help young researchers develop balanced and fulfilling personal and professional lives. Along these lines, for example, the development of policies aimed at creating fairer evaluation systems or the examination of the incentive structures, the development of initiatives aimed at supporting researchers in their full and balanced development or the promotion of more family-friendly policies would be very useful. It is also essential to reinforce institutional support through guidance structures or the formalisation of working and/or critical mentoring groups to accompany junior

faculty in their beginnings as a tool for support, survival and resistance against the current system.

To conclude, although our study focuses on the Spanish context, we consider that our findings may have a wider impact, as the same type of policies are being developed across Europe as a result of an important standardisation process (Ylijoki and Henriksson, 2017; Brøgger, 2019). Furthermore, it is important to mention that, as this is a unique case, the results shown here are not generalisable in the traditional sense. Nonetheless, they should serve as a further sample of comprehensive knowledge for the collection of studies in this field (Giménez, 2012). In other words, these results can contribute to illuminate the general from the understanding of the particular (Descombe, 2010). Therefore, they can also be very useful: 1) to initiate a debate on the future of universities and science; 2) to raise awareness among politicians and managers with influence and participation in evaluation systems of the perverse effects of the criteria as they are set out, as well as of the idea that behind the impact factors there are professionals who want to live a satisfactory social and professional life.

Funding

This work was supported by the State Research Agency, Spanish Ministry of Science, and Innovation, through the project ‘The influence of neoliberalism on academic identities and the level of professional satisfaction’—NEOACADEMIC—(PID2019-105631GA-I00/SRA (State Research Agency)/10.13039/501100011033); by the R+D+i Project within the framework of the FEDER Operational Programme ‘Early career academics in Andalusian Universities: Academic identities, quantified and digitized’ (B_SEJ-534-UGR20); and by the grants for the support and promotion of research by the University of Granada in the field of equality through the

project ‘Gender inequalities in the new managerialist university and their impact on women academics—DAMA—’ (INV-IGU199-2022). This project has also received funding from the Ministry of Universities (Spain) through the University Teacher Training Grants Programme (FPU19/00942).

References

- Abetz, J. (2019). “I Want to be Both but Is that Possible?”: Communicating Mother-Scholar Uncertainty During Doctoral Candidacy”, *Journal of Women and Gender in Higher Education*, 12(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/19407882.2018.1501582>
- Acker, S, and Webber, M. (2017). Made to measure: early career academics in the Canadian university workplace, *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1288704>
- ANECA. (2020). *La Agencia*. Organismo Autónomo adscrito al Ministerio de Universidades. <https://www.aneca.es/aneca>
- ANECA. (2021). *Evaluación, principios, orientaciones y procedimientos*. Organismo Autónomo adscrito al Ministerio de Universidades. https://biblioguias.unex.es/ld.php?content_id=33893908
- Bermúdez-Aponte, J., and Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4 (1).
- Bolívar, A., and Domingo., J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: The Faceless Masters of Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4>
- Browning, L., Thompson, K., and Dawson, D. (2017). From early career researcher to research leader: survival of the fittest? *Journal of Higher*

- Education Policy and Management*, 39(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1330814>
- Cannizzo, F. (2017). ‘You’ve got to love what you do’: Academic labour in a culture of authenticity. *The Sociological Review*, 66(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.1177/0038026116681439>
- Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M. K., Pechar, H., Vekkaila, J., and Wisker, G. (2015). Researcher Identity in Transition: Signals to Identify and Manage Spheres of Activity in a Risk-Career. *Frontline Learning Research*, 3(3), 39-54. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.149>
- Craig, C. (2007). Story Constellation: A Narrative Approach to Contextualizing Teachers’ Knowledge of School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.014>
- Crew, T. (2020). *Higher Education and Working-Class Academics: Precarity and Diversity in Academia*. Springer Nature.
- Descombe, M. (2010). *The Good Research Guide* (4th edition). New York: Open University Press.
- Djerasimovic, S., and Villani, M. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Dougherty, K., and Natow, R. (2019). Analysing neoliberalism in theory and practice: The case of performance-based funding for higher education. In *Centre for Global Higher Education working paper series*. Retrieved from <https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/cghe-working-paper-44.pdf>
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, 2(2),9-25.
- Dugas, D., Stich, A., Harris, L., and Summers, K. (2020). ‘I’m being pulled in too many different directions’: academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times. *Studies in Higher Education*, 45(2), 312-326. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625>
- Engen, M., Bleijenbergh, I., and Beijer, S. (2019). “Conforming, accommodating, or resisting? How parents in academia negotiate their

- professional identity”, *Studies in Higher Education*, 46(8), 1493-1505.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1691161>
- Fanelli, D. (2009). How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A Systematic Review and Meta-Analysis of Survey Data. *PLoS ONE*, 4(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005738>
- Fernandez-Cano, A. (2021). Letter to the Editor: publish, Publish ... Cursed! *Scientometrics*, 126, 3673–82.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12, 19–45.
<https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista currículum y formación*, 5(2),1-15.
- Gill, R., and Donaghue, N. (2016). Resilience, apps and reluctant individualism: Technologies of self in the neoliberal academy. *Women’s Studies Internatinal Forum*, 54, 91-99.
<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.016>
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y Representaciones Sociales*, 13, 40–62.
- Glaser, B., and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goodson, I., et al. (2016). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Taylor & Francis.
- Guzmán-Valenzuela, C., and Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 191-206.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400010>
- Han, B. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Harvey, L. (2020). Research Fraud: A Long-Term Problem Exacerbated by the Clamour for Research Grants, *Quality in Higher Education*, 26, 243–61.
- Herrán, A., and Villena, J. (2016). ¿Es útil para el área de didáctica y organización escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto? *Revista Electroónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 19, 215–27.
- Holmes, G. (2020). Researcher Positionality -A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research- A New Researcher Guide. *Shanlax*

- International Journal of Education*, 8(4),1-10.
<https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- Huang, Y., and Guo, M. (2019). Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System*, 82(1), 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.014>
- Jiménez, M. (2019). Identidad académica: una franquicia en construcción. *Educar*, 55(2), 543-560. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.960>
- Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: a narrative-biographical perspective. In M. Zembylas and P. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 31-42). Springer.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., and Beishuizen, J. (2017). *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Ma, L., and Ladisch, M. (2019). Evaluation complacency or evaluation inertia? A study of evaluative metrics and research practices in Irish universities. *Research Evaluation*, 28(3), 209-217.
<https://doi.org/10.1093/reseval/rvz008>
- Martínez, M., and Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 63-84.
- Monreo, C., and Liesa, E. (2020). Early career researchers' identity positions based on research experiences, *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1835834>
- Mula-Falcón, J., Rodríguez, C., Domingo, J., and Cruz-González, C. (2021). Earlycareer researchers' identity: A qualitative review. *Higher Education Quarterly*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/hequ.12348>
- Nicholas, D. et al. (2019). So, are early career researchers the harbingers of change? *Learned Publishing*, 32, 237-247.
<https://doi.org/10.1002/leap.1232>
- Olson, K. and Jiang, L. (2020). The effects of university research and teaching climate strength on faculty self-reported teaching performance, *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1251-1267.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804335>

- Organic Law 4/2008 Modifying the Organic Law on Universities 6/2001. (2007). *Boletín oficial del estado*, 89, 16241-16-260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Organic Law on Universities 6/2001. (2001). *Boletín Oficial Del Estado*, 207, 49400-25. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- Petersen, E. (2016). The grant game as training ground for tractability? An Australian Early Career Researcher's story. *Research in Education*, 96(1), 46-51. <https://doi.org/10.1177/0034523716664583>
- Saura, G., and Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Shams, F. (2019). Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(6), 619-132. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1643960>
- Teelken, C. (2012). Compliance or Pragmatism: how Do Academics Deal with Managerialism in Higher Education? a Comparative Study in Three Countries. *Studies in Higher Education*, 37, 271-90. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.511171>
- Ylijoki, O. (2014). University Under Structural Reform: A Micro-Level Perspective. *Minerva*, 52(1), 55-75. <https://doi.org/10.1007/s11024-014-9246-1>
- Ylijoki, O., and Henriksson, L. (2017). Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1292-1308. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1092129>
- Ylijoki, O., and Ursin, J. (2013) The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>.

Capítulo VII

Resultados Análisis Vertical:
Historia de Vida de Blas

7.1. Historia de vida

Blas es un profesor universitario de 36 años de la rama de Ciencias Sociales. Realizó estudios de grado y máster en una universidad pública. Tras culminar sus estudios de máster comenzó en el mundo de la investigación con la realización de una tesis doctoral. Durante los 4 años que estuvo con sus estudios de doctorado no obtuvo ningún tipo de beca, contrato o financiación. Tras su lectura de tesis, Nicolás permaneció un año sin contratos asociados a las universidades. En los cuatro años siguientes, ocupó diferentes puestos docentes en diferentes universidades públicas mediante contratos de Profesor Sustituto Interino (en adelante PSI). Es en este periodo cuando se acredita de profesor Ayudante doctor y, dos años después, consigue una plaza de la misma categoría en una universidad pública. En la actualidad, Nicolás es Ayudante Doctor, es padre y está desempeñando cargos de gestión.

A lo largo de su trayectoria profesional de Blas se observan cambios en su concepción del mundo universitario, en el desarrollo de sus prácticas y, por ende, en la construcción de su identidad académica. Para facilitar el análisis se dividió su trayectoria en 4 etapas: 1) Primera Etapa: *Ojos que no ven, corazón que no siente*; 2) Segunda Etapa: *¡Pum! ANECAzo de realidad*; 3) Tercera Etapa: *En la rueda del hámster*; 4) Cuarta Etapa: *TIC-TAC*. A continuación, se analizarán los elementos más destacados de cada etapa, así como el impacto que generan tanto personal como profesionalmente.

1º) Primera etapa: *Ojos que no ven, corazón que no siente.*

La primera etapa de Blas abarca desde sus inicios en el mundo de la investigación, hasta la lectura de su tesis doctoral (desde los 25 a los 28 años). Sus primeras experiencias con el mundo de la investigación comenzaron con sus estudios de máster. En un principio, su conocimiento sobre el mundo

académico (formas de trabajo, acceso, promoción, funciones) e incluso sobre los propios estudios de doctorado eran totalmente desconocidos para él:

“Cuando estaba estudiando yo no sabía ni lo que era un doctorado. Para nada, desinformación total: ni sabía para qué servía, ni cuántos años duraba, ni lo que había que hacer, ... Vaya con decirte que yo solo asociaba la palabra doctorado con la medicina [...] Y mucho menos sabía en qué consistía ser profesor universitario como lo sé ahora. Es más, en la vida pensaba que yo podría ser un profesor universitario. Piensa que, para mí, en el momento de estudiar la carrera, los profesores de universidad eran como esas personas superdotadas, dioses del olimpo del conocimiento. [...] Yo no me veía para nada como una de esas personas.”

Sin embargo, sus inquietudes, sus experiencias con la realización del Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) y la influencia de su director, lo acabaron convenciendo:

“Yo no era mal estudiante, es más, en el fondo, y no me juzgues [risas], me gustaba estudiar. Me encantaba lo que estudiaba y no me pesaba, todo lo contrario, es que, en cierta forma, disfrutaba. [...] Y con el TFM igual, esa fue mi primera vez con la investigación [risas]. Y disfruté muchísimo, estar ahí leyendo, escribiendo y, al final, creando algo. Ya no era solo estudiar y escupir en un examen. Fue como hacer mi propio cuadro. Y eso me encantó. Pero como te decía antes, no pensaba en hacer una tesis, porque de verdad te lo digo, es que no sabía ni que existía. Pero un día, en una tutoría con el profesor que me dirigió el TFM y luego la tesis doctoral, viendo los resultados de mi trabajo, me comentó sobre la posibilidad de hacer un doctorado y que era la forma de ser profesor universitario. Así que, como yo había disfrutado tanto con mi TFM y me gustaba estudiar, fui a mi casa y me empapé de información sobre el doctorado. Estuve tres días leyendo cómo acceder, los plazos, los requisitos, etc. Y al final dije: Bueno, ¿por qué no? Ya no solo me motivaba la idea de hacer una tesis doctoral por el simple hecho de seguir aprendiendo,

investigando, estudiando, sino también... ¡Joder! ¿A quién no le pone pensar que va a acabar de profe en una universidad? Así que escribí a mi director de TFM, y ahí empezó todo.”

De este modo, con 25 años, comenzó sus estudios de doctorado sin ningún tipo de financiación. Consecuencia de esta casuística, Blas destaca la importancia del apoyo económico de su familia:

“Al final lo hice gracias a mi familia. Es verdad que durante los primeros años compaginé la tesis con un trabajo temporal en un bar. Pero en la recta final tuve que dejarlo porque era insostenible, mucho cansancio. Así que durante ese tiempo fueron mis padres los que me mantuvieron. Se lo debo a ellos, porque ya no es solo pagar matrículas, comida o ropa, es también apoyo emocional.”

Durante los cuatro años que estuvo realizando la tesis doctoral, Blas destaca una serie de elementos determinantes relacionados con su entorno laboral. Por un lado, Blas habla sobre la decepción con su director de tesis:

“Mi director no era mala persona, pero tampoco fue buen director, la verdad. Ya en un principio, aunque me ‘convenció’ [hace gesto entre comillas] para hacer el doctorado dándome libertad temática. Cuando llegó la hora de la verdad, me lo cambió completamente. Vaya, que acabé haciendo algo que a él le venía bien. Que al final me gustó y a día de hoy sigo con el tema, pero no era lo que se habló en un primer momento. Después durante todo el proceso, no tuve ningún tipo de apoyo ni académico ni personal. Es que había momentos que me planteaba si verdaderamente mi director tenía alguna idea sobre investigación. [...] Además, fue muy mal orientador, y eso me afectó muchísimo, no solo durante el tiempo que hice el doctorado, sino que ha marcado mi carrera. Hay mucha diferencia entre mi carrera y la de compañeros que han tenido magníficos directores.”

Una relación supervisor-Blas que le hacía sentir inseguridad, estrés y ansiedad:

“Es que al final te veías solo porque, o te ignoraba, o cuando te citaba no se presentaba; y si se presentaba ni se había leído lo que le habías mandado hacía ya una eternidad. Entonces notaba como improvisaba sobre la marcha. Y eso me hacía sentir muy raro porque ya no era estar solo, era comenzar a sentir que sin alguien que me guíe y que es ‘experto’ [hace gesto entre comillas], ¿cómo iba a conseguirlo?”

Por otra parte, Blas menciona el clima de relaciones interpersonales entre los propios estudiantes de doctorado. Aunque nuestro participante no percibía competitividad, sí notaba cierto clima de malestar que fomenta su situación de soledad:

“Yo no tuve problemas con nadie. Pero si es verdad que yo no sentía ningún tipo de compañerismo entre nosotros, cada uno por su lado. Éramos entes errantes independientes [risas]. Salvo excepciones, que guardo muy buenos amigos de aquella etapa. [...] A veces, escuchaba sobre malos rollos y malas jugadas, pero yo tuve la suerte de no tener nada por el estilo. Seguramente, y ahora mirándolo con las gafas del tiempo, eso fuese porque yo no era competencia para nadie. No tenía contrato, no tenía beca, apenas publicaba... Así que yo no era peligro.”

A pesar de todo ello, Blas recuerda este periodo de manera bastante positiva:

“Yo disfruté, la verdad. Puede que sea el momento más feliz en mi carrera académica. Quizás porque no tenía ni idea de lo que me venía detrás, ya sabes, ojo que no ve, corazón que no siente. Así que yo disfruté muchísimo de mi tesis doctoral. Estoy muy orgulloso de ella. Me metí de lleno, leí hasta lo que no está escrito, aprendí, desaprendí, reí, lloré, hice de todo [risas]. Me dediqué todos los días a mi tesis, pero contento. Conocí a gente muy interesante con

los que hoy comparto una gran amistad e incluso algunos que son hoy hasta compañeros de departamento. Insisto, fue uno de los mejores tiempos desde que estoy en la universidad, lo recuerdo como unos años muy apacibles, muy dulces. Porque, aunque yo no estuviese contento con mi director, tampoco me explotaba como a algunos de mis compañeros. [...] Es más, puedo decir que ha sido el momento en el que más he disfrutado investigando.”

2º) Segunda etapa: ¡Pum! ANECAzo de realidad

Avanzando en la historia de Blas, su segunda etapa comienza el día después de la lectura de su tesis doctoral y dura un año hasta el primer contrato como profesor en una universidad (desde los 28 a los 29 años). Para Blas, la finalización de sus estudios de doctorado fue uno de los momentos de mayor realización personal de su carrera. Sin embargo, estos sentimientos fueron efímeros:

“El día en que leí la tesis, fue uno de los más felices de mi vida. Imagínate una oposición de cuatro años y por fin termina. Y estás ahí delante del tribunal, con la sensación de los deberes bien hechos y acompañado de tus seres queridos. Fue una sensación increíble, me sentía super orgulloso de mí y de haber llegado hasta ahí, porque a veces pensaba que no lo conseguía. [...] Pero claro, llega el día después y me veo siendo doctor, en la cola del paro y sin saber qué hacer. ¿Pero el doctorado no servía para ser profesor de universidad? ¡Claro que sí! pero hacen falta otras cosas. No sabes la frustración y decepción que comencé a sentir.”

En esos momentos, la figura de uno de uno de sus compañeros y la información recogida a través de diferentes redes sociales fueron determinantes:

“Un día, ya estaba desesperado, le mandé un correo a un compañero -ahora amigo- que había conocido en un congreso, y que ya era Contratado Doctor. Mi amigo me llamó y fue claro: Tienes que ponerte las pilas, publica mucho

y ve a congresos, piensa que algunos ya te llevan años de ventaja. Me explicó cómo funcionaba el mundo de la universidad y algunos de sus ‘truquitos’ [hace gesto entre comillas] y fue como: ¡Pum! *ANECazo* de realidad. [...] También me ayudó mucho algunos de los grupos de Twitter y Facebook que hay sobre acreditaciones y distintas informaciones sobre la universidad, son muchos y ayudan más de lo que te crees. Es más, todavía los uso, porque es una manera muy rápida, práctica y también neutral. Todavía no me he encontrado información envenenada en esos foros, la verdad. [...] Así que después de los cuatro años invertidos en la tesis, no iba abandonar ahora. Puse toda la carne en el asador y a engordar el currículum se dijo.”

Como resultado, durante el año que dura esta etapa, Blas menciona una serie de estrategias desarrolladas para aumentar su currículum:

“Estuve todo un año entero más o menos diseccionando mi tesis y convirtiéndola en artículos, congresos, ponencias, ... Tenía que reciclar y sacar el máximo provecho de esos cuatro años en los que estuve con mi tesis perdiendo el tiempo. También empecé a colaborar con gente sobre temas de los que no tenía ni la más remota idea y que me interesaban menos que nada. Pero claro, o aunaba fuerzas o ... complicado. [...].”

Asimismo, en este periodo, Blas también comienza a buscar empleo como docente universitario, haciendo frente al nuevo reto de la gestión burocrática de solicitudes:

“Mi amigo me dijo que la investigación era clave, pero también que necesitaba empezar a dar horas de docencia si quería acabar acreditándome. Así que cuando tuve un currículum medio decente, empecé a luchar contra las 2000 plataformas diferentes y eché plazas de PSI en universidades públicas e incluso de contratos temporales en universidades privadas.”

Blas recuerda este tiempo como más agotador que su periodo doctoral, con largas jornadas de trabajo no remuneradas:

“Comencé una rutina de trabajo incesante. Rutina que he seguido hasta hace muy poco, la verdad. Estoy hablando de entre 9 y 10 horas al día, a veces incluso más. Y trabajando fin de semana sí, fin de semana también. Me llevé un año prácticamente encerrado en mi habitación, escribiendo, sin vacaciones. Mucho peor que con la tesis, la verdad.”

La ausencia de remuneración se convirtió en un elemento clave, mucho más impactante emocionalmente que en la etapa anterior, generándole la sensación de estar compitiendo en desigualdad con el resto personas:

“No tuve ningún tipo de financiación, seguía viviendo de ahorillos y, especialmente del dinero de mis padres. Pero ya no era lo mismo... joder, casi 30 años, viviendo del dinero de mis padres y encima ahora tenía que pedirles mucho dinero para otras cosas: congresos, jornadas, etc. Y esto me generaba malestar conmigo mismo ¡eh! Y además sentía que me situaba en total desventaja con el resto de personas. Por eso cuando hablan de igualdad en la academia y solo pensamos en el género [...] ¿y los que no tienen recursos económicos?, ¿es justo?, ¿compite en igualdad uno que ha tenido beca con otro que no?, ¿uno que tiene a un director con proyectos que se lo paga todo y otro que no? Es que el tema de la igualdad de acceso a la universidad (*como profesor*) hay que profundizarlo ... Yo no pienso dirigirle una tesis a nadie que no tenga financiación. O al menos sería lo más claro posible para que no le pase como a mí.”

Esta etapa, aunque comenzase con sentimientos de frustración y estrés, Blas la recuerda en términos generales como un periodo de gran intensidad y asociada a altos niveles de motivación:

“A ver, en verdad estaba ‘amargado’ [hace gesto entre comillas] y con mucho estrés, pero super ilusionado, porque sabía la meta y quería llegar. Así que me levantaba por las mañanas sabiendo lo qué había que hacer para llegar, y por eso no me pesaban las 10 horas y pico de trabajo. Fue un periodo bastante duro en cuanto a carga de trabajo, pero no me afectó tanto emocionalmente

en eso momento como más tarde. Sé que puede sonarte raro, pero es así, estaba ilusionado.”

3º) Tercera etapa: *En la rueda del hámster*

La tercera etapa en la historia de Blas abarca desde su primer contrato temporal en una universidad, hasta la adquisición de su plaza de Ayudante Doctor definitiva (desde los 30 a los 33 años). Sus primeros contratos y contactos con la docencia los recuerda con gran ilusión:

“La primera vez que me llamaron para una PSI y entré en una clase como profe, ¡Buah! no me lo podía creer. Por fin tenía un resultado más tangible de mi esfuerzo. Fue como una pequeña victoria. ¡Cómo lo disfruté! de verdad, no te lo puedes imaginar. Además, era mi primer sueldo ‘legal’ y ‘formal’, ¡aunque no digno! Que conste [risas].”

No obstante, en estas primeras experiencias, Blas destaca la ausencia de formación, la falta de experiencia y guía, y, sobre todo, la gran cantidad de tiempo dedicado a las labores docentes:

“Los inicios fueron retadores y motivantes. Piensa que no tenía ningún tipo de experiencia docente y yo pensaba: ¿cómo te vas a llevar hablando ahora dos horas?, ¿cómo te vas a preparar las clases de cosas que no tengo ni idea o se me han olvidado ya?, ¿qué voy a hacer cuando me pregunten algo que no tenga ni idea?, ¿cómo me voy a imponer? Y encima, los departamentos tampoco es que colaborasen mucho guiándome; era un poco ‘tú te lo guisas, tú te lo comes’; salvo excepciones. [...] Así que imagina la cantidad de tiempo que dedicaba para cada una de las clases que daba. Además, como los contratos eran temporales, cada vez que cambiaba, pues también me cambiaban la docencia, y de nuevo a prepararlo todo y en tiempos muy cortos. Es cómico que te diga que cuando daba una asignatura parecida a otra que ya había dado, para mí era como un momento de éxtasis [risas].”

Sin embargo, la presión por aumentar el currículum en las labores de investigación, llevan poco a poco a transformar sus prácticas docentes:

“El primer año que estuve de PSI, me lo trabajé muchísimo y me lo pasé genial. Me preparaba las clases, estudiaba, organizaba dinámicas, diapositivas, material de clase, me leía cada trabajo y les daba *feedback* de cada uno de ellos... O sea, increíble el tiempo que le dedicaba. [...] Claro, me di cuenta que otra vez estaba dejando parada mi investigación. Así que como ya no podía redoblar más mi jornada laboral, porque más horas ya no podía echar, tuve que reorganizarme. Y así poco a poco pues me iba preparando menos las clases, los trabajos casi ni me los leía, reciclaba diapositivas, aunque no fuesen casi ni de la misma asignatura [...] Pero es que necesitaba sacar tiempo para publicar. Es duro, pero es así.”

Durante este periodo, Blas consigue la acreditación de Ayudante Doctor, pero de nuevo un momento de efímera felicidad:

“Casi después de siete años de empezar mi tesis, conseguí acreditarme. ¿Siguiente paso? Conseguir una plaza. Quién me iba a decir a mí que lo difícil no era acreditarse si no conseguir una plaza de Ayudante Doctor.”

Una vez conseguida la acreditación, Blas comienza a solicitar no solo plazas de PSI sino también de Ayudante Doctor. En este tiempo la carga burocrática de solicitudes de plaza, la docencia de los contratos PSI y la presión por seguir aumentando su currículum, colapsaron justo en el momento en el que le denegaron la primera plaza de Ayudante Doctor:

“En un periodo de tiempo muy corto solicité no sé cuántas plazas de PSI y Ayudante Doctor, y eso tiene trabajo. Pero, en fin, ese trabajazo, la carga de trabajo que llevaba arrastrando tanto tiempo y la primera vez que vi que no conseguí una de las plazas que solicité de Ayudante Doctor y encima en mi ciudad, eso me sentó fatal. Es que después de todo lo que llevaba hecho, todo

el mundo me decía, *tranquilo que es tuya*, y no fue para mí. Fue un palo muy muy muy duro, te lo juro.”

Esta situación supuso un punto de inflexión en la carrera de Blas, el cual comienza a darse cuenta de la gran cantidad de consecuencias que su oficio llevaba causándole desde hacía ya bastante tiempo:

“El *NO* de la plaza fue como despertar de un sueño. Me di cuenta que había estado 4 años a velocidad crucero sin parar de trabajar y sin pararme a pensar qué estaba haciendo y cómo estaba llegándome a afectar en mi vida personal. Tenía la sensación de haber estado 4 años corriendo en la rueda de un hámster sacrificando hobbies, amigos, familia, con unos niveles de estrés que había estado intentando ocultar pero que ya no podía más, y todo por un trabajo que se estaba volviendo prácticamente imposible.”

También menciona las consecuencias que esta situación generaron en sus niveles de satisfacción sobre el desarrollo de las labores de investigación y docencia:

“Ya llegó un punto en el que no disfrutaba de mi docencia porque no tenía tiempo ni de preparármela. Y empecé a cogerle un ‘asco’ [hace gesto entre comillas] a la investigación increíble; me daba coraje tener que hacerlo porque sí, de cualquier tema o forma, estuviese motivado o no, me gustase o no, ...”

En este momento de inflexión, Blas destaca, por primera vez, cómo la opción de abandonar se materializó de manera más consciente en su pensamiento:

“Llegó un punto en el que me dije, ¿me merece la pena?, ¿me merece la pena tanto sacrificio y tanto esfuerzo para no tener ni un puesto decente y con un sueldo medio digno?, ¿será esto para mí?, ¿estaré preparado? Y ahí sí que verdaderamente me planteé cambiar, echar currículums por ahí o prepararme unas oposiciones. Pero claro, imagínate, 33 años y sin experiencia profesional; y que luego pensaba... Blas, ¿con todo lo que llevas, nueve o diez

años invertidos en esto, un dineral de tus padres, y ahora vas a abandonar? Y también tenía miedo de decepcionar. No sé cuánto tiempo llevaba mi padre diciendo: *tengo un hijo profesor de universidad*. ¿Cómo le decía yo ahora al hombre que iba a dejarlo? Así que decidí seguir, no me quedaba otra.”

4º) Cuarta etapa: TIC-TAC

La última etapa de la historia de Blas abarca desde que consigue una plaza de Ayudante Doctor en una universidad pública hasta el momento actual (desde los 34 a los 36 años). Para Blas, de toda su trayectoria profesional, tanto la lectura de su tesis, pero especialmente el momento de conseguir la plaza de Ayudante Doctor, fueron los momentos de mayor felicidad y satisfacción profesional:

“Cuando salieron las listas y vi que una de las plazas era para mí... no me lo creía. [...] Junto con el nacimiento de mi hijo, posiblemente el momento más feliz de mi vida. Por fin un puesto estable y un sueldo ‘digno’ [hace gesto entre comillas y se ríe]. [...] No era en mi ciudad, pero me daba igual. [...] Ya era hora de asentarme y tener mi familia, que en el fondo llevaba rondándome bastante tiempo. [...] Así que un año después de tener mi plaza, me casé y tuvimos a mi hijo.”

Una vez contratado, Blas menciona como se genera un importante cambio en el desarrollo de su vida personal:

“Cuando consigues una plaza de Ayudante Doctor, todo cambia. Ya puedes respirar ‘más tranquilo’ [hace gesto entre comillas] y puedes permitirte algunos ‘lujos’ [hace gesto entre comillas] como comprarte una casa, si te deja el banco [risas], o plantearte tener un hijo, como yo hice.”

A pesar de ello, Blas subraya que todavía está un periodo de importante vulnerabilidad laboral, especialmente, por la necesidad de acreditarse para los siguientes niveles:

“Ahora estoy centrado en acreditarme al siguiente nivel. Ya te digo que las plazas en la universidad son una manzana envenenada. Porque la consigues y empieza una cuenta atrás continua, un TIC-TAC que te genera un vértigo increíble y que es como conocer el día de tu muerte. Tienes X años para volver a acreditarte y hacer la prueba del siguiente nivel.”

En este sentido, la sobrecarga de trabajo, la presión del tiempo, la insatisfacción con el trabajo realizado, el sacrificio familiar y, de nuevo, los niveles de estrés, son los elementos más destacados en esta cuarta etapa:

“La carga de trabajo sigue siendo impresionante, ya no tanto por tener que publicar mil artículos, sino otros motivos, ¿no? Por tener que combinar las mil tareas que tenemos que hacer, que si artículos, que si revisiones, que si burocracia, que si reuniones, que si dirigir proyectos, tesis, TFGs, TFMs, etc. Y bueno, la docencia, que no se me olvide. Y todo eso con la presión de que tienes que superar otro ‘examen’ [hace gesto entre comillas] dentro de X años. No te voy a engañar, y no te desanimes, pero en el horizonte siempre está ANECA. Y esa presión del tiempo y los mil *deadlines* que tenemos que cumplir pues al final hace que estés en todos sitios y en ningún lado. Vaya, que no haces las cosas no como deberías ni como querrías. Y eso al final genera mucho estrés y cansancio. Además, sabiendo que ahora cuando le dedicas al trabajo una hora más de lo que viene en tu contrato, se lo estás robando a tu hijo, pues duele más. Pero claro da mucho miedo no acreditarse y no estabilizarse al 100%, porque hay que darle de comer a ese niño, ¿sabes?”

Finalmente, Blas concluye hablando sobre sus expectativas de futuro, mencionando como primera prioridad alcanzar la plena estabilidad con la categoría de Profesor Titular y, conseguir así, al fin, orientar él mismo su carrera profesional:

“Mi única prioridad ahora mismo es conseguir acreditarme a Profesor Titular y parar el ritmo. Cuando lo consiga quiero dedicarme a lo que me apetezca verdaderamente, especialmente tengo ganas de volcarme en mi docencia, de

hacer una asignatura mía al cien por cien, y de disfrutarla. Seguramente después me meta en alguna que otra cosa más, pero me lo tomaré con mucha tranquilidad. Y, sobre todo, quiero disfrutar más de mí y de mi familia. Ceo que me lo merezco, aunque más se lo merece mi hijo y especialmente mi mujer.”

7.2. Biograma

En este apartado se muestra el biograma de la historia de vida de Blas (tabla 7.1).

Tabla 7.1. *Biograma de Blas.*

Etapa	Descripción	Hitos, personajes clave, leitmotiv	Impacto personal/profesional
<p><i>Ojos que no ven, corazón que no siente</i></p> <p>De los 25 a los 28 años.</p>	<p>Realización del doctorado sin financiación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo económico familiar. • Falta de orientación y formación por parte de su director de tesis. • Entorno de trabajo neutral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Completo desconocimiento del mundo Universitario. • Decepción con director de tesis. • Tesis única prioridad. • Periodo de gran satisfacción con las labores de investigación. • Etapa de aprendizaje y gran felicidad.
<p><i>¡Pum! ANECAzo de realidad</i></p> <p>De los 28 a los 29</p>	<p>Lectura de tesis.</p> <p>Año sin trabajo remunerado, dedicado a aumentar el currículum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos de compañeros sobre el mundo de la universidad (acceso y promoción). • Primeras experiencias con la solicitud de plazas para puestos de Profesor Sustituto Interino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicación absoluta a labores de producción científica. La producción académica se convierte en una prioridad. • Desarrollo de prácticas para aumentar la producción científica: colaboración, reciclaje del contenido de la tesis. • Afloran sentimientos de desigualdad debido a la falta de financiación.

Etapa	Descripción	Hitos, personajes clave, leitmotiv	Impacto personal/profesional
			<ul style="list-style-type: none"> • Largas jornadas de trabajo que producen cansancio y estrés • Altos niveles motivación.
<p><i>En la rueda del hámster</i></p> <p>De los 30 a los 33 años</p>	<p>Primeras experiencias docentes.</p> <p>Acreditación a Ayudante Doctor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primeras experiencias docentes. • Concienciación sobre la importancia de la producción científica para su continuidad en el mundo académico. • Gran precariedad laboral: contratos temporales en distintas universidades. • Primer rechazo de una plaza para Ayudante Doctor. • Debate interno sobre la decisión de abandonar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas docentes evolucionan desde una implicación total a ser situadas en un segundo lugar. • Altos niveles de estrés y ansiedad. • Consecuencias familiares. • Desilusión e insatisfacción laboral y profesional. • Consideración de otras opciones laborales (miedo a la decepción y al tiempo perdido)
<p><i>TIC-TAC</i></p> <p>De los 34 a los 36 años</p>	<p>Plaza de Ayudante Doctor.</p> <p>Paternidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plaza ayudante doctor. • Paternidad. • Gran carga de trabajo. • Expectativas de futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo momento más feliz en la trayectoria profesional. • Cambios en sus labores y en la dedicación. • Irrealización en el desarrollo de las labores. • Miedo a las próximas acreditaciones. • Estrés y miedo por el sacrificio familiar.

Fuente: Elaboración propia.

7.3. Síntesis de resultados y discusión

Este capítulo muestra la historia de vida de Blas. Con estos resultados se contribuye a responder a varios de los objetivos específicos de la investigación:

1) *Conocer la percepción del profesorado universitario con los procesos de evaluación/acreditación de sus funciones y el impacto de estos en la construcción y desarrollo de su identidad profesional.*

2) *Valorar el grado de satisfacción del profesorado con su actividad profesional; con los procesos de acceso y promoción; con los sistemas de evaluación criterios de evaluación; y con el impacto que produce la vida profesional y personal.*

4) *Determinar la influencia que ejercen variables como la formación, los sistemas de evaluación y el contexto laboral (departamento, grupo de investigación, mentores, etc.) en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario novel y del área de Ciencias Sociales.*

Igual que en el relato de Margarita (Capítulo 7), la trayectoria profesional de Blas muestra cambios en su concepción del mundo universitario, en el desarrollo de sus prácticas profesionales y, por ende, en la construcción de su identidad académica. En un inicio observamos una *identidad ingenua* caracterizada por el completo desconocimiento del mundo académico actual, lo que lleva a Blas a centrarse exclusivamente en su tesis doctoral con el desarrollo de valores cercanos a la universidad tradicional. Los resultados obtenidos son contrarios a los expuestos por Caretta et al. (2018) y Angervall y Gustaffson (2018). Estos autores afirman que los jóvenes doctorandos suelen enfocarse más en la publicación de artículos que en la finalización de su doctorado, al ser conscientes de la importancia de la producción científica para su permanencia en la universidad. Aspecto que sí se aprecia en el caso de Margarita. Como resultado, tanto la propia Margarita como los sujetos descritos por Caretta et al. (2018), Angervall y Gustaffson (2018)

experimentan niveles más altos de estrés e insatisfacción en comparación con Blas.

Durante este periodo inicial, la identidad de Blas también se vio afectada especialmente por la “mala” *relación con su director* de tesis doctoral. La ausencia de guía y orientación por parte del director de tesis causó en Blas síntomas de estrés y ansiedad, que contribuyeron a generar bajos niveles de satisfacción sobre los propios estudios de doctorado. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas las cuales destacan la relación director-doctorando como la causa más común de experiencias negativas durante los estudios de doctorado (Turner, 2015; Mantai y Dowling, 2015; González-Ocampo y Castelló, 2018; Corcelles et al. 2019). Según Weise et al. (2020), los directores de tesis desempeñan un papel fundamental para el desarrollo de aspectos como la seguridad, la confianza en uno mismo y la motivación, así como en la mejora de la gestión de la ansiedad.

No obstante, tras la lectura de la tesis observamos el primer cambio en la identidad académica de nuestro participante. Este cambio se debe principalmente a dos motivos. En primer lugar, al descubrimiento de la importancia de la producción científica en los procesos de evaluación. Consecuentemente, Blas comienza a situar en el centro de su actividad a la producción científica, adoptando toda una serie de estrategias como la publicación de su tesis, la colaboración con compañeros para aumentar la productividad o relegar la docencia a un segundo plano, entre otros aspectos. Por tanto, observamos como se produce una evolución de una *identidad ingenua* a una identidad en cuyo eje vertebrador se sitúan las evaluaciones para el acceso y la producción científica. Para Abrizah et al. (2019), este cambio suele ser común cuando los jóvenes doctorandos se percatan del enorme impacto que la producción científica tiene en su futura trayectoria académica. Sin embargo, este hecho está distorsionando la verdadera esencia del mundo

universitario (Chipindi y Vavrus, 2018), contribuyendo a que la presión por publicar se transforme en el principal núcleo de actuación de los jóvenes doctorandos y académicos (Caretta et al., 2018).

El otro motivo que contribuye al cambio en la identidad de Blas en esta segunda etapa es su *situación de precariedad* consecuencia de su falta de financiación. Según Corcelles et al. (2019), la precariedad laboral o la falta de financiación son elementos determinantes en la identidad de los jóvenes académicos. Esta situación los convierte en un grupo de gran vulnerabilidad frente a las demandas del actual sistema universitario (Saura y Bolívar, 2019; Apreile et al., 2021), facilitando su inclinación hacia la producción científica ante la necesidad de sobrevivir -acceso y/o permanencia- (Cannizzo, 2017; Djerasimovic y Villani, 2019).

En esta segunda etapa Blas muestra niveles de estrés y agotamiento propios de las largas jornadas de trabajo. A pesar de ello, también experimenta emociones positivas de disfrute y satisfacción, puesto que la necesidad de conseguir un puesto laboral estable se convierte en una importante fuente de *motivación extrínseca*.

Sin embargo, el aumento de las presiones y la dificultad de acceso a un puesto laboral estable, comienzan a despertar en Blas sentimientos de incapacidad que le generan altos nivel de insatisfacción, ansiedad, agotamiento y miedo al futuro. Como consecuencia, se genera un nuevo cambio en la identidad de Blas hacia una identidad que Ylijoki y Ursin (2013) denominan como *Identidad de Inseguridad Laboral*. Esta se caracteriza por altos niveles de ansiedad frente a la incapacidad para responder a las demandas de producción científica o, como en el caso de Blas, ante el temor a un futuro incierto. Esta situación lleva a nuestro participante a plantear un cambio profesional. Sin embargo, el miedo a la decepción social y al coste tanto de

tiempo como de dinero (Dorenkamp y Ruhle, 2019) llevan a abandonar dicha idea.

Finalmente, la consecución de un aplaza de Ayudante Doctor genera un último cambio en la identidad de Blas. En esta ocasión observamos de nuevo cómo las evaluaciones, la producción científica y la búsqueda de supervivencia vuelven a marcar su identidad. No obstante, en esta ocasión, la fuente de motivación no es el acceso, sino el logro de una plaza de mayor estabilidad (profesor titular) que le permita ejercer sus funciones libremente, especialmente la docencia. Esto coincide con el estudio de casos desarrollado por Acker y Webber (2016), en el que los sujetos se someten a las demandas de producción con el objetivo de alcanzar una estabilidad laboral que les permita la obtención de un mayor grado de libertad en el desarrollo de sus funciones.

En este periodo, la sobrecarga de trabajo, la presión por superar las evaluaciones, la sensación de irrealización del trabajo y el sacrificio familiar siguen generando altos niveles de estrés en Blas. Según Huang y Guo (2019) esta identidad se denomina como *identidad de académico estresado*. Esta identidad, además de los descrito anteriormente, también se caracteriza por la presencia de emociones negativas como el miedo y el agotamiento (Ursin et al., 2020), elementos también presentes en nuestro participante.

En resumen, a lo largo de la trayectoria de Blas observamos una evolución de su identidad al igual que ocurría con el caso de Margarita (capítulo 7). No obstante, en esta ocasión la evolución no es consecuencia del debate interno generado por el choque entre los valores y prácticas de la academia tradicional con los de la nueva universidad performativa (Shams, 2019; McCune, 2019; Huang y Guo, 2019). Por el contrario, esta evolución viene determinada, por un lado, por la influencia de las evaluaciones del desempeño profesional en las

que se prioriza la producción científica; y, por otro lado, por la continua búsqueda de un puesto laboral estable. Aspectos que transforman a Blas en una figura de gran vulnerabilidad, contribuyendo a la reconfiguración de sus identidades hacia identidades subordinadas a las demandas del sistema, con fuertes connotaciones mercantilistas (Acker y Webber, 2017; Mantai, 2019; Apreile et al., 2021).

Capítulo VIII

Resultados Análisis Narrativas Visuales

8.1. Resultados

En este primer apartado del capítulo 8 se muestran los resultados del análisis de narrativas visuales. Los resultados han sido organizados de la siguiente forma: primero, se muestra una breve descripción de la trayectoria profesional de cada sujeto; segundo, se presentan las imágenes creadas -por el investigador a partir de la descripción y verificación de los participantes-; y, por último, se exponen pequeños extractos en las que se explican las imágenes a partir de la voz de los propios sujetos. Estos extractos se extrajeron a partir de diálogos destinados a indagar sobre qué se pretendía comunicar, expresar o mostrar con las imágenes.

El objetivo de esta organización es conseguir la mayor comprensión de las imágenes desde la perspectiva de sus creadores (*emic*). Por ello, en esta ocasión se da prioridad a la voz de los propios sujetos.

De los 18 sujetos que participaron en la parte cualitativa, en este estudio tan solo se muestran ocho casos. Concretamente, aquellos que mostraron un mayor grado e interés y participación con esta fase metodológica, y en cuyas narraciones se producían metáforas visuales y descripciones bastante plásticas de su identidad que evocaban imágenes claras y detalladas. La tabla 8.1. recoge los casos participantes.

Tabla 8.1. *Característica de los sujetos participantes en el estudio de narrativas visuales.*

<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Categoría</i>	<i>Financiación Doctorado</i>	<i>Gestión</i>	<i>Carga Familiar</i>
Juan	Hombre	25	Pre-Doctoral	Sí	No	No
Isabel	Mujer	28	Pre-Doctoral	Sí	No	No
Margarita	Mujer	31	Sustituta Interina	Sí	No	No
Gabriella	Mujer	33	Ayudante Doctora	Sí	Sí	No
Blas	Hombre	36	Ayudante Doctor	Sí	Sí	Sí

<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Categoría</i>	<i>Financiación Doctorado</i>	<i>Gestión</i>	<i>Carga Familiar</i>
Severo	Hombre	33	Contratado Doctor	Sí	No	No
Nicolás	Hombre	35	Profesor Titular	Sí	Sí	Sí
Dorotea	Mujer	42	Profesora Titular	No	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Juan: *Thunderbirds* “Atrapados en la academia”

Juan es un hombre de 25 años de la rama de Ciencias Sociales. En sus estudios de grado y máster entró en contacto con el mundo de la investigación gracias a diferentes becas de iniciación. Cuando finaliza este periodo, comienza sus estudios de doctorado junto con un contrato para la formación del profesorado universitario. En la actualidad, se encuentra en el tercer año de sus estudios de doctorado y desde el inicio desarrolla labores de docencia gracias al contrato del que es beneficiario. No ocupa cargos de gestión y no tiene ningún tipo de responsabilidad familiar.



Figura 8.1. Imagen de Juan.

Fuente: Elaboración propia.

“Actualmente me siento como un títere que actúa por inercia sin voz y sin voto. Aunque en un principio tuviese principios e ideas claras sobre cómo quería ser y actuar, mi entorno poco a poco ha

ido atando cuerdas que van marcando mis formas incluso de pensar. Formas que responden a la necesidad rápida de avanzar y permanecer en la universidad. Ahora mis principios y convicciones iniciales han ido siendo sustituidas (y olvidadas) por las formas adecuadas para continuar. Y esas formas están claras, y solo hay dos opciones: aceptarlas e intentarlo o no aceptarlas y, muy posiblemente, tener que abandonar. Así que ante el miedo de no poder continuar y satisfacer mis necesidades básicas de vida, me encuentro actuando según esas normas de juego que ni entiendo ni comparto, pero de las que depende mi futuro. Y estoy decepcionado conmigo mismo por haber fallado a mis propios ideales. Sueño con un día en el que pueda liberarme, pero al mismo tiempo temiendo que ese día nunca llegue porque se me olvide lo que soy verdaderamente, y me convierta en una marioneta más como el resto [refiriéndose al entorno de trabajo].”

Gabriela: *Todos y nadie*

Gabriela es una mujer de 33 años de la rama de Ciencias Sociales. En sus estudios de grado y máster entró en contacto con el mundo de la investigación gracias a diferentes becas de iniciación. Durante cuatro años realizó sus estudios de doctorado con financiación gracias a un contrato de formación del profesorado universitario que conllevaba labores docentes. Dos meses después de terminar su tesis consigue su primer contrato de Profesora Sustituta Interina para un tiempo de siete meses. Tras terminar el contrato, obtiene la acreditación a la categoría de Ayudante Doctora y permanece 4 meses en situación de desempleo. Ante la ausencia de convocatoria de plazas decide iniciarse en el mundo de la empresa privada. Durante los 8 meses siguiente compagina sus labores en la empresa privada con contratos de Profesora Sustituta Interina a

tiempos parciales. En un plazo de 6 meses, estuvo en tres universidades distintas y 4 departamentos diferentes. Finalmente, 3 años después de leer su tesis y compaginar la empresa privada con diferentes contratos de Profesora Sustituta Interina consigue un contrato para la categoría de Ayudante Doctora. En la actualidad, lleva dos años de Ayudante Doctora, no tiene cargas familiares y ocupa cargos de gestión.



Figura 8.2. Imagen de Gabriela.
Fuente: Elaboración propia.

“Me represento sin cara, porque las voy cambiando. Por eso tengo caras alrededor, las caras que voy usando en función de lo que tenga que hacer, como si fuese mi armario. Pero esa necesidad de ir cambiando de caras y pensar con cual acertaré me genera mucha ansiedad y cansancio, como cuando estás eligiendo ropa para ir a alguna cita: ¿combinaré? ¿iré lo suficientemente arreglada? ¿me quedará bien? Además, esas caras también hablan, juzgan y me generan inseguridad: ¿eso te vas a poner? ¿creo que quizás yo te quede mejor? Y son sus voces las que acaban eligiendo por mí, aunque en el fondo no me guste. Así que me siento nadie. Realizo mil cosas y en ninguna llego a encontrarme segura. Voy cambiando de una a otra intentando responder a todas, pero en todas sintiendo

que no soy capaz. Y para intentar cumplir cambio mi forma de ser copiando a otros que sé que triunfan, como un intento de salir adelante.”

Blas: *En la cárcel del tiempo*

Blas es un hombre de 36 años y pertenece a la rama de Ciencias Sociales. Realizó estudios de grado y máster en una universidad pública. Tras culminar sus estudios de máster comenzó en el mundo de la investigación con la realización de su tesis doctoral. Durante los 4 años que estuvo realizando sus estudios de doctorado no obtuvo ningún tipo de beca, contrato o financiación. Tras su lectura de tesis, Blas estuvo un año sin contratos asociados a las universidades. En los cuatro años siguientes, ocupó diferentes puestos docentes en diferentes universidades públicas mediante contratos de Profesor Sustituto Interino. Es en este periodo cuando se acredita de profesor Ayudante doctor y, dos años después, consigue una plaza de la misma categoría en una universidad pública. En la actualidad, Blas es Ayudante Doctor, padre y está desempeñando cargos de gestión.



Figura 8.3. Imagen de Blas.
Fuente: Elaboración propia.

“Para mí la universidad es una cuenta atrás continua [refiriéndose al siguiente proceso de evaluación]. Un *deadline* que va marcando todo lo que voy haciendo y que me genera presión, estrés y ansiedad. Por eso esta imagen, porque siento como la arena, es decir, el tiempo, va cayendo poco a poco, llenando todo mi alrededor de arena, hasta que al final me ahogue. Que si escribir dos artículos, que si burocracia, que si tutorizar una tesis, que si una reunión, que si dirigir un proyecto... Ese reloj constante hacia atrás hace que no focalice mi atención y que no pueda dedicar todo el tiempo que requieren las cosas, acabando con resultados lejos de los deseables y haciéndome sentir irrealizado y frustrado. Y todo siempre por el miedo a que se acabe el tiempo. Además, esa cuenta atrás me aísla, de ahí la idea de estar encerrado en un reloj. El no llegar nunca a nada o tener que estar siempre luchando por llegar a tiempo a todo genera que poco a poco vaya obviando y olvidando aspectos importantes como la familia, los amigos o a mí mismo. Por eso que esté solo en el reloj, porque esa cuenta atrás me ha encerrado y me ha aislado.”

Margarita: ¡Corre, Forrest, corre!

Margarita es una joven académica de 31 años de la rama de Ciencias Sociales. Durante sus estudios de grado y máster entró en contacto con el mundo de la investigación gracias a diferentes becas de iniciación. Tras este periodo comenzó a realizar sus estudios de doctorado siendo beneficiaria de un contrato para la formación del profesorado universitario con labores docentes asociadas. Tras la finalización de su tesis se acreditó para la figura de Ayudante Doctor, Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada. Trabajó como sustituta interina en diferentes universidades públicas acumulando más horas de docencia tanto en estudios de grado como de máster. Actualmente se

encuentra a la espera de la resolución de convocatorias de plazas de Ayudante Doctor mientras sigue compaginando contratos de profesora Sustituta Interina. No ocupa cargos de gestión y no tiene ningún tipo de carga familiar.

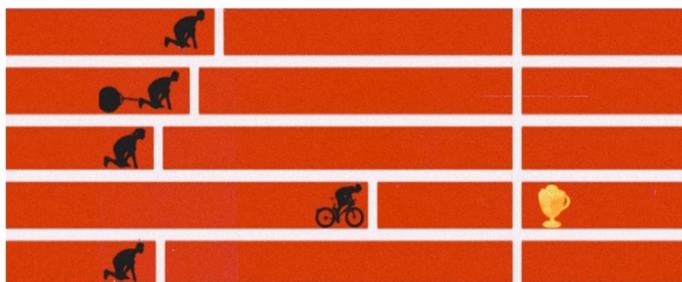


Figura 8.4. Imagen de Margarita.
Fuente: Elaboración propia.

“A mí siempre me habían dicho que la carrera académica era una carrera de fondo. Sin embargo, nunca me habían dicho que en el comienzo se trataba de una carrera de obstáculos con desventajas muy evidentes que, por mucho que corras, no depende de ti. Y así es, todos corremos por entrar en la universidad, pero no entran los mejores, sino los que mejor estén situados. Algunos van en bicicleta con motor mientras otros corremos; algunas, como yo, tienen que tirar de pesas de 20 kilos [refiriéndose al hecho de ser madre y académica]; también tenemos quienes empiezan a 30 metros de la meta y quienes lo hacen a 5 metros. Y todos estos factores tan solo dependen de la suerte, es decir, de si caíste en una calle buena o no [refiriéndose al grupo de trabajo]. Pero el caso es que a pesar del desánimo que esto genera, el amor por esta profesión te lleva a intentarlo una y otra vez. El problema es cuando, corras lo que corras, trabajes lo que trabajes y adelantes a quien adelantes, llegas al final y te das cuenta que el trofeo tan solo se alcanza en una calle determinada. Entonces es cuando aparece

la desilusión, la frustración y las ganas de abandonarlo todo. Justo ahí me encuentro yo.”

Severo: *¡Esto es todo amigos! ... o no*

Severo es un hombre de 33 años de la rama de Ciencias Sociales. En sus estudios de grado y máster entró en contacto con el mundo de la investigación gracias a diferentes becas de iniciación. Cuando finaliza este periodo, comienza sus estudios de doctorado, el primer año sin financiación y el resto con un contrato para la formación de profesores universitarios con labores docentes asociadas. Tras terminar su tesis, se acredita de Ayudante Doctor, Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada. Además, consigue una plaza de Sustituto Interino en la misma universidad donde realizó sus estudios de doctorado. Tras acabar la sustitución consigue una plaza de Ayudante Doctor en esa misma institución. Actualmente, es Contratado Doctor, no ocupa cargos de gestión, no tiene ningún tipo de responsabilidad familiar y está a la espera de la resolución de la acreditación para Titular de Universidad.



Figura 8.5. Imagen de Severo.

Fuente: Elaboración propia.

“Yo me imagino en un túnel en búsqueda de la esperanza, de mi sueño, de llegar a donde quiero llegar y poder hacer lo que quiero hacer. Durante toda mi carrera, desde que empecé hasta el momento actual, ha sido como ir caminando hacia la luz, una luz que significaría la libertad, es decir, poder hacer y dedicarme a todo lo que quiera o me apetezca verdaderamente y no solo a lo que “debiera”. Pero ya comienzo a pensar que la luz no es más que un espejismo o, mejor dicho, esa “zanahoria” de la fábula del burro¹. Porque cada vez que parece que lo alcanzo, es decir, cada vez que logro alcanzar una categoría que pensaba que me daría esa libertad, la luz cambia de lugar. Y ya empiezo a pensar que por mucho que avance no la alcanzaré y siempre acabaré haciendo lo que tengo que hacer y no lo que quiero hacer. Así que me siento como ese burro de la fábula, luchando toda su vida por alcanzar una zanahoria que nunca alcanzará.”

Isabel: *El abismo*

Isabel es una joven académica de 28 años de la rama de Ciencias Sociales. Durante sus estudios de grado y máster entró en contacto con el mundo de la investigación gracias a diferentes becas de iniciación. Tras este periodo comenzó a realizar sus estudios de doctorado siendo beneficiaria de un contrato para la formación del profesorado universitario con labores docentes asociadas. Actualmente se encuentra en los últimos meses de su contrato predoctoral y a días de leer su tesis. No ocupa cargos de gestión y no tiene ningún tipo de carga familiar.

¹ La fábula del burro explica que para hacer que un burro tire del carro hay que ponerle una zanahoria delante, lo suficientemente cerca para que crea que puede cogerla, pero lo justo para que no lo logre. De esta forma, el burro se ve motivado a caminar hacia la zanahoria (que nunca alcanzará) realizando su cometido.



Figura 8.6. Imagen de Isabel.
Fuente: Elaboración propia.

“Mi sensación es de ir caminando hacia un precipicio. Cuando empiezas con la ilusión de la estabilidad no ves el final, tan solo ves lo bonito que parecen las vistas, un paisaje precioso al que parece que te diriges. Sin embargo, conforme vas avanzando te vas dando cuenta que entre las vistas y tú hay un precipicio, y que tu situación actual no es más que una “falsa estabilidad” en el que cada paso que das hacia adelante supone un paso hacia el abismo [refiriéndose a la precariedad e inestabilidad laboral]. Cada paso, cada victoria [refiriéndose a logros académicos] ya no satisfacen como al principio; en ese momento de la imagen la felicidad es instantánea porque sabes que, con cada logro das un paso hacia la caída. Además, es un precipicio muy incierto ya que no sabes lo que te espera debajo (agua, rocas, más abismo), ni cuánto tiempo vas a estar en caída libre. En ese momento todo se vuelve blanco y negro, joder, no va a ser blanco y negro... si voy caminando hacia el abismo, hacia mi “muerte”. Y ahí, sola y a punto de cumplir los 30 años, es cuando empiezas a buscar lo que sea, aunque sea un paracaídas viejo, para hacer lo que sea posible por intentar que la

caída sea la mínima o lo más liviana posible [refiriéndose a prácticas como publicar e intercambiar nombres, hacer cursos por la titulación o ignorar la tesis a favor de aumentar la producción científica, entre otros aspectos], porque es eso o dios sabe qué.”

Nicolás: *El bello arte del equilibrismo*

Nicolás es un hombre de 35 años de la rama de Ciencias Sociales. Realizó sus estudios de doctorado con financiación gracias a un contrato para la formación de profesores universitarios con labores docentes asociadas. Tras terminar su tesis, consigue una plaza de Sustituto Interino en la misma universidad donde realizó sus estudios de doctorado y se acredita para las figuras de Ayudante Doctor, Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada. Cinco meses después consigue una plaza de Ayudante Doctor en la misma institución. En pocos años consigue acreditarse a Titular de universidad y asciende sin pasar por Contratado Doctor. Actualmente lleva meses como Titular de universidad, ocupa cargos de gestión y tiene carga familiar.



Figura 8.7. Imagen de Nicolás.
Fuente: Elaboración propia.

“Mi imagen sería esta porque trabajar en lo que trabajamos requiere de equilibrio. Así que me considero un equilibrista que

quiere llegar al final de la cuerda sin caerse. Y, como hago lo que me gusta y se me da bastante bien, estoy completamente feliz encima de esa cuerda. Los equilibrios que habría que gestionar son muchos y van cambiando [refiriéndose a las labores, las relaciones profesionales, la vida personal]. Además, conforme se avanza, la cuerda se va haciendo más fina para desafiarme, pero me parece adecuado porque, si no, nos relajamos. Y, además, es un buen método de cribado. Si quieres llegar tienes que ser el mejor equilibrista y punto. Para eso a veces hay que hacer sacrificios como, por ejemplo, soltar lastre. Entiendo que a veces soltar lastre puede suponer más o menos en función de cada persona. Pero son sacrificios necesarios si quieres llegar, si no... dedícate a otra cosa: domador de leones, payaso, malabarista ... Por seguir con la metáfora del circo.”

Dorotea: *Entre dos polos (que ojalá se entendiesen)*

Dorotea es una mujer de 42 años de la rama de Ciencias Sociales. Realizó sus estudios de doctorado sin financiación. Tras terminar su tesis (28 años) estuvo 4 años aceptando puestos de profesora sustituta interina en diferentes universidades públicas y trabajando en diferentes universidades privadas. En este tiempo fue madre de su primer hijo y se acredita de Ayudante Doctora. Dos años después, con 34 años, consigue una plaza de esta misma categoría en la misma universidad en la que se doctoró, tiene a su segundo hijo comienza a ocupar cargos de gestión. Tras 4 años, asciende a Contratada Doctora. En la actualidad, es Titular de Universidad, tienes dos hijos y no ocupa argos de gestión.



Figura 8.8. Imagen de Dorotea.

Fuente: Elaboración propia.

“Yo creo que esta imagen me representa muy bien. Porque siempre he tenido la sensación de estar atada de brazos y cada brazo tirando para extremos completamente contrarios. Desgraciadamente. El extremo derecho me tira para la universidad, me pide que trabaje, que dedique más horas, que lo haga mejor, que llegue más lejos. ¿Y quién me tira? Me tiran las expectativas de mis padres, las ganas de demostrarle al mundo y a mis hijos que soy mujer, pero que he podido hacerlo; me tiran mis compañeros que, sin darse cuenta o dándose, no tienen contemplaciones conmigo; me tira mi propia inquietud, mis propias ganas de llegar porque sé que puedo, pero quizás no atada. Al extremo izquierdo me tiran las ganas de disfrutar de mi vida, de ver a mis hijos crecer y estar con ellos en sus momentos importantes y también los irrelevantes; de disfrutar de mis hobbies; ¡de descansar, por dios! ¿Y quién me tira de ese brazo izquierdo? Me tiran mis niños, su ropa lavada y planchada

para el cole, sus almuerzos, llevarlos y traerlos a sus actividades; sus abrazos; me tira ese libro que lleva en mi mesita de noche casi un año sin abrir; me tira una conversación con mi marido; me tiran los médicos de mis padres; me tira el tener controlada y organizada la casa, ... Y esa tensión duele, metafóricamente me genera dolor de muñecas, de hombros, ... Y realmente me genera cansancio, estrés y mucha culpabilidad. Si me dejo tirar por el brazo derecho, descuido mi familia, mi vida; si me dejo tirar por el izquierdo, descuido mi trabajo, mis metas. ¿Qué hago para estar en todos sitios, hacerlo bien y no fallarle a nadie?”

8.2. Síntesis de resultados y discusión

Este capítulo muestra los resultados del análisis de narrativas. Con estos resultados se contribuye a responder con a los siguientes objetivos específicos de la presente tesis doctoral:

1) Conocer la percepción del profesorado universitario con los procesos de evaluación/acreditación de sus funciones y el impacto de estos en la construcción y desarrollo de su identidad profesional.

4) Determinar la influencia que ejercen variables como la formación, los sistemas de evaluación y el contexto laboral (departamento, grupo de investigación, mentores, etc.) en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario novel y del área de Ciencias Sociales.

Este enfoque ha permitido determinar y describir las diferentes identidades desarrolladas a partir de las sensaciones y autopercepciones de los participantes, así como detectar patrones comunes entre los diferentes

posicionamientos identitarios. A continuación, realizaremos una síntesis de los hallazgos más relevantes y se discutirán con otras investigaciones del ámbito

El debate identitario entre la propia visión de la academia de cada sujeto y la realidad a la que se enfrentan supone un eje común y transversal en los ocho casos analizados. Este debate genera una negociación continua con uno mismo que provoca tensiones (Shams, 2019) y que deriva en el desarrollo de identidades que, aunque diferentes, comparten los valores y formas de trabajo de la actual academia. Por tanto, entre los casos analizados destaca la existencia de un perfil identitario común caracterizado por la aceptación de las nuevas exigencias y estándares de la academia. Este resultado coincide con el estudio de Mula-Falcón et al. (2022), donde se concluye que el sometimiento a los nuevos valores y demandas de la universidad actual ha transformado las identidades académicas en los últimos 10 años. Este hecho queda justificado a través de la necesidad de acceder, promocionar u obtener de incentivos dentro de la profesión (Clarke y Knights, 2015; Cannizzo, 2017; Djerasimovic y Villani, 2019). Motivos que reconocemos en nuestros sujetos de investigación con verbos como *continuar, avanzar, permanecer, seguir, salir adelante, entrar, llegar, caminar, correr, alcanzar*, (palabras empleadas por los sujetos); o con imágenes en las que el movimiento está claramente representado (caminar en el precipicio, el túnel, la cuerda o correr en la pista).

No obstante, dentro de este gran grupo identitario observamos matices diferenciales en relación a la visión y actitud sobre el sistema, lo que contribuye a que cada sujeto tenga su propia percepción y vivencia en torno al mismo. Recordemos que la identidad académica es heterogénea, es decir, cada persona tiene una identidad única (Clarke et al., 2013; Kreber, 2010). De este modo, la identidad de Nicolás se caracteriza por una visión positiva marcada por la satisfacción hacia los sistemas de evaluación. Identidad que coincide con los estudios de Ylijoki y Ursin (2013) y Leisyte (2015), y que denominan

Identidad del Éxito o Híbrida. Es típica de sujetos pertenecientes a disciplinas beneficiadas por el sistema de evaluación científica o de sujetos capaces de afrontar con éxito las exigencias (Huang y Guo, 2019).

No obstante, de los siete casos analizados, se observan cinco identidades con una perspectiva crítica y negativa hacia al sistema. De este modo, en Juan se observa una visión y actitud crítica general frente al sistema de rendición de cuentas, aunque una aceptación y adaptación a las demandas que se justifica por la necesidad de sobrevivir en el mundo de la academia: “ante el miedo de no poder continuar y satisfacer mis necesidades básicas de vida, me encuentro actuando según esas normas de juego que ni entiendo ni comparto, pero de las que depende mi futuro”.

Blas muestra su descontento directo con el sistema de selección y evaluación universitarias. Esto genera una carga de trabajo constante y especialmente en relación con la actividad investigadora, “que si escribir dos artículos, que si burocracia, que si tutorizar una tesis, que si una reunión, que si dirigir un proyecto...”. Sobrecarga de trabajo y presión por superar las evaluaciones que acaban afectando a su ámbito familiar, a su salud (estrés, ansiedad) y que le generan sentimientos de insatisfacción, frustración, irrealización en el trabajo. En la literatura se corresponde con la *identidad de académico estresado* (Huang y Guo, 2019), y coincide con aspectos como la sensación de incapacidad para hacer frente a las demandas (en este caso por el tiempo), y la presencia de emociones negativas como el miedo, la ansiedad y el agotamiento (Ursin et al., 2020).

Por otro lado, Margarita también muestra su desagrado con el sistema de evaluación, pero en esta ocasión con la labor desarrollada por los departamentos para la contratación de ayudantes doctores. La endogamia que describe en estos procesos le genera sentimientos de desilusión y frustración

que le llevan a plantearse el abandono. Según Kalfa et al. (2018), abandonar y buscar opciones laborales fuera de la academia es una de las estrategias más practicadas entre los jóvenes investigadores. También destaca la mención al hecho de ser mujer y académica, aspecto que supone una dificultad añadida para el avance. En este sentido, Engen et al. (2021) añaden el hecho de ser madre como uno de los elementos que más influyen no solo en el ascenso, sino también en el proceso de construcción identitaria.

En línea con esta última idea, observamos a Dorotea. En ella se aprecia otro tipo de debate, en este caso un debate generado por el choque entre su actividad profesional y su vida personal. Dos realidades que se conciben como elementos que se perjudican mutuamente, generando consecuencias tanto en el desarrollo profesional como en la vida personal (Miller y Riley, 2022; James et al., 2021; Hermann y Neale-McFall; 2018). Este debate marca su construcción identitaria generándole en problemas de estrés, cansancio e irrealización. Para Lowenstein y Jones (2021), de los debates presentes en la construcción identitaria de las mujeres académicas, este es el más presente entre aquellas que son madres. Entre las causas de esta situación, la literatura señala la falta de medidas reales de conciliación familiar, el entorno laboral altamente masculinizado o los roles de género tradicionales del ambiente familiar que asocian a la mujer con los cuidados (Lipton, 2020; El-Far et al., 2021; Horta y Tang, 2023).

Dentro de este grupo con visión crítica, Isabel muestra su descontento hacia la precariedad laboral. Una situación de inestabilidad y vulnerabilidad que le lleva al desarrollo de prácticas “poco éticas” o a relegar su tesis doctoral a un segundo plano para poder concentrarse en la producción científica. Según Saura y Bolívar (2019), esta situación de precariedad e inestabilidad que rodea al profesorado universitario, hace a los sujetos menos resistentes ante las

influencias de producción científica generados por el sistema de evaluación del desempeño profesional.

En relación al resto de identidades, estas se engloban dentro de una visión neutra, es decir, predomina un discurso en el que no existe ningún tipo ni de crítica ni alabanza a la configuración actual del sistema universitario (Gabriela y Severo). Gabriela, al igual que en los casos analizados por Ursin et al. (2020), muestra un fuerte sentimiento de incapacidad para hacer frente a las demandas junto con altos niveles de inseguridad y ansiedad. Estas dudas y sentimientos de incapacidad frente a las demandas del sistema se deben a la presencia del síndrome del impostor, el cual contribuye a generar un “sense of academic self” poco desarrollado (Reybold y Alami, 2008). Aspecto que se traduce en una identidad frágil, no definida y flexible en relación al desempeño de sus funciones que lleva al desarrollo de una “falsa” identidad mediante la imitación de compañeros respetados o triunfadores (Malauma et al., 2020).

Finalmente, Severo muestra absoluta sumisión a las demandas hasta alcanzar el punto de su carrera que le permita tener libertad para hacer lo que desea. Esta idea también se observa en el estudio de casos desarrollado por Acker y Webber (2016) en el que los sujetos acatan y satisfacen las demandas de la academia con el fin de obtener un mayor grado de libertad para la toma de decisiones dentro de la profesión una vez alcanzada la estabilidad.

Por último, hay que destacar la existencia de emociones negativas (miedo, decepción, frustración, irrealización, agotamiento, desilusión...) y consecuencias en la salud (estrés, ansiedad, cansancio...) en seis de los siete casos analizados. Este aspecto puede observarse no solo en las entrevistas, sino también en la descripción de las imágenes, caracterizadas, la mayoría de ellas, por el empleo de tonos oscuros y la ausencia de expresión en los rostros. Hallazgos que coinciden con otros estudios que detectan la presencia de este

tipo de emociones y problemas de salud en los académicos (Ursin et al., 2020). Este tipo de sentimientos y la somatización que se da en el desarrollo de la actividad profesional contribuyen a que la profesión académica muestre altos niveles burnout (Guthrie et al., 2017), síndrome de desgaste profesional descrito por Han (2012) como la epidemia del siglo XXI.

Capítulo IX

Resultados Análisis Red Social Twitter

9.1. Características descriptivas

El total de tuits publicados y sometidos a los procesos de análisis fueron 6109, de los cuales el 52,09 % (3182) pertenece a la cuenta @FJIprecarios y el 47,91 % (2927) a la cuenta @FPUinvestiga. Estos valores muestran cierto equilibrio en el número de publicaciones a pesar de que @FPUinvestiga tan solo cuenta con dos años de vida. La tabla 9.1 muestra la distribución de los tuits por años.

Tabla 9.1. *Distribución del número de tweets por año.*

	@FJIprecarios	@fpuinvestiga
2018	406	-----
2019	1009	-----
2020	789	-----
2021	669	488
2022 (mayo)	309	2439
Total	3182	2927

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se observa un ritmo de publicación estable en los años 2018, 2020, 2021. Sin embargo, se aprecian dos momentos con un número mucho mayor de publicaciones en el año 2019 para la cuenta @FJIprecarios y en el año 2022 para la cuenta @fpuinvestiga.

En la figura 9.1 se amplían los datos de la evolución temporal mediante un análisis de la evolución mensual. En este caso, se observan varios aspectos destacados. Por un lado, que el volumen de publicación de tweets de @FPUinvestiga es mayor que el de @FJIprecarios. Y, por otro lado, la existencia de picos que coinciden con el desarrollo de diferentes manifestaciones. En este sentido, destaca cuatro grandes momentos entre las dos cuentas:

- 1) Febrero 2019 (160 tweets): Manifestación en defensa de la mujer y la ciencia.

- 2) Octubre 2019 (354 tweets): Desarrollo de la manifestación presencial llamada *Marcha por la ciencia*. En esta se reivindica un pacto por la ciencia que permitiera la subida de la inversión pública en ciencia a un 2 %.
- 3) Junio y julio 2020 (199 y 160 tweets respectivamente): Mes de manifestaciones virtuales debido a la pandemia generada por la COVID-19. Los días afectados fueron: 17 y 24 de junio, 1, 8, 15, 22 y 29 de julio. Cada día se centró en elementos diferentes: precariedad, exiliados, plan de choque, la mujer y la ciencia, etc.
- 4) Febrero 2022 (1116 tweets): Al inicio de este mes se desarrolla una manifestación contra la ley de ciencia para el reconocimiento de más derechos laborales dignos. Y, al final, se genera un alboroto debido a la consecución de uno de los aspectos solicitados en la huelga anterior, es decir, el derecho laboral a indemnización por fin de contrato (Sánchez, 2022).

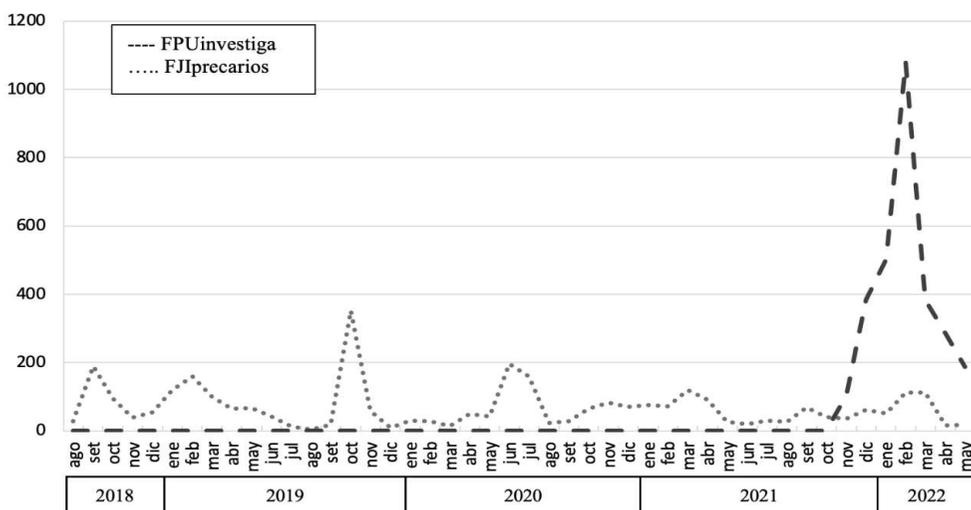


Figura 9.1. Distribución tuits por meses.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en cuanto al análisis general del formato de los tuits, estos suelen caracterizarse por su brevedad, la inclusión de imágenes, links,

menciones y hashtags. Asimismo, destaca el predominio de cuatro tonos: reivindicativo, irónico, amable y empático. El primero de ellos es el más presente debido al carácter claramente social y de protesta de las cuentas. No obstante, este tono también viene marcado por un alto nivel de cordialidad. Aspecto lejano a los “excesos emocionales” descritos por Deuze (2014, p. 52) característicos de estos entornos virtuales, los cuales desembocan en actitudes hostiles consecuencia del anonimato que ofrecen estos espacios. El segundo tono, también bastante presente, se caracteriza por el uso de bromas, ironías y memes generalmente asociados al trato satírico de la situación actual de los jóvenes académicos. En relación a los últimos tonos, es decir, el amable y el empático, están presentes en el resto de mensajes con objetivos divulgativos y de apoyo.

Por último, los hashtags más empleados fueron aquellos relacionados con las diferentes manifestaciones desarrolladas. No obstante, también destacan otros más amplios como “ciencia” e “investigación”. Con respecto a los dominios, se observa el uso prioritario de enlace a la propia red social Twitter, a periódicos y a la página web del gobierno de España. Por otra parte, y en cuanto a las personas más mencionadas por las diferentes cuentas analizadas, se encuentra el ministerio de ciencia (@cienciagob), la propia ministra y exministro de ciencias (@dianamorant y @astro_duque) y la secretaria de estado de este mismo departamento (@raquelyotti). Asimismo, también se observa la mención a otras cuentas con fines parecidos a las analizadas como @cienciaconfutur e @innovasalamanca. De hecho, las cinco cuentas más citadas de @FPUinvestiga se encuentra @FJIprecarios y viceversa.

9.2. Análisis temático de contenido

La temática principal de las cuentas analizadas es la denuncia frente a la situación laboral y profesional del colectivo de jóvenes académicos. Dentro de esta temática se distinguen dos subtemáticas: 1) *modos de participación* y 2) *principales aspectos denunciados*. En relación al índice de coeficiente de correlación Pearson, muestra un alto grado de correlación entre ambas con un valor de 0,958442. A continuación, se analizará cada una de ellas².

9.2.1. Modos de participación

Entre los mensajes de las diferentes cuentas, se observan tres modos de participación principales. En primer lugar, y el más numeroso tal y como podemos observar en la tabla de referencias cruzadas (tabla 9.2), se encuentra *la organización y realización de movilizaciones*. Este formato está muy presente a lo largo de la vida de las cuentas con el desarrollo de más de 15 huelgas diferentes.

Tabla 9.2. Referencias cruzadas casos y códigos modos de participación.

	@FJlpreario	@FPUinvestiga	Total
Difusión	539	462	1001
Soluciones	201	169	370
Movilizaciones	643	532	1175

Fuente: Elaboración propia.

Entre las manifestaciones se aprecian dos claras tendencias, manifestaciones desarrolladas plenamente en la red social Twitter y manifestaciones híbridas, es decir, huelgas presenciales con apoyo virtual desde Twitter. En relación a la primera de ellas, se encuentra el ejemplo de las manifestaciones desarrolladas durante los meses de junio y julio de 2020, en las que el hashtag *#SinCienciaNoHayFuturo* llegó a ser *Trending Topic*

² En las citas extraídas se ha respetado íntegramente el formato de escritura.

nacional (tema de tendencia). Las demás huelgas han adoptado un enfoque híbrido, utilizando Twitter tanto como herramienta de difusión y organización, así como una plataforma para que aquellos que no pudieron participar en persona:

“El día 15 de abril salimos a la calle por nuestros derechos. Pedimos a todxs lxs compas #predoctorales (y totalidad del sector de la investigación) que apoyen estas movilizaciones y, si pueden asistir, adelante. #JuntasSomosMásFuertes.” (FPUinvestiga,2021)

Asimismo, también se perciben diferencias en los mensajes dentro de una misma manifestación en función del momento. Por un lado, están los mensajes previos a la huelga, destinados a informar sobre las reivindicaciones objeto de la manifestación, el hashtag a emplear, la fecha y el lugar (si lo hubiera), así como animar a participar:

“El 7 de febrero no nos olvidaremos de exigir a @CienciaGob en el @Congreso_Es que la #LeyDeLaCiencia incluya, mínimo, el derecho a #indemnización por fin de contrato también para los/as investigadores/as con CONTRATOS VIGENTES a la entrada en vigor de la ley. @RaquelYotti.” (FPUinvestiga, 2022)

Por otro lado, los mensajes desarrollados durante la propia reivindicación, caracterizados por citar a las instituciones o personas a las que se reivindica, mencionan los aspectos que se pretende alcanzar y denunciar:

“Por unas políticas sólidas de inversión en Investigación!!! La ciencia sí te afecta! #MarchaporlaCiencia #PactodeEstado #EnMarcha19O.” (FJIprecarios, 2019)

Y, por último, los mensajes al término de la huelga sintetizan la jornada y agradecen la participación:

“El 19 de octubre de 2019 salimos a la calle para reclamar las medidas que necesita el sistema de investigación y sus trabajadores en España. #SinCienciaNoHayFuturo” (FJIprecarios, 2019)

“Buenos días compas!! Hoy hace una semana del #7F. Ese día nos enseñó muchas cosas y lanzó un mensaje de #ApoyoMutuo al sector de la investigación que nunca se nos olvidará. Además de pasar un día muy agradable, la dulzaina. PD: el próximo será todavía mejor” (@FPUinvestiga, 2022)

En definitiva, estos mensajes se caracterizan por la denuncia de diferentes derechos laborales como el estatuto del investigador, el derecho a desempleo, o la indemnización por fin de contrato, entre otros aspectos.

El segundo gran modo de participación entre las cuentas analizadas es la *difusión*. Acción que ambas cuentas desarrollan con dos objetivos claros: divulgar la situación en la que se encuentra el sector o difundir vías de mejoras y/o soluciones. En cuanto al primer objetivo, las cuentas difunden experiencias personales para mostrar una imagen real del sector al mismo tiempo que las denuncian. Así, por ejemplo, se observa la victoria de un doctorando sobre los abusos de poder de su director:

“Otra pequeña victoria, una más. Denunciemos cada abuso compas, demasiado hemos aguantado. #DignidadInvestigadora #LuchaPredoc.” (FPUinvestiga, 2022)

O, entre otro ejemplo, se cita el caso en el que se describe la inestabilidad de un joven académico:

“No somos clase media. No podemos acceder ni a una vivienda ni a una familia ni a una seguridad indispensable para entrar en ese grupo.” (FJIprecarios, 2019)

Con respecto al segundo objetivo (difundir soluciones o alternativas), se aprecia un gran grupo de mensajes centrados en difundir información relacionada con ofertas o convocatorias sobre diferentes tipos de contratos, becas o ayudas, entre otros aspectos:

“¡Recordad que mañana se abre el plazo de solicitud de las ayudas FPU! Antes de nada, os queremos dar un consejo fundamental: MUCHA PACIENCIA.”
(FJIprecarios, 2020)

“Las FPU sí que obligan a impartir docencia: Recuerda que en todo el periodo doctoral deberás impartir un máximo de 180h (90h mínimo) y no puedes ser responsable de ninguna asignatura, ni firmar actas #StopAbusosFPU.”
(FJIprecarios, 2020)

Dentro de este objetivo, también se difunden actos políticos o eventos divulgativos con el objetivo de fomentar el acceso a la información sobre determinados aspectos de la situación de los jóvenes investigadores:

“Mañana jueves, de 19:00 a 20:30 h, tendremos la oportunidad de asistir a un estupendo Webinar de Orientación Profesional para Investigadoras [...]”
(FJIprecarios, 2019)

“La Ministra @DianaMorantR habla en la @La_SER sobre la reforma de la #LeyDeLaCiencia.” (FPUinvestiga, 2021)

El último gran modo de participación es la *difusión de soluciones*. Si se analiza el grado de correlación entre el modo difusión de *soluciones* y las tres temáticas emergentes que se analizarán en el siguiente apartado, se observa un alto grado de correlación tal y como muestra el coeficiente de correlación Pearson con valores entre 0,89 y 0,95 (tabla 9.3).

Tabla 9.3. *Coefficiente de correlación de Pearson entre soluciones y subcategorías de principales aspectos denunciados.*

Código A	Código B	Coefficiente de correlación de Pearson
Soluciones	Situación laboral	0,95
Soluciones	Aspectos políticos	0,95
Soluciones	Características sistema	0,89

Fuente: Elaboración propia.

El mayor índice de correlación se encuentra en las subcategorías situación laboral y aspectos políticos. Es decir, aspectos relacionados con la mejora de la precariedad laboral y la obtención de mejores derechos laborales que les permitan desarrollar una carrera y profesión digna:

“Medidas que necesitan los jóvenes investigadores en este país: Estatuto Investigador propio; Salarios actualizados; Carrera Laboral. Medidas que han recibido los investigadores hasta ahora: ... #SinCientificasNoHayFuturo #SinCienciaNoHayFuturo.” (FJIprecarios, 2020)

“Algunas ideas clave que necesitamos mejorar en la ciencia: Atracción y retención de talento; Estabilización de las carreras científicas; Un sistema de ciencia más igualitario e inclusivo; Simplificación de la burocracia; Cuidado de la salud mental.” (FPUinvestiga, 2022)

En resumen, tal y como se puede ver, las cuentas no son solo empleadas como medios de reivindicación y/o crítica, sino también como plataformas de apoyo y ayuda al sector mediante procesos de difusión e intercambio de iniciativas.

9.2.2. Principales aspectos denunciados

Independientemente del modo empleado, se observan tres grandes subcategorías dentro de la temática *principales aspectos denunciados*: *la situación laboral, las características del sistema y aspectos políticos*. En la

tabla 9.4 de referencias cruzadas se muestran ordenadas las temáticas más frecuentes en el discurso de ambas cuentas.

Tabla 9.4. *Referencias cruzadas entre casos y subcategorías principales aspectos denunciados.*

	@FJIprecarios	@FPUinvestiga	Total
Aspectos políticos	1037	878	1975
Situación Laboral	834	752	1586
Características del sistema	135	126	261

Fuente: Elaboración propia.

- **Aspectos políticos**

Es la temática emergente más presente en las cuentas analizadas. Esta temática abarca todos aquellos mensajes relacionados con aspectos o decisiones políticas con consecuencias en la situación de los jóvenes académicos. De este modo, son varios las problemáticas más recurrentes: (1) el aumento de la financiación de la ciencia; (2) las nuevas leyes de ciencia y universidades; y (3) el estatuto del personal investigador predoctoral en formación.

En relación al *aumento de la financiación*, las cuentas se centran en solicitar un aumento de la financiación de la ciencia equiparable a la media europeo como medida para solventar los problemas del sector (precariedad, inestabilidad, nuevos derechos, etc.). Esta es una temática muy presente a lo largo del tiempo con momentos con una mayor presencia en el debate público. En este sentido, destacan los periodos electorales en el que las cuentas solicitan a los diferentes partidos políticos un pacto por la ciencia comprometido con esta iniciativa:

“Estamos sorprendidos de que en el acuerdo entre @PSOE y @PODEMOS haya desaparecido el compromiso de destinar un 2% del PIB a la investigación, ya que ambos partidos llevaban esta medida en sus programas electorales... ¿Qué ha pasado @PSOE y @PODEMOS?” (FJIprecarios, 2020)

Asimismo, esta temática también está muy presente en las diferentes manifestaciones, ya sea como tema principal, como es el caso de la manifestación del 19 de octubre de 2019, o como tema subyacente y secundario.

Por otra parte, *las nuevas leyes de ciencia y universidades* son los aspectos más presentes dentro de este bloque. En líneas generales, los mensajes de esta temática tratan los principales cambios e iniciativas políticas generados en relación a las nuevas leyes de ciencia y universidades promovidas por el gobierno en los últimos años. Los mensajes abarcan todo el proceso de debate, redacción del borrador y aprobación de las leyes (este último aspecto tan solo desarrollado en el caso de la Ley de Ciencia en el mes de septiembre de 2022). Las principales preocupaciones en relación a las nuevas leyes fueron aspectos como la creación de un itinerario laboral dentro de la academia más estable y seguro, el desarrollo de nuevos derechos laborales para el sector de los jóvenes investigadores como la finalización por fin de contrato, la disminución de la carga burocrática, la mejora de las condiciones laborales y contractuales de los jóvenes investigadores (predoctorales y postdoctorales), medidas para la retención del talento, medidas para eliminar la endogamia, elementos relacionados con promover la igualdad de género y, de nuevo, el aumento de la financiación de la ciencia, entre otros aspectos.

La segunda temática más recurrente, aunque muy relacionada con la anterior, se relaciona con la lucha por la creación de un Estatuto del Personal Investigador Predoctoral en Formación para mejorar las condiciones laborales de este sector. Este tema está muy presente en ambas cuentas y se solicitan aspectos como el derecho a indemnización por fin de contrato, el ajuste de los salarios al nivel de vida o la solicitud de suplementos salariales por antigüedad, entre otros aspectos.

Por otro lado, es importante mencionar que, en este bloque temático sobre aspectos políticos, los mensajes van dirigidos o bien a la crítica:

“Igual es buen momento para escuchar a los/as investigadores/as que dependen del @UniversidadGob, ¿no te parece @subirats9? Si no le ponéis remedio vais a terminar de cargaros el programa #FPU, entre otros. PD: obras son amores y no buenas razones.” (FPUInvestiga, 2022)

O bien a la propuesta de posibles soluciones para su mejora:

“-Reservar un 15 % de las plazas de estabilización para el personal es la cifra actual, claramente insuficiente. Sería necesario al menos un 30% para atraer a todo el talento y ofrecer estabilidad.

-La homologación de títulos extranjeros debe acelerarse si queremos atraer talento de fuera. Los plazos actuales de hasta 2 años lastran nuestra competitividad.” (FJIprecarios, 2021)

Independientemente, la continua actividad de las cuentas entorno a esta temática ha llevado a que sus voces sean escuchadas. Aspecto que puede apreciarse en el desarrollo de reuniones entre estos colectivos con los ministros de ciencia y universidades, así como como con intervenciones en el propio congreso de los diputados:

“Hoy, desde la FEDERACIÓN DE JÓVENES INVESTIGADORES, donde defendemos los intereses de investigadores pre y postdoctorales, nos hemos reunido con @UniversidadGob para hablar de la LOSU en la que se trabaja desde hace meses. Aquí comentaremos nuestras impresiones tras la reunión.” (FJIprecarios, 2022)

“Comparecencia @Congreso_Es. Anunciamos que el próximo lunes 14 de febrero estaremos en el Congreso de los Diputados para dar nuestras valoraciones sobre la #LeyDeLaCiencia y el tan esperado Pacto de Estado por

la Ciencia. #SinCienciaNoHayFuturo #DignidadInvestigadora.”
(@FPUinvestiga, 2022)

- **Situación laboral**

Esta temática engloba todos los mensajes relacionados con la situación laboral del sector de los jóvenes investigadores. Es la segunda temática más frecuente en las cuentas analizadas y en ella predominan los mensajes que describen una situación de gran precariedad provocada por los bajos salarios, la falta de derechos propios de los trabajadores, la explotación o las desigualdades de género.

Los bajos salarios y la falta de derechos propios de los trabajadores son los temas más recurrentes. En este sentido, hay mensajes en los que se describe la situación de precariedad:

“Los científicos españoles en busca de una vacuna están enlazando trabajos poco más de mileuristas enlazando contratos año a año...” (FJIprecarios, 2020)

“Costear tus propias estancias, escribir la tesis estando el paro, hacer jornadas de 8h cobrando 4h, alternar contratos temporales con periodos de paro...” (FJIprecarios, 2021)

Y también se observan mensajes en las que se plantean soluciones entre las que destacan la subida salarial, el ajuste de los salarios al nivel de vida, la solicitud de derechos laborales como el derecho a subsidio de desempleo, la solicitud de suplementos salariales por antigüedad, o la indemnización por fin de contrato, entre otros aspectos:

“Propuesta de enmienda @FPUinvestiga salario #Predoc. Nueva redacción del art. 21 (i.e contrato predoctoral): d) La retribución de este contrato no podrá ser inferior al salario fijado para las categorías equivalentes en los convenios colectivos de su ámbito de aplicación.” (FPUinvestiga, 2022)

“Hacemos un llamamiento a todas las fuerzas políticas para que se apruebe la enmienda que reconocería la #indemnización por fin de contrato al colectivo predoctoral. No falléis [...]” (FPUinvestiga, 2020)

Por otra parte, destaca otro importante núcleo de mensajes que relatan las situaciones de explotación laboral. En este sentido, se describen aspectos como la realización de tareas y funciones fuera de las obligatorias, trabajar más de las horas estipuladas o el acoso laboral:

“Digamos NO al #bullying, paremos la rueda. #YoVoy7F.” (FPUinvestiga, 2022)

“Queridos investigadores predoctorales, ahora que llega la época del reparto de docencia queremos recordaros que, según el EPIPF, por ley solo podéis colaborar en tareas docentes hasta 60h cada curso. ¡No dejéis que se aprovechen!” (FJIprecarios, 2020)

Como resultado de esta situación laboral, las cuentas denuncian una gran variedad de consecuencias como las dificultades de conciliación socio-familiar, las enfermedades mentales (estrés, ansiedad o depresión) o la “fuga de científicos”, ya sea al extranjero -como medio para buscar mejores condiciones laborales en el sector- o la búsqueda de otras opciones laborales fuera de la ciencia y la universidad.

Por último, e íntimamente relacionado con todos estos aspectos, se menciona el papel que la desigualdad de género juega en el aumento de la precariedad laboral. Especialmente, las cuentas denuncian el enorme riesgo de ser mujer en el actual mundo de la academia. Por ello, se observa la difusión de una gran variedad de iniciativas como visibilizar experiencias reales de desigualdad, enfatizar la figura de la mujer en la ciencia o la difusión de noticias en los mismos términos:

“Pedisteis un nuevo calendario de #MujeresdeCiencias en agradecimiento a las donaciones que hacéis, y aquí está!!!” (@FJIprecarios, 2018)

“¿Qué mejor manera de celebrar el mes de manifestaciones virtuales que visibilizando el papel de la mujer en la Ciencia? #SinCientificasNoHayFuturo El nuevo estatuto de personal investigador debe garantizar el acceso igualitario y romper el techo de cristal.” (FJIprecarios, 2020)

- **Características del sistema**

La tercera temática emergente es la *crítica sobre las características del sistema universitario y de ciencia*. No obstante, esta temática ni es tan recurrente ni numerosa como las anteriores. A pesar de ello, son tres los aspectos clave que se tratan: *la presión generada sobre las evaluaciones del desempeño* realizadas a lo largo de toda la carrera académica, la preocupación por *la endogamia* existente en el sistema universitario y el desacuerdo con la elevada *burocratización del sistema*.

En relación a la primera de ellas, las cuentas mencionan su preocupación por el actual sistema de evaluación del desempeño profesional del profesorado universitario en el que el número de publicaciones científicas se ha transformado en el requisito indispensable para su superación. Esta realidad genera un aumento de los niveles de competitividad, cada vez más presente en el contexto de los jóvenes académicos:

“La COMPETITIVIDAD es la mejor estrategia inculcada por el sistema de #Ciencia para que no empaticemos entre compañeros. Así, mientras nosotros nos peleamos (u obsesionamos) por conseguir migajas para el CV, ellos se regocijan viendo cuan productivos somos a cambio de #precariedad.” (FPUinvestiga, 2020)

“Esto es el pan nuestro de cada día. La alta competitividad y la exigencia desmedida.” (Fjiprecaarios, 2020)

Y, al igual que en el resto de temáticas, las cuentas muestran predisposición al cambio, aunque sin mencionar iniciativas concretas:

“Es difícil cambiar la cultura de la productividad y competitividad establecida, pero al menos tenemos que intentarlo. Las manifestaciones virtuales son el preludio de lo que está por venir, y los hashtags nos ayudan a crear esa unión y hartazgo que nos empujarán a rebelarnos.” (FPUinvestiga, 2020)

No obstante, la endogamia existente en el actual sistema universitario es la preocupación más presente entre los mensajes de esta categoría:

“Abuso de poder. La ENDOGAMIA es un problema que asola a las universidades de nuestro país y debería preocuparnos. Más del 60% del PDI trabaja en la Universidad en la que ha leído la tesis.” (FJIprecarias, 2022)

En este caso, no preocupa el proceso de acreditación nacional o autonómico, sino los procesos de contratación inicial dependientes de cada universidad y departamento:

“Los baremos específicos de universidades, departamentos... En algún momento habrá que abrir ese melón que afecta a tantxs compañerxs más allá de su etapa investigadora. ¡Es un problema tan enraizado en la Academia que urge empezar YA #ReinosdeTaifas #precariedad #endogamia.” (FPUinvestiga, 2020)

Esta situación supone una complicación añadida que dificulta el avance y la permanencia en el sistema:

“Sólo decepción y rabia. El colectivo #predoctoral se ha dejado la piel por aumentar la competitividad de la investigación de este país y así nos lo devuelven.” (FPUinvestiga, 2020)

Ante este aspecto, las cuentas denuncian numerosas experiencias en las que se subrayan malas prácticas de contratación en las que se priman méritos diferentes a los académicos o laborales:

“Hoy a raíz del nuevo caso de endogamia en la Universidad de Murcia que publica @eldiarioes os refrescamos la carta abierta que publicamos en nuestra web: Endogamia y corrupción generalizada en la Universidad Española: ¿seguimos mirando hacia otro lado?” (FJIprecario, 2022)

Por último, las cuentas muestran su preocupación por otros aspectos como la elevada burocratización del sistema, la cual conlleva un aumento de la carga de trabajo:

“María Blasco, directora de @CNIO_Cancer, en entrevista a @astro_duque: ‘La mayor parte de los problemas del día a día son trabas administrativas. Perdemos competitividad’.” (FJIprecarios, 2022)

En estas líneas, se proponen soluciones como la elaboración de un calendario fijo de convocatorias, la simplificación de procedimientos burocráticos o la unificación del tipo de currículo solicitados en los organismos públicos:

“La inversión es importante PERO no todo es dinero. El trabajo de los científicos en este país sería más liviano si, entre otros, se dieran estos dos hechos: Cumplir plazos de convocatorias de personal y de proyectos; Reducir la burocracia.” (FJIprecarios, 2021)

9.3. Síntesis de resultados y discusión

Este capítulo muestra los resultados del estudio realizado en la red social Twitter. Este se desarrolló con el objetivo de profundizar en una de las temáticas emergentes del quinto capítulo. Además, de esta forma también se contribuye a responder al siguiente objetivo específico de la tesis doctoral:

5. Descubrir las estrategias/resistencias del profesorado novel en respuesta a las demandas de la universidad actual.

En líneas generales, el análisis de contenido sugiere la existencia de actitudes de resistencia frente a la actual situación del mundo académico. Según la literatura, existen tres tipos de resistencia entre los académicos: el ataque (individual o colectivo), el desarrollo de alternativas o el abandono (Acker y Webber, 2017; Feldman y Sandoval, 2018). En este estudio se muestra como las asociaciones analizadas emplean Twitter como medio tanto para el ataque como para el desarrollo de alternativas. El ataque se materializa a través de movilizaciones (virtuales y en línea) y críticas directas (denuncias). Y, el desarrollo de alternativas, se lleva a cabo mediante la difusión de propuestas sobre soluciones e iniciativas.

Referente a este último aspecto, las propuestas planteadas desde las cuentas tienen un impacto en las decisiones políticas, al contrario de lo expuesto por Manzano-Arrondo (2017). Este establecía que las ideas y soluciones sugeridas por los académicos no pasaban de simples sugerencias debido al “notable grado de implantación del sistema actual [...], y al moldeamiento de las trayectorias individuales” (p. 28). Sin embargo, este estudio evidencia cómo algunos de los aspectos sugeridos por las asociaciones han conseguido materializarse (reuniones con los ministros y en el parlamento, indemnización por fin de contrato, estatuto del personal investigador predoctoral, etc.). Por tanto, Twitter ha contribuido al empoderamiento de este sector llegando incluso a influenciar en las decisiones políticas (Howard y Parks, 2012; Valenzuela et al., 2012). Estos resultados no deberían de extrañar pues, como ya avanzaba Tight (2019), la resistencia colectiva, sea del tipo que sea, es la más efectiva en el mundo académico.

No obstante, además del ataque y del desarrollo de alternativas, en este estudio se aprecia un tercer tipo de resistencia que hemos denominado como *colectivismo*. Este se basa en estrategias de apoyo y ayuda mutua entre los miembros del sector a través de procesos de difusión y visibilización de diferentes aspectos como ayudas, contratos, denuncias, situaciones injustas, etc. Dentro de este tipo también se encuentra la organización de foros de intercambio de ideas y de información sobre diferentes aspectos de interés para el colectivo (procesos para solicitar acreditaciones, contratos, sexenios, estancias, etc.).

Deteniéndonos en el análisis de contenido de los mensajes producidos por estas cuentas, se observan tres grandes temáticas cuya frecuencia en el discurso varía. En este sentido, la temática de *aspectos políticos* es la más frecuente en las cuentas analizadas. Esta temática suele coincidir temporalmente con los numerosos eventos legislativos acaecidos en el panorama español en los últimos años (el debate sobre el aumento de la financiación de la ciencia; las nuevas leyes sobre ciencia y universidades; o la situación del personal investigador predoctoral en formación). De hecho, los momentos de mayor producción de tuits en las cuentas coincide con el desarrollo de manifestaciones organizadas como consecuencia de actos o medidas políticas.

La segunda temática más presente es la *situación laboral*. Aspecto que no debe extrañar al tratarse, los jóvenes académicos, de uno de los grupos dentro de la academia con peores condiciones laborales (Spina et al., 2022). Según los resultados, la preocupación de este grupo engloba desde los bajos salarios, hasta derechos fundamentales como la prestación por desempleo, la solicitud de complementos salariales por antigüedad o la indemnización por extinción de contrato, entre otros aspectos.

Finalmente, la temática menos común en el discurso son las *características del sistema* (evaluaciones, producción, competitividad, endogamia, etc.). Este resultado destaca al tratarse de uno de los aspectos que mayores consecuencias genera no solo en el desarrollo personal y profesional de los académicos, sino también en el futuro de las propias universidades (Mantai, 2019; McCune, 2021). No obstante, aunque escasa, la presencia de crítica sobre estos elementos contribuye a indicar que, al contrario de lo que exponen estudios previos (Saura y Bolívar, 2019), los académicos más jóvenes o en categorías más noveles no son sujetos inconscientemente subordinados al sistema. Por el contrario, son sujetos conscientes sometidos voluntariamente ante la necesidad de suplir sus necesidades básicas.

Por tanto, tras el análisis de la red social Twitter podemos establecer que los jóvenes investigadores son sujetos críticos conocedores de las demandas del actual sistema universitario. Este colectivo manifiesta su resistencia de tres modos diferentes (ataque, desarrollo de alternativas y colectivismo) y, debido a su situación de vulnerabilidad, la realizan de manera colectiva como medio para aunar voces y fuerzas. En este sentido, Twitter juega un papel esencial pues permite unir a personas diversas con un objetivo común, formando un "banco de peces" cuyos miembros, de manera individual, serían impotentes. Además, los resultados muestran tres temáticas fundamentales de resistencia (situación política, condiciones laborales y características del sistema). Sin embargo, en el núcleo de su crítica y lucha se encuentra la mejora de sus condiciones laborales.

Como ya avanzábamos en capítulos anteriores, son las condiciones laborales caracterizadas por la precariedad y la inestabilidad las que marcan el desarrollo identitario de los jóvenes académicos. Precariedad que transforma al colectivo en un grupo de gran vulnerabilidad frente a las demandas del actual sistema universitario (Saura y Bolívar, 2019; Apreile et al., 2021), facilitando

su inclinación hacia la producción científica ante su necesidad de sobrevivir (Cannizzo, 2017; Djerasimovic y Villani, 2019). Por tanto, aun siendo conscientes de las características del sistema, relegan su crítica a un segundo lugar, priorizando la crítica sobre la necesidad de mejorar sus necesidades básicas (situación laboral). Como decía un antiguo proverbio inglés, *If you keep them busy with basic needs, they will forget about the freedom they lost* (Si les mantienes ocupados con las necesidades básicas, se olvidarán de la libertad que perdieron). La duda es si alcanzado la mejora de sus necesidades básicas, centrarán todo su esfuerzo en la lucha contra las características del sistema.

Capítulo X

Conclusiones, Implicaciones y Futuras
Líneas de Investigación

10.1. Conclusiones

El tema central de la tesis doctoral es comprender cómo se desarrolla la construcción identitaria del profesorado universitario andaluz en el actual contexto académico, con especial énfasis en el profesorado novel del área de las Ciencias Sociales. Un contexto marcado por procesos de rendición de cuentas materializados en sistemas de evaluación del desempeño profesional que priorizan la cuantificación de la investigación frente al resto de labores. Partiendo de estos conceptos, se estableció el siguiente **objetivo general** de investigación: *Establecer una cartografía que permita comprender cómo se (re)construye y desarrolla la identidad profesional del profesorado universitario en la actualidad.* Para cumplir con dicho objetivo, se desarrolló un diseño mixto (QUAN-QUAL) con enfoque biográfico-narrativo. En primer lugar, se realizó un estudio cuantitativo -tanto descriptivo como de contraste de diferencias- que nos aportó una imagen general del objeto de estudio. A continuación, en la fase cualitativa, se profundizó sobre dos variables concretas (Ciencias Sociales y académicos noveles -de predoctorales a titulares recientes-) mediante tres procesos de análisis: 1) análisis horizontal, 2) análisis vertical y 3) análisis de imagen-elicitación. Finalmente, como fase complementaria al análisis horizontal, se realizó un estudio de contenido de la red social Twitter. El objetivo era profundizar sobre una de las temáticas descritas en el análisis horizontal, es decir, las resistencias mostradas por los académicos. Todo este proceso se realizó de manera secuencial y la respuesta a cada uno de los objetivos e interrogantes de investigación se ha ofrecido a lo largo de los diferentes capítulos de resultados. A continuación, y a modo de integración, se mostrarán las principales conclusiones extraídas de la presente tesis doctoral. Para facilitar el proceso y ofrecer ideas claras y concretas, este apartado se ha organizado de acuerdo a los objetivos de investigación

específicos mencionados en el primer apartado de la tesis doctoral (*Introducción y Justificación*).

Así pues, el **primer objetivo específico** de investigación era *conocer la percepción del profesorado universitario con los procesos de evaluación/acreditación de sus funciones y el impacto de estos en la construcción y desarrollo de su identidad profesional*. Este propósito fue abordado de manera cuantitativa en el tercer capítulo y de forma cualitativa a lo largo de los capítulos 5, 6, 7 y 8. El análisis cuantitativo mostró una visión negativa de la muestra analizada sobre estos procesos de evaluación. Estos son percibidos como elementos que dirigen y distorsionan la actividad profesional generando un aumento de los niveles de competitividad, un incremento de la producción científica que atenta contra la rigurosidad de los procesos de investigación y todo ello en detrimento de la calidad docente. En el análisis cualitativo, esta orientación se justificó por la necesidad de obtener un puesto laboral estable o alcanzar la plena libertad en el desarrollo de las funciones. Deseos que, junto a la enorme precariedad e inestabilidad laboral inicial y a la dificultad y competitividad asociada a los procesos de evaluación, especialmente los de acceso a la universidad en el primer nivel (Ayudante Doctor), llevan al desarrollo de prácticas y estrategias como relegar la docencia a un segundo lugar, aumentar la producción científica, orientar las investigaciones a los intereses del mercado editorial (temáticas y metodologías), cooperar con compañeros, relegar la tesis a un segundo lugar frente a la escritura de artículos, desarrollar prácticas poco éticas de investigación (malas prácticas de autoría, falsificación de algunos datos, pagar por publicar), o situar los criterios de evaluación como eje orientador de la actividad profesional diaria.

Por último, el análisis cuantitativo reveló bajos valores de abandono de la carrera académica. Estos datos coinciden con los resultados cualitativos, los

cuales señalaron que, a pesar de que existiese el planteamiento de dicha opción entre los sujetos entrevistados, nunca llegó a materializarse debido a factores diversos como el apoyo familiar, la incapacidad o dificultad para comenzar nuevas iniciativas laborales, el alto coste que supone el abandono de la profesión (tiempo y dinero), o la presión generada por las expectativas del entorno.

El **segundo objetivo específico**, es decir, *valorar el grado de satisfacción del profesorado con su actividad profesional; con los procesos de acceso y promoción; con los sistemas de evaluación criterios de evaluación; y con el impacto que produce la vida profesional y personal*, fue tratado de forma cuantitativa en el tercer capítulo y de forma cualitativa a lo largo de los capítulos 5, 6, 7. Entre los resultados cuantitativos destacó especialmente los bajos valores de satisfacción en relación al desarrollo profesional y las funciones de investigación, gestión y transferencia. Sin embargo, la satisfacción sobre la docencia mostró valores elevados. Los resultados cualitativos señalaron como causa de dichos niveles la falta de tiempo para poder desarrollar de manera plena y satisfactoria las diferentes funciones propias del profesorado universitario. Por otro lado, el análisis cuantitativo también evidenció bajos valores de satisfacción sobre los procesos y criterios de evaluación. En este sentido, los resultados cualitativos lo justificaron por las propias características de las evaluaciones (excesiva burocratización, desequilibrio entre las funciones, periodicidad, exigencias en ocasiones desorbitadas de los propios criterios, desigualdad en relación a cuestiones de género, etc.) y las consecuencias que generan (orientación de funciones, priorización de investigación frente a docencia, problemas de salud -estrés y ansiedad- y familiares).

El **tercer objetivo específico**, dirigido a *detectar diferencias significativas en la forma cómo el profesorado construye y desarrolla su identidad*

profesional en función de determinadas variables descriptivas (sexo, edad, categoría profesional, etc.), fue respondido principalmente de forma cuantitativa en el cuarto capítulo. Sin embargo, a lo largo de los capítulos 5, 6, 7 y 8, se realizó una aproximación cualitativa (una profundización comprensiva) que permitió ahondar en las razones y la comprensión de ciertas diferencias sobre las variables género y categoría profesional. El análisis cuantitativo evidenció diferencias significativas en todas las variables analizadas. Sin embargo, resaltaron las relativas al género, la edad o categoría profesional y la disciplina científica.

Las diferencias significativas halladas en la variable disciplina científica pueden deberse a las particularidades de cada área, especialmente en un sistema donde la publicación científica en revistas de impacto se ha convertido en una condición *sine qua non* para la supervivencia académica. Por tanto, la menor tradición en el mundo de las publicaciones científicas, el menor número de canales disponibles para la publicación o el desequilibrio a favor de la investigación positivista pueden justificar las diferencias en detrimento de áreas como Ciencias Sociales o Artes y Humanidades. Caso contrario ocurre con las disciplinas altamente valorizadas en el mundo de las publicaciones, las cuales se encuentran en una posición ventajosa.

Referente a la variable género, se apreciaron diferencias significativas en casi todos los ítems seleccionados para el presente estudio, es decir, la mujer siente un mayor impacto de las consecuencias sobre las labores profesionales, la vida familiar y la salud. Además, los resultados revelaron menores niveles de satisfacción tanto en el desarrollo de sus funciones como sobre los propios sistemas y criterios de evaluación. En este sentido, el análisis cualitativo transversal señaló a la cuestión de género como uno de los elementos determinantes en la construcción identitaria de los sujetos entrevistados. Concretamente, destacaron cuatro grandes aspectos: la maternidad (debates

antes, durante y después; roles de género tradicionales en el ambiente familiar, etc.), la falta de igualdad real (evaluaciones, criterios, normas de conciliación, bajas maternales, etc.) y el trato desigual por parte del entorno (compañeros y estudiantes).

Con respecto a las variables edad o categoría profesional, estas se comportaron de manera parecida. Los grupos de edad más jóvenes o las categorías más noveles advirtieron más las consecuencias de los procesos de evaluación (laborales, sociales y de salud) que sus compañeros más veteranos. Esto se debió, según los resultados de los análisis cualitativos, a la necesidad por alcanzar un puesto laboral estable y un sueldo digno que les permitiese el desarrollo de una vida plena. Esta necesidad los convierte en un grupo de especial vulnerabilidad. La lucha por una futura seguridad y tranquilidad laboral incrementan las influencias de los sistemas de evaluación y de producción científica acentuando el impacto de sus consecuencias. No obstante, conforme los sujetos participantes fueron accediendo al sistema y adquiriendo puestos laborales más estables, esas necesidades decrecieron, siendo sustituidas por la búsqueda de la plena libertad en el desarrollo de sus funciones.

El **cuarto objetivo específico** de investigación, *determinar la influencia que ejercen variables como la formación, los sistemas de evaluación y el contexto laboral (departamento, grupo de investigación, mentores, etc.) en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario novel y del área de Ciencias Sociales*, fue analizado de manera cualitativa en los capítulos 5, 6, 7 y 8, los cuales permitieron detectar los aspectos que determinan la identidad académica de la muestra analizada así como el impacto que generan.

En primer lugar, según el análisis horizontal contenido en el capítulo 5, se detectaron tres grandes factores que impactan en la identidad de la muestra analizada: factores contextuales, personales y de género (ya descritos anteriormente). Los factores contextuales no solo englobaron a los procesos y criterios de evaluación, sino que incluyen otros factores como la excesiva burocracia, la existencia de endogamia, las características del oficio (flexibilidad), la situación laboral (inestabilidad laboral y precariedad), la visión del entorno sobre la profesión (desconocimiento sobre las labores y el oficio) y las relaciones profesionales (departamento, director de tesis, competitividad ...). Asimismo, dentro de los factores personales destacó la visión personal de cada sujeto sobre la universidad (ideal, ingenua o real) y su opinión sobre el actual sistema universitario (caracterizada por ser negativa). Además, entre estos resultados, la formación no apareció como uno de los elementos determinantes en la construcción identitaria de la muestra analizada.

Todos estos factores junto con los de género impactaron en las identidades académicas de los sujetos, dando lugar a identidades flexibles y fluidas que evolucionan a lo largo de la trayectoria profesional, tal y como puede apreciarse en los capítulos 6 y 7. Estas identidades comienzan con un debate interno producto del choque entre la visión personal de la universidad (idealizada o ingenua) y la realidad performativa; y concluye con una aceptación consciente de las demandas de producción ante la necesidad de sobrevivir, es decir, alcanzar un puesto laboral estable. Como resultado, se observan identidades primordialmente “investigadoras” o, mejor dicho, “productoras de *papers*”. Marcamos este matiz, pues investigar requiere de tiempo y reflexión profunda y las identidades encontradas no se caracterizaban por ello, sino más bien por la generación de productos cuantificables, en este caso, artículos. Estas identidades se caracterizan por el desarrollo de estrategias de supervivencia centradas, principalmente, en el aumento del número de

publicaciones que, en ocasiones, desembocaban en prácticas de dudosa ética. Además, se apreciaba un claro desequilibrio entre la función de “producción de artículos” y el resto, especialmente la docencia, segunda gran función del profesorado universitario. Esta función quedaba relegada a un segundo lugar al ser considerada como un elemento que obstaculizaba lo verdaderamente importante: “la multiplicación de artículos” (Nóvoa, 2019, p. 14-15). No obstante, la presencia de estrategias de resistencia (círculos críticos entre colegas, asociacionismo y uso de redes sociales -analizadas más adelante-), evidencian que, al contrario de lo que exponen estudios previos (Saura y Bolívar, 2019), los académicos entrevistados no son sujetos inconscientemente subordinados al sistema. Por el contrario, son sujetos conscientes sometidos “voluntariamente” ante la necesidad de conseguir su estabilidad laboral.

Por tanto, nos encontramos con identidades sometidas a las demandas del sistema de forma consciente y crítica en las que existe una clara priorización de la función “producción de artículos” frente al resto. Identidades que, además, se caracterizan por padecer problemas socio-familiares y de salud (cansancio, agotamiento, estrés, ansiedad), bajos niveles de satisfacción laboral y sensaciones de soledad, inseguridad, culpabilidad, miedo, decepción o desilusión.

Finalmente, el **último objetivo específico**, *descubrir las estrategias/resistencias del profesorado novel en respuesta a las demandas de la universidad actual*, fue abordado en los capítulos 5 y 9. El análisis temático desarrollado en el capítulo 5 destacó el asociacionismo y el uso de redes sociales como las principales estrategias de resistencia descritas entre la muestra analizada. Sin embargo, para profundizar sobre dicha cuestión se realizó un análisis de contenido de dos asociaciones de jóvenes investigadores en la red social Twitter (capítulo 9). Este análisis evidenció tres ideas claras. En primer lugar, se observaron tres modos de participación: el ataque

(movilizaciones o crítica directa), desarrollo de alternativas (difusión de propuesta sobre soluciones e iniciativas) y el colectivismo (estrategias de apoyo y ayuda mutua entre los miembros del sector a través de procesos de difusión y visibilización). En segundo lugar, se apreciaron tres temáticas fundamentales presentes en el discurso de las cuentas analizadas: *aspectos políticos, situación laboral y características del sistema*. Y, en tercer lugar, la crítica o la denuncia a la situación laboral del colectivo destacaron como principales preocupaciones de las cuentas. Por tanto, aunque escasa, la presencia de crítica frente a las características del sistema evidenció que los jóvenes no están sometidos inconscientemente al sistema, sino que en su crítica y lucha priorizan la necesidad de mejorar situación laboral frente al resto de elementos.

A modo de conclusiones finales...

Los últimos tiempos han sido testigos del desarrollo de un conjunto de medidas políticas en el ámbito de la Educación Superior que, bajo la promesa de mejorar y fomentar la calidad, han servido como un caballo de troya para justo lo contrario. En este sentido, si el proceso Bolonia -además de la búsqueda de la calidad- se presentó como un momento para la renovación pedagógica de la docencia en la educación superior (Bolívar, 2020), parece haber concluido con resultados completamente diferentes y alejados de esta visión.

El auge y expansión de sistemas de evaluación del desempeño profesional centrados, esencialmente, en la cuantificación de la actividad investigadora del profesorado y de cuyos resultados depende el acceso y promoción en el sistema, ha generado un importante impacto en esta figura. Como resultado, el deseo de alcanzar un puesto laboral estable que permita el desarrollo de una vida plena está generando el desarrollo de identidades sometidas de forma consciente al sistema y basadas esencialmente en la producción de artículos.

Una situación que no solo afecta a su actividad profesional o al desarrollo de sus labores, sino también a su ética, su salud y a sus relaciones profesionales y personales.

Este contexto está comenzando a orientar a las universidades hacia principios como la competitividad, la orientación al mercado laboral y/o editorial, la performatividad, la rendición de cuentas, la cuantificación o la productividad, entre otros numerosos aspectos. Principios que amenazan el ideal de universidad caracterizada por la autonomía, el pensamiento crítico, la reflexión, la libertad o el servicio a la comunidad; y que, por tanto, ponen en peligro el futuro de las universidades como agentes de transformación y progreso social.

En vista de esta situación, es crucial generar un cambio que permita reorientar a las universidades, alejando de su centro una investigación basada meramente en la producción científica y favoreciendo la revitalización de la función docente como núcleo fundamental de la profesión y principal vía de difusión del conocimiento en la sociedad. Asimismo, ahora más que nunca es esencial impulsar la integración entre docencia e investigación mediante el *Scholarship of Teaching* (Boyer, 1990), concepto que no solo abarca la excelencia docente, sino que promueve la investigación sobre la propia docencia.

Sin embargo, para todo ello, el profesorado, protagonista de este mundo, juega un papel esencial. La existencia de una visión negativa y crítica en este colectivo supone un halo de esperanza que genera una brecha por la que es posible el cambio. Por tanto, como ya dijimos en otro lugar, “sin creer el dicho de ‘cualquier tiempo pasado fue mejor’, es hora de comenzar a decir *no* a la nueva realidad universitaria, antes de que sus principios se introyecten tanto

en el propio *yo* que sea demasiado tarde para rebelarnos contra nosotros mismos” (Bolívar y Mula-Falcón, 2022, p. 125).

10.2. Conclusions

The central theme of the doctoral thesis is the construction of the identity of Andalusian university academics in the current university context. This context is characterized by accountability processes presented in the form of professional performance evaluation systems that prioritise research output over other responsibilities. Given this backdrop, the following **general research objective** was established: *To provide a comprehensive understanding of how the identity of academics is currently (re)constructed and developed.* To achieve this objective, a mixed design (QUAN-QUAL) with a biographical-narrative approach was employed. First, a quantitative study was carried out — using both descriptive analyses and tests for contrasting differences — which provided us with a general overview of the object of study. Then, in the qualitative phase, two specific variables (Social Sciences and early career academics from pre-doctoral to recently tenured) were analysed in depth through three processes: 1) horizontal analysis, 2) vertical analysis, and 3) image-elicitation analysis (visual narratives). Finally, as a complementary approach to the horizontal analysis, a content analysis was used to study the discourse shared on the social network Twitter. The objective was to thoroughly examine one of the themes described in the horizontal analysis, i.e., the resistance shown by academics. This whole process was carried out sequentially and the response to each of the research objectives and questions is described in the results presented throughout the various chapters of this thesis. In the next section, the main conclusions drawn from this doctoral thesis will be presented. To enhance the clarity of this process and provide clear and specific insights, this section has been organised according

to the specific research objectives outlines in the first section of the doctoral thesis (*Introduction and Justification*).

The **first specific research objective** was *to determine the perception of university academics regarding the evaluation and accreditation processes and the impact of these on the construction and development of their professional identity*. This aim was addressed quantitatively in the third Chapter and qualitatively throughout Chapters 5, 6, 7 and 8. The quantitative analysis revealed that the analysed sample had a negative view of the evaluation processes. These processes are perceived as elements that guide professional activity, leading to heightened levels of competitiveness, an emphasis on scientific production at the expense of research rigour and teaching quality. In the qualitative analysis, this position was justified by the pursuit of job security and the desire for greater freedom in professional roles. The considerable precarity and job instability in the early years of the profession, coupled with the challenging and competitive nature of the evaluation processes, particularly for entry-level positions (e.g., Assistant Doctor), contribute to the adoption of practices and strategies such as prioritising research over teaching, increasing scientific production, aligning research with the interests of the publishing market (in terms of both topics and methodologies), colluding with colleagues, neglecting the completion of the thesis in favour of writing articles, engaging in unethical research practices (questionable authorship practices, data falsification, paying to publish), or making evaluation criteria the guiding axis of daily professional activity.

Finally, the quantitative analysis revealed low rates of academic career drop-out. These findings align with the qualitative results, which indicated that although the option to leave the profession was acknowledged by our participants, it never materialised. This was due to various factors such as strong family support, the challenges associated with starting a new career, the

high cost of leaving the profession (time and money), or the pressure exerted by societal expectations.

The **second specific objective**, i.e., *to assess the degree of satisfaction of academics with their professional activity, access and promotion processes, evaluation systems, and evaluation criteria. along with the impact on their professional and personal lives*, was addressed quantitatively in the third Chapter and qualitatively in Chapters 5, 6, and 7. Regarding the quantitative results, the study revealed notable dissatisfaction among academics in relation to their professional development, along with their research, management, and transfer functions. However, satisfaction with teaching duties was found to be high. The qualitative results highlighted that the primary cause of these satisfaction levels was the lack of sufficient time to effectively and satisfactorily carry out their various duties. Moreover, the quantitative analysis also revealed low levels of satisfaction with assessment processes and criteria. In this regard, the qualitative results indicated that the underlying reasons for this dissatisfaction are linked to the characteristics of the evaluations themselves. Some of the key concerns included excessive bureaucratisation, imbalance between functions, periodicity, and at times, excessively demanding criteria, as well as gender-related inequalities. Additionally, the consequences of these evaluations were also highlighted, including the prioritisation of research at the expense of teaching, health issues such as stress and anxiety, and family problems.

The **third specific objective**, aimed at *detecting significant differences in the way teachers construct and develop their professional identity according to certain descriptive variables (including gender, age, professional category)*, was addressed primarily through a quantitative approach in the fourth Chapter. However, throughout Chapters 5, 6, 7 and 8, a qualitative approach was adopted, which allowed us to examine and comprehend the underlying reasons

for certain differences according to gender and professional category. While the quantitative analysis revealed significant differences in all the variables analysed, those relating to gender, age, professional category and academic discipline were particularly notable.

The significant differences found according to academic discipline may be due to the distinct characteristics of each field, especially in a system where publishing scientific publication in high-impact journals has become a *sine qua non* condition for academic survival. Therefore, the fact that disciplines with a lesser tradition in the world of scientific publications tend to have fewer available publication outlets, along with the imbalance that favours positivist research methodologies, could explain the detrimental position of academics in areas such as Social Sciences or Arts and Humanities. Conversely, individuals in disciplines that are highly valued in the world of publishing occupy a more favourable and advantageous position.

Concerning the gender variable, significant differences were found in almost all the items selected for this study. Specifically, women experience greater consequences for their professional work, family life, and health in comparison with men. In addition, the results revealed lower levels of satisfaction both in the performance of their duties and in the evaluation systems and criteria themselves. In this sense, the cross-sectional qualitative analysis pointed to gender as one of the determining elements in the construction of identity of the interviewees. Specifically, four main aspects were highlighted: motherhood (discussions related to expectations before, during, and after childbirth and traditional gender roles in the family environment), the lack of true equality (disparities in evaluations, criteria, work-life balance rules, and maternity leave) and unequal treatment within the academic environment (peers and students).

The age and professional category variables showed a similar pattern of results. Younger age groups and those in more junior positions were more aware of the consequences of the evaluation processes (occupational, social, and health) than their more senior colleagues. This was due, according to the results of the qualitative analyses, to the desire for job stability and a sufficient salary that would allow them to lead a fulfilling life. These aspirations make these individuals a particularly vulnerable group. The struggle for future job security and peace of mind further exacerbates the impact of the evaluation and scientific production systems, along with the associated consequences. However, as the participants gained access to the system and acquired more stable jobs, these needs diminished and were replaced by the search for complete freedom in the performance of their professional duties.

The **fourth specific research objective**, *to determine the influence of variables such as training, assessment systems and the work context (e.g., department, research groups, and mentors) on the construction and development of the professional identity of early career academics in the area of Social Sciences*, was analysed qualitatively in Chapters 5, 6, 7 and 8. This approach made it possible to identify the aspects that determine the academic identity of the sample analysed, as well as their impact.

First, the horizontal content analysis in Chapter 5 revealed three main factors that influence the identity of the sample analysed: contextual, personal, and gender factors (described above). These contextual factors include not only the assessment processes and criteria, but also other factors such as excessive bureaucracy, inbreeding, the characteristics of the profession (flexibility), employment situation (job instability and precariousness), perception of the profession by the wider community (lack of knowledge about the work and the profession) and professional relationships (e.g., department, thesis supervisor, and competitiveness). Moreover, notable personal factors included each

participant's personal vision of the university (ideal, naïve, or real) and their opinion of the current university system (characterised as negative). It is also worth noting that training did not emerge as one of the determining elements in the construction of identity among the analysed sample.

All these factors -along with gender- appear to have impacted the participants' academic identities, giving rise to flexible and fluid identities that have evolved throughout the professional trajectory, as can be seen in Chapters 6 and 7. These identities begin with an internal debate resulting from the conflict between the personal vision of the university (idealised or naïve) and the performative reality, and conclude with a conscious acceptance of the demands of production in the face of the need to survive, i.e., to achieve job stability. As a result, we primarily observe "researcher" or, rather, "paper-producing" identities. This is because research requires time and deep reflection, and the identities that emerged were not characterised by these qualities, but rather by the generation of quantifiable products, in this case, articles. These identities are driven by the need to implement survival strategies focused mainly on increasing the number of publications which, on occasions, led to the use of unethical practices. Moreover, a significant imbalance was observed between the role of "article production" and other functions, particularly teaching, which is the second major responsibility of university lecturers. Teaching was often relegated to second place, as it was seen as an element that hindered what was considered to be really important: "the multiplication of articles" (Nóvoa, 2019, p. 14-15). However, the existence of resistance strategies (critical circles among colleagues, associationism and the use of social networks - analysed below), show that, unlike previous reports (Saura & Bolívar, 2019), the academics interviewed are not unconsciously subordinated to the system. On the contrary, they are

conscious individuals who are "voluntarily" subject to the need to attain job stability.

Consequently, we have found identities that willingly and critically conform to the demands of the system, placing a distinct emphasis on the task of "producing goods -articles-" above all else. These identities are also characterised by socio-family and health-related challenges, including tiredness, exhaustion, stress, anxiety and a diminished sense of job satisfaction. Moreover, these individuals often experience feelings of loneliness, insecurity, guilt, fear, disappointment, or disillusionment.

Finally, the **last specific objective**, *to uncover the strategies/resistance of early career academics in response to the demands of the current university system*, was addressed in Chapters 5 and 9. The thematic analysis conducted in Chapter 5 highlighted associationism and the use of social networks as the main resistance strategies described among the sample analysed. However, to explore this issue further, a content analysis was conducted on the discourses shared by two associations of young researchers on the social network Twitter. This analysis revealed three clear ideas. First, three modes of participation were observed: attack (mobilisations or direct criticism), development of alternatives (dissemination of proposals for solutions and initiatives) and collectivism (strategies for mutual support and help among members of the sector through dissemination and visibility processes). Second, three main themes emerged in the discourse of the accounts analysed: political aspects, the employment situation, and the characteristics of the system. Third, the accounts were primarily concerned with criticizing or denouncing the employment situation of the collective. Therefore, although limited, the existence of criticism toward the characteristics of the system indicates that early career academics are not blindly submissive to its demands, but that

through their critique and active engagement they prioritise the urgent need to improve the employment situation above other considerations.

General conclusions

While recent times have witnessed the emergence of a series of policy measures in the field of Higher Education, ostensibly aimed at improving and promoting quality, these measures have served as a Trojan horse, yielding quite the opposite results. Despite the initial promise of the Bologna process to facilitate pedagogical renewal of teaching in higher education and prioritize quality (Bolívar, 2020), the actual outcomes have strayed far from this vision.

The rise and expansion of professional performance evaluation systems, focused essentially on quantifying the research activity of academics, have significantly impacted this group. These systems have become paramount as their results determine access and advancement of an academic career. As a result, the pursuit of job security and the desire for a fulfilling life has led to the formation of identities that consciously conform to the system and primarily revolve around the production of articles. This situation not only affects their professional activities and the progress of their work, but also extends its influence to their ethical values, health, and professional as well as personal relationships.

This situation is beginning to drive universities towards principles such as competitiveness, orientation towards the labour and/or publishing market, performativity, accountability, quantification, and productivity. Such principles pose a threat to the traditional ideals of universities characterised by autonomy, critical thinking, reflection, freedom, and service to the community. As a result, the future of universities as catalysts for transformation and social progress is in jeopardy.

Given this scenario, it is imperative to facilitate a transformation within universities and encourage a shift away from a research-centric approach that prioritises scientific production. Instead, there should be a renewed focus on revitalizing the teaching function, recognising it as the fundamental core of the profession and the main channel for the dissemination of knowledge in society. Similarly, now more than ever, it is essential to promote the integration of teaching and research through the *Scholarship of Teaching* (Boyer, 1990), a concept that not only encompasses teaching excellence, but also promotes research into teaching itself.

However, amidst all of this, academics, being the protagonists of this world, play an essential role. The presence of a negative and critical vision among this collective instils a glimmer of hope, creating a space where change is possible. Therefore, as we have already said elsewhere, "without believing the saying 'any time in the past was better', it is time to start saying *no* to the new university reality, before its principles become so introjected into the *self* that it is too late to rebel against ourselves" (Bolívar & Mula-Falcón, 2022, p. 125).

10.3. Implicaciones políticas, institucionales y profesionales

Los académicos actuales están desarrollando sus carreras en una cultura en la que para alcanzar un empleo permanente y estable es necesario la superación de continuas evaluaciones de su desempeño profesional en las que se prioriza la actividad investigadora. En definitiva, una cultura que fomenta la producción científica -entendida como número de artículos publicados en determinados cuartiles- y que atenta contra las labores, la salud y la vida de los académicos. Por tanto, en este apartado se destacarán diversas implicaciones políticas y profesionales para la mejora de este contexto.

En primer lugar, es fundamental realizar una revisión profunda del marco que rige al actual mundo de la academia y, en especial, de esos sistemas de evaluación distinguidos por la excesiva cuantificación de la calidad investigadora. Para ello, se debe reflexionar sobre el tipo de universidad y ciencia que queremos y realizar unos criterios que se ajusten a este fin. Con tal objetivo, surge la necesidad no solo de revisar los criterios de evaluación nacionales y/o autonómicos, sino también las directrices dictadas a nivel europeo. Entre algunas ideas destacan: 1) examinar el concepto de calidad universitaria; 2) reorientar las evaluaciones hacia nuevos estándares más cualitativos de evaluación que se alejen de la excesiva cuantificación de méritos; 3) desarrollar criterios que tengan en cuenta toda la gama de tareas académicas, entre ellas, especialmente la docencia; o 4) adaptar los criterios a las características de cada disciplina. Además, sería muy importante redefinir las expectativas del rendimiento académico, promoviendo expectativas claras, realistas y factibles frente a las posibilidades del profesorado. No hay que evaluar todo lo que se puede evaluar, sino todo lo que se debe evaluar, es decir, lo que verdaderamente un académico puede realizar. Solo de esta forma se conseguirá una verdadera mejora de las condiciones del profesorado universitario y de la calidad de los sistemas de Educación Superior. No obstante, hay que ser conscientes de las posibilidades reales del sistema, las cuales dificultan la transición hacia evaluaciones más cualitativas al requerir de mayor tiempo y esfuerzo.

En segundo lugar, como hemos descrito en apartados anteriores, el actual sistema de evaluación implica un alto coste emocional y de salud no solo debido a la presión por aumentar la producción científica, sino por otros factores como la inestabilidad laboral de las primeras etapas o el polifuncionalismo que caracteriza al oficio. Por tanto, es fundamental mejorar las condiciones laborales y las oportunidades de trabajo para permitir el

desarrollo óptimo de las funciones del profesorado. Para ello, resulta primordial visibilizar el alto coste emocional del trabajo académico con el objetivo de sensibilizar a la población y, especialmente, a los políticos y gestores encargados de elaborar los criterios de acceso y promoción en el ámbito universitario. En otras palabras, mostrar a políticos y gestores que detrás de los factores de impacto hay profesionales con ganas de vivir una vida social y profesional satisfactoria.

Asimismo, para que un cambio sea efectivo, es fundamental que sea endógeno, es decir, deben surgir desde el interior de las instituciones y liderados por sus protagonistas, en este caso, el profesorado universitario. Por ello, deben visibilizarse las voces que cuestionen y desafíen la nueva cultura predominante en la academia para contribuir a generar debates y reflexiones abiertos que puedan ser un punto de partida crítico sobre el que plantear cambios a nivel estructural, organizativo y profesional.

En tercer lugar, a nivel más institucional, es clave el desarrollo de estructuras de apoyo y orientación que contribuyan a gestionar y equilibrar todas las demandas de la carrera académica. De este modo, destacan algunas como: 1) reforzar el apoyo institucional a través estructuras de orientación o mediante la formalización de grupos de trabajo y/o mentorización que acompañen al profesorado (tanto en sus inicios como en su desarrollo), para asegurar su desarrollo pleno, satisfactorio y equilibrado; 2) fomentar programas de formación para la concienciación sobre la salud, crear círculos de intercambio y debate sobre temas de bienestar e, incluso, desarrollar actividades para reducir el estrés; 3) impulsar políticas más justas en relación al género que atiendan a la verdadera situación de la mujer en la academia; o 4) potenciar medidas *family-friendly*, entre otros.

Por último, destacamos la especial importancia de trabajar con el futuro de la universidad, es decir, los jóvenes investigadores, una figura especialmente vulnerable. Además, el contexto de la actual Educación Superior hace peligrar el futuro más próximo de la ciencia y las universidades, ya que esta situación puede conllevar la pérdida de estudiantes brillantes que podrían contribuir de manera significativa a la investigación y al conocimiento. A este respecto, sería necesario mejorar los sistemas de orientación, asesoramiento y tutoría, tanto inicial como continua; buscar la cohesión entre procesos evaluativos y formativos; fomentar las sinergias entre la docencia y la investigación; impulsar el trabajo en grupo como medio de resistencia y cambio; y revisar el papel de los directores/as de tesis, promoviendo y exigiendo cursos formativos, y evaluaciones continuas sobre su labor.

10.4. Futuras líneas de investigación

Las voces y experiencias recogidas a lo largo de esta tesis doctoral pueden ser útiles para exponer las luces y sombras de la profesión académica en el contexto andaluz. Sin embargo, aún queda mucho por analizar, descubrir y mostrar. Por tanto, subrayamos la importancia de continuar realizando estudios sobre esta línea de investigación en el contexto español. Para tal fin, destacamos algunas ideas que podrían ser objeto de un mayor análisis en futuras investigaciones:

- Profundizar en la comprensión de las diferencias encontradas en las variables disciplina científica y cargos de gestión.
- Analizar y comparar el desarrollo identitario de profesores de universidades privadas y públicas.
- Profundizar en estudios de género que permitan destapar las innumerables desigualdades invisibilizadas, así como el impacto que genera en las mujeres académicas (desarrollo profesional y personal).

- Estudiar otras desigualdades presentes en el entorno académico que dificultan el desarrollo profesional como, por ejemplo, la falta de financiación (inicial o continua) comparando trayectorias identitarias.
- Analizar la evolución emocional del profesorado a lo largo de su trayectoria profesional.
- Comprender el impacto en el profesorado de los nuevos cambios de la profesión como el fomento de la internacionalización o el aumento del número de alumnos por aulas.
- Analizar la visión y opinión sobre la situación del profesorado universitario desde otras miradas: académicos veteranos, alumnos, familiares y conocidos, evaluadores, ...
- Estudiar la importancia y el impacto del capital social sobre el desarrollo identitario y el avance profesional en el actual sistema universitario.
- Estudiar casos de abandono para profundizar en las causas y las razones.
- Promover estudios que permitan la extracción de soluciones ante el actual sistema de evaluación (acceso y promoción) basados en la cuantificación de la producción científica.
- Ahondar en el análisis de la identidad docente mediante la identificación de las concepciones sobre las disciplinas y los procesos de enseñanza-aprendizaje; detectando los sentimientos que genera el ejercicio docente, los elementos que favorecen o limitan el desarrollo identitario; o los rasgos que contribuyan a la innovación, entre un largo etcétera.

Finalmente, destacamos la necesidad de abordar todas estas cuestiones desde estudios mixtos con énfasis cualitativos (desde enfoques variados y con técnicas diferentes como, por ejemplo, grupos focales o de discusión, imagen-

elicitación, estudios etnográficos, ...). Entendemos que tan solo es posible el cambio mediante la comprensión y la visibilización de los problemas de este colectivo. Un colectivo que, a pesar de su formación y estatus socio-cultural, ha conseguido ser silenciado.

Referencias Bibliográficas

- Abetz, J. (2019). "I Want to be Both but Is that Possible?": Communicating Mother- Scholar Uncertainty During Doctoral Candidacy. *Journal of Women and Gender in Higher Education*, 12(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/19407882.2018.1501582>
- Abrizah, A., Shah, N. y Nicholas, D. (2019). Malaysian early career researchers on the ethics of scholarly publishing. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 24(1), 75-96. <https://doi.org/10.22452/mjlis.vol24no1.5>
- Abu-Alruz, J. y Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: a criterion for workplace success. *Research in Post- Compulsory Education*, 18(4), 431-442. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847235>
- Acker, S. y Webber, M. (2017). Made to measure: early career academics in the Canadian university workplace. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1288704>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (sf). <http://www.aneca.es/ANECA>
- Alonso, I., Lobato, C. y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74.
- Angervall, P. y Gustafsson, J. (2018). Challenges in making an academic career in education sciences. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 451-465. <http://doi.org/10.1080/01425692.2017.1356219>
- Anikina, Z., Goncharova, L. y Evseeva, A. (2020). Constructing academic identity in the changing Russian higher education context: preliminary perspectives. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 855-868. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1704690>
- Anside, M. (2023, 3 de junio). Un científico que publica un estudio cada dos días muestra el lado más oscuro de la ciencia. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-06-03/un-cientifico-que-publica-un-estudio-cada-dos-dias-muestra-el-lado-mas-oscurο-de-la-ciencia.html>
- Apreile, K., Ellem, P. y Lole, L. (2021). Publish, perish, or pursue? Early career academics' perspectives on demands for research productivity in regional universities. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1131-1145. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804334>

- Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 1-5.
- Ball, S. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies* 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Bautista, A., Rayón, L. y Heras, A. (2020). Use of Photo- elicitation to evoke and solve Dilemmas that prompt changes Primary School Teachers' visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>
- Becerra, J. (2023, 2 de Mayo). El 'efecto cobra', o por qué la obsesión por los rankings y las métricas genera corrupción. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/tecnologia/innovacion/working-progress/2023/04/30/644d3fcfc6c8301178b456f.html>
- Bermúdez-Aponte, J. y Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla
- Bolívar, A. (2002). "De nobis ipse silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. (2014). Las Historias de Vida del Profesorado: Voces y Contexto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5140.7848>
- Bolívar, A. (2020). La enseñanza universitaria y nuevas identidades académicas. En Trillo, F. (coord.): *Repensando la educación superior*.

- Miradas expertas para promover el debate. En homenaje al profesor M.A. Zabalza* (pp. 87-107). Narcea.
- Bolívar, A. y Domingo., J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A. y Mula-Falcón, J. (2022). La otra cara de la evaluación del profesorado universitario: investigación vs. docencia. *Revista E-Psi*, 11(1), 112-129. <https://doi.org/10.1111/hequ.12348>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bozzon, R., Murgia, A. y Poggio B. (2018). Gender and precarious careers in academia and research: Macro-meso and micro perspectives. En A. Murgia y B. Poggio (eds), *Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis* (pp. 15-49). Routledge.
- Bozzon, R., Murgia, A. y Poggio, B. (2017). Work–life interferences in the early stages of academic careers: The case of precarious researchers in Italy. *European Educational Research Journal*, 16(2–3), 332–351. <https://doi.org/10.1177/1474904116669364>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: The Faceless Masters of Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4>
- Browning, L., Thompson, K. y Dawson, D. (2017). From early career researcher to research leader: survival of the fittest? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1330814>
- Brunner, J. J.; Labraña, J.; Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019a). Idea moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22480>
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79), 1-32.
- Brunner, J.J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E. y Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>

- Caballero, K. (2013). Nivel de satisfacción del profesorado universitario con los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483-508. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-124>
- Cannizzo, F. (2017). ‘You’ve got to love what you do’: Academic labour in a culture of authenticity. *The Sociological Review*, 66(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.1177/0038026116681439>
- Caretta, M., Drozdexski, D., Jkinin, J. y Falconer, E. (2018). “Who can play this game?” The lived experiences of doctoral candidates and early career women in the neoliberal university. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(2), 261-275. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1434762>
- Carreras, J. (2007). Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (V). Legislación universitaria española (c): desarrollo de la Ley Orgánica de Universidades (2002-2005). *Educación Médica*, 10(2), 69-85.
- Carreras, J. (2009). Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (VI). Legislación universitaria española (d): modificación de la Ley Orgánica de Universidades. Profesorado funcionario: de la habilitación a la acreditación (2004-2008) (2ª parte). *Educación Médica*, 12(3), 131-147.
- Carson, L, Bartneck, C. y Voges, K. (2013). Over-Competitiveness in Academia: A Literature Review. *Disruptive Science and Technology*, 1(4), 183-190. <https://doi.org/10.1089/dst.2013.0013>
- Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M., Pechar, H., Vekkaila, J. y Wisker, G. (2015). Researcher Identity in Transition: Signals to Identify and Manage Spheres of Activity in a Risk-Career. *Frontline Learning Research*, 3(3), 39-54. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.149>
- Chiapello, E. (2017). Critical accounting research and neoliberalism. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2016.09.002>
- Chipindi, F. y Vavrus, F. (2018). The ontology of mention: contexts, contests, and constructs of academic identity among university of zambia faculty. *IRE: Forum for International Research in Education* 4(3), 102-116. <http://dspace.unza.zm/handle/123456789/6741>
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A. y Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según

- su situación contractual. *Revista Salud Pública*, 20(1), 53-59. <https://doi.org/10.15446/rsap.V20n1.53569>
- Clarke, C. y Knights, D. (2015). Careering through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities? *Humans relations*, 68(12), 1865-1888. <https://doi.org/10.1177/0018726715570978>
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without Neo-Liberalism. *Focaal*, 51, 135-147. <https://doi.org/10.3167/fcl.2008.510110>
- Clarke, M., Hyde, A. y Drennan, J. (2013). Professional identity in Higher Education. En B. M. Kehn y U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_2
- Coin, F. (2019). La ineptitud del digital academic: precariedad y salud en el mundo Universitario. *RECERCA, Revista de Rensament i Anàlisi*, 24(1), 114-133. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.1.6>
- Conferencia de Ministros Europeos. (1998). Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2001). Comunicado de Praga. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Praga. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2003). Comunicado de Berlín. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Berlín. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2005). Comunicado de Bergen. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bergen.

- https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2007). Comunicado de Londres. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2009). Comunicado de Lovaina. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2010). Declaración de Budapest-Viena. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2012). Comunicado de Bucharest. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2015). Comunicado de Ereván. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2018). Comunicado de París. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos. (2020). Comunicado de Roma. https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Cottini, E. y Lucifora, C. (2013). Mental Health and working conditions in Europe. *Industrial and Labour Relations Review*, 66, 958-88.
- Courtois, C., Plante, M. y Lajoie, P. (2020). Performance in neo-liberal doctorates: the making of academics. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 17(3), 465-494. <https://doi.org/10.1108/QRAM-11-2019-0127>
- Craig, C. (2007). Story Constellation: A Narrative Approach to Contextualizing Teachers' Knowledge of School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.014>

- Creswell, J. y Creswell, J. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publishing.
- Dasher, K. y Fletcher, T. (2019). 'Don't call me an academic': Professional identity and struggles for legitimacy within the vocational field of events management higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100201>
- Delgado-López, E. (2010). Claroscuros en la evaluación científica en España. *Boletín Medes: Medicina en Español*, 10(4), 25-29.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for Small Scale Research Projects* (4ª ed.). Open University Press.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 1-32). SAGE.
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). La Gobernanza Híbrida Neoliberal en la Educación Pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. <https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>
- Díez-Gutierrez, E. (2021). Por un sistema de evaluación y acreditación del profesorado universitario razonable, democrático y justo. *Revista Rueda*, 21, 51-68
- Djerasimovic, S. y Villani, M. (2020). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 247-268. <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Dorenkamp, I. y Ruhle, S. (2019). Work-life conflict, professional commitment, and job satisfaction among academics. *The Journal of Higher Education*, 90(1), 56-84. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1484644>
- Dougherty, K. y Natow, R. (2019). Analysing neoliberalism in theory and practice: The case of performance-based funding for higher education. In *Centre for Global Higher Education working paper series*. <https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/cghe-working-paper-44.pdf>
- Drennan, J., Clarke, M., Hyde, A. y Politis, Y. (2017). Academic Identity in Higher Education. En J. Shin y P. Teixeira (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_300-1

- Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, 131-138. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1780>
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dugas, D., Stich, A., Harris, L. y Summers, K. (2020). 'I'm being pulled in too many different directions': academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times. *Studies in Higher Education*, 45(2), 312-326. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625>
- Dugas, D., Summers, K., Harris, L. y Stich, A. (2018). Shrinking Budgets, Growing Demands: Neoliberalism and Academic Identity Tension at Regional Public Universities. *AREA open*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858418757736>
- El-Far, M., Sabella, A. y Vershinina, N. (2021). Stuck in the middle of what? the pursuit of academic careers by mothers and non-mothers in higher education institutions in occupied Palestine. *Higher Education*, 81(4). <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-020-00568-5>
- Enders, J. y Westerheijden, D. (2014). Quality assurance in the European policy arena. *Policy and Society*, 33(3), 167-76.
- Engen, M., Bleijenbergh, I. y Beijer, S. (2021). Conforming, Accommodating, or Resisting? How Parents in Academia Negotiate Their Professional Identity. *Studies in Higher Education*, 46(8) 1493-1505. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1691161>
- Englund, H. y Gerdin, J. (2019). Performative technologies and teacher subjectivities: A conceptual framework. *British Educational Research Journal*, 45(3), 502-517. <https://doi.org/10.1002/berj.3510>
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. https://www.aqu.cat/doc/doc_87552615_1.pdf
- ENQA (2015). The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación em Revista*, 57, 81-97.

- Fatimawati, I. y Badiozaman, A. (2020): Early career academics' identity development in a changing HE landscape: insights from a Malaysian private university. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 424-439. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1793732>
- Fejes, A. (2006). The Bologna Process - governing Higher Education in Europe through Standardisation. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 203-231.
- Feldman, Z. y Sandoval, M. (2018). Metric power and the academic self: Neoliberalism, knowledge and resistance in the British university. *TripleC*, 16(1), 214-233. <https://doi.org/10.31269/triplec.v16i1.899>
- Fernandez-Cano, A. (2021). Letter to the Editor: publish, publish ... cursed! *Scientometrics*, 126, 3673-3682. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03833-7>
- FJIprecarios. [@FJIprecarios] (s.f). *Tweets* [Cuenta de Twitter]. Recuperado el 22 de mayo de 2022.
- Flick, W. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flyvbjerg, B. y Casado, D. (2006). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *RIES*, 33(106).
- Foucault, M. (1991). Gubernamentalidad. En AA.VV. *Espacios de poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- FPUinvestiga. [@FPUinvestiga] (s.f). *Tweets* [Cuenta de Twitter]. Recuperado el 22 de mayor de 2022.
- García-Arroyo, J. y Osca, A. (2019). Work overload and emotional exhaustion in university teachers: Moderating effects of coping styles. *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.woee>
- Gibbs, G. (2022). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gokturk, D. y Yildirim, O. (2020). The Role of Academic Inbreeding in Building Institutional and Research Habitus: A Case Study from Turkey. *Higher Education Policy*, 35, 178-198. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00201-1>
- González-Calvo, G. (2020). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes, Revista de Educación de la*

- Universidad de Málaga*, 1(1), 69-82.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6797>
- González-Calvo, G. (2020a). El Agar.io Programado en la Enseñanza Superior: Fundamentos de la Dinámica del Superrendimiento y la Superproducción. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 160-187.
<https://doi.org/10.17583/qre.2020.5412>
- González-Calvo, G. (2020b). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 69-82.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6797>
- González-Calvo, G. y Arias-Carballal, M. (2018). Effects from audir culture and neoliberalism on university teaching: an autoethnographic perspective. *Ethnography and Education*, 13(4), 413-427.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1347885>
- González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2018). How do doctoral students experience supervision? *Studies in Continuing Education*, 41(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P. y Andrews, M. (2016). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Taylor & Francis.
- Gough, B. y Madill, A. (2012). Subjectivity in psychological science: From problem to prospect. *Psychological Methods*, 17(3), 374-384.
- Gunn, A. (2018). The UK Teaching Excellence Framework (TEF): The Development of a New Transparency Tool. En A. Curaj, L. Deca y R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 505-526). Springer.
- Guthrie, S., Lichten, C., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A. y Hofman, J. (2017). *Understanding mental health in the research environment. A Rapid Evidence Assessment*. RAND Corporation.
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B-Ch. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.

- Harris, C., Myers, B. y Ravenswood, K. (2019). Academic careers and parenting: identity, performance and surveillance. *Studies in Higher Education*, 44(4), 708-718. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1396584>
- Harvey, L. (2006). Impact of quality assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287-290
- Harvey, L. (2020). Research fraud: a long-term problem exacerbated by the clamour for research grants. *Quality in Higher Education*, 26(3), 243-261. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1820126>
- Hazelkorn, E. (2018). The accountability and transparency agenda: Emerging issues in the global era. En A. Curaj, L. Deca y R. Pricopie (Eds.), *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 423-440). Springer.
- Heng, S., Yang, M., Zou, B., Li, Y. y Castaño, G. (2020). The mechanism of teaching-research conflict influencing job burnout among university teachers: The roles of perceived supervisor support and psychological capital. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1347-1364. <https://doi.org/10.1002/pits.22426>
- Hermann, M. y Neale-McFall, C. (2018). Experiences of Pretenure Counseling Professor Mothers. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 11(3), 265-283. <https://doi.org/10.1080/19407882.2018.1477682>
- Herrán, A. y Villena, J. (2016). ¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 215-227.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., Rijcke, S. y Rafols, I. (2015) The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429-431. www.ingenio.upv.es/manifiesto
- Hollywood, A., McCarthy, D., Spencely, C. y Winstone, N. (2020): 'Overwhelmed at first': the experience of career development in early career academics. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 998-1012. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636213>
- Holmes, C. y Lindsay, D. (2018). "Do you want fries with that?": The McDonaldization of University Education. Some Critical

- Reflections on Nursing Higher Education. *SAGE Open*, 8(3), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018787229>
- Holmes, G. (2020). Researcher Positionality—A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research—A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8, 1–10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Hopbach, A. (2014). Recent trends in quality assurance? Observations from the agencies' perspective. En M.J. Rosa y A. Amaral (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education: Contemporary debates*. Palgrave Macmillan.
- Horta, H. (2022). Academic Inbreeding: Academic Oligarchy, Effects, and Barriers to Change. *Minerva*, 60, 593–613 <https://doi.org/10.1007/s11024-022-09469-6>
- Horta, H. y Tang, L. (2023). Male and female academics' gendered perceptions of academic work and career progression in China. *Higher Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/hequ.12419>
- Howard, P. y Parks, M. (2012). Social Media and Political Change: Capacity, Constraint, and Consequence. *Journal of Communication*, 62(2), 359-362. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01626.x>
- Huang, Y. y Guo, M. (2019). Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System*, 82(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.014>
- Huang, Y., Pang, S. y Yu, S. (2016). Academic identities and university faculty responses to new managerialist reforms: experiences from China. *Studies in Higher Education*, 43(1), 154-172. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1157860>
- Huisman et al. (2015). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave.
- Huisman, J. (2018). Accountability In Higher Education. En P. Nuno y J. Shin, *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_156-1
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Edad media maternidad*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1579>

- James, Y., Bourgeault, I., Gaudet, S. y Bujkai, M. (2021). Care and Academic Motherhood: Challenges for Research and Tenure in the Canadian University. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(4). <https://doi.org/10.47678/cjhe.v51i4.189061>
- Javadi, Y. y Azizzadeh, S. (2020). Teacher's Identity, Marketization of Higher Education, and Curriculum. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 128-137. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1101.15>
- Jiménez, M. (2019). Academic identity: a franchise under construction. *Educar*, 55(2), 543-560. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.960>
- Jongbloed, B., Vossensteyn, H., Vught, F. y Westerheijden, F. (2018). Transparency in higher education: The emergence of a new perspective on higher education governance. En A. Curaj, L. Deca y R. Pricopie (Eds.), *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 441–454). Springer.
- Kaasila, R., Lutovac, S., Komulainen, J. y Maikkola, M. (2021). From fragmented toward relational academic teacher identity: The role of research-teaching nexus. *Higher Education*, 82, 583-598. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00670-8>
- Kaçaniku, F. (2020). Towards quality assurance and enhancement: the influence of the Bologna Process in Kosovo's higher education. *Quality in Higher Education*, 26(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1737400>
- Kalfa, S., Wilkinson, A. y Gollan, P. J. (2018). The academic game: compliance and resistance in universities. *Work, Employment and Society*, 32(2), 274-291. <https://doi.org/10.1177/0950017017695043>
- Kearns, S. (2012). Seeking researcher identity through the co-construction and representation of young people's narratives of identity. *Educational Action Research*, 20(1), 23-40. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2012.647637>
- Kei, B. y Harland, T. (2018). *Higher Education Research Methodology. A Step-by-Step Guide to the Research Process*. Routledge.
- Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: a narrative-biographical perspective. En M. Zembylas y P. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp.31-42). Springer.
- Kortegast, C., McCann, K., Branch, K., Latz, A., Turner, K. y Linder, C. (2019). Enhancing ways of knowing: The case for utilizing participant-

- generated visual methods in higher education research. *Higher Education*, 42(2), 482-510. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0004><https://muse.jhu.edu/article/712605>
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194. <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>
- Laiho, A., Jauhiainen, A. y Jauhiainen, A. (2022). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 249-266. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1716711>
- Lamont, M. y Molnár, V. (2002). *The study of boundaries in the social sciences. Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. y Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Leathwood, C. y Read, B. (2012). Assessing the impact of developments in research policy for research on higher education: An exploratory study. Recuperado de https://srhe.ac.uk/wp-content/uploads/2020/03/Leathwood_Read_Final_Report_16_July_2012.pdf
- Lee, S. (2021). Academics' commitment and job satisfaction: Tenure- vs. non-tenure-track in South Korea. *Higher Education Quarterly*, 77, 66-82. <https://doi.org/10.1111/hequ.12370>
- Lei, W., Li, J., Li, Y., Castaño, G., Yang, M. y Zou, Z. (2020). The boundary conditions under which teaching–research conflict leads to university teachers' job burnout. *Studies in Higher Education*, 46(2), 406-442. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1811218>
- Leisyte, L. (2015). Changing academic identities in the context of a managerial university – bridging the duality between professions and organizations evidence from the U.S. and Europe. En W. Cummings y U. Teichler (Eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 59-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11767-6_4
- Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa. *Boletín oficial del estado*,

- 226, de 17 septiembre de 2014, 72336-72386.
<https://www.boe.es/eli/es/l/2014/09/16/15>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín oficial del estado*, 70, de 23 de marzo de 2023, 43267-43339.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Ley Orgánica 4/2008 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. *Boletín oficial del estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16-260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. *Boletín oficial del estado*, 207, de 24 de diciembre de 2001, 49400-49425.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Sage.
- Lindblad, S. y Popkewitz, T. (2004). *Educational Restructuring: International perspectives on travelling policies*. Information Sage Publishing.
- Lipton, B. (2020). *Academic world in Neoliberal times*. Palgrave McMillan.
- Lorenzetti, D., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T. y Paolucci, E. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 549-576.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1686694>
- Lowenstein, E. y Jones, D. (2021). Mother-teacher-scholar-advocates: narrating work-life on the professorial plateau. *Journal of Organizational Ethnography*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.1108/JOE-07-2020-0026>
- Luengo, J. y Saura, G. (2016). La Performatividad en la Educación. La Construcción del Nuevo Docente y el Nuevo Gestor Performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3).
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2909>
- Ma, L. y Ladisch, M. (2019). Evaluation complacency or evaluation inertia? A study of evaluative metrics and research practices in Irish universities. *Research Evaluation*, 28(3), 209-217.
<https://doi.org/10.1093/reseval/rvz008>
- Macheridis, N. y Paulsson, N. (2021). Tracing accountability in higher education. *Research in education*, 110(1), 78-97.
<https://doi.org/10.1177/0034523721993143>

- Macoun, A. y Miller, D. (2014). Surviving (thriving) in academia: Feminist support networks and women ECRs. *Journal of Gender Studies*, 23(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/09589236.2014.909718>
- Malauma, I., Pick, D. y Htwe, H. (2020). Resistance and Compliance in Women's Academic Identity Work in the Global South. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 257-272. <https://doi.org/10.1111/hequ.12204>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Mantai, L. (2019). "Feeling more academic now": Doctoral stories of becoming an academic. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 137-153. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0283-x>
- Mantai, L. y R. Dowling. (2015). Supporting the PhD Journey: Insights from Acknowledgements. *International Journal for Researcher Development*. 6(2),106–121. <https://doi.org/10.1108/IJRD-03-2015-0007>
- Manzano-Arrondo, V. (2017). Hacia un cambio paradigmático para la evaluación de la actividad científica en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior* 46(183), 1–35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.08.003>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé editores.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3). <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mason, S. y Singh, L. (2022). Reporting and discoverability of "Tweets" quoted in published scholarship: current practice and ethical implications. *Research Ethics*, 18(2) 93–113. <https://doi.org/10.1177/17470161221076948>
- McCowan, T. (2017) Higher Education, Unbundling and the End of the University as We Know It. *Oxford Review of Education*, 43, 733–49.
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- McDonald, A., Cruickshank, V., McCarthy, R. y Reilly, F. (2014). Defining Professional Self: Teacher Educator Perspectives of the Pre-ECR

- Journey. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 1. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.5>
- Miller K. y Riley J. (2021). Changed Landscape, Unchanged Norms: Work-Family Conflict and the Persistence of the Academic Mother Ideal. *Innovative Higher Education*, 47. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09586-2>
- Moreno, M. (2023, 1 de junio). El Rector no tiene quien le cite (y otros cuentos saudíes). *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-06-01/el-rector-no-tiene-quien-le-cite-y-otros-cuentos-saudies.html>
- Mula-Falcón, J. y Caballero, K. (2022). Neoliberalism and its impact on academics: a qualitative review. *Research in Post-Compulsory Education*, 27(3), 373-390. <https://doi.org/10.1080/13596748.2022.2076053>
- Mula-Falcón, J., Caballero, K. y Domingo, J. (2022). Exploring academics' identities in today's universities: A systematic review. *Quality Assurance in Education*, 30(1), 118-134. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0152>
- Mula-Falcón, J., García-Ruiz, M., Cruz-González, C. y Lucena, C. (2021). Impacto de las evaluaciones en la identidad profesional del profesorado universitario español: Una revisión cualitativa. En A. Barragán y M. Molero (Comps.) *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 291-299), Dykinson, S.L.
- Navarro, E. (2023, 7 de mayo). Méteme en tu "peiper", quillo. *El Español*. https://www.elespanol.com/malaga/opinion/20230507/meteme-peiper-quillo/7_61553852_13.html
- Nie, Y. y Sun, H. (2016). Why do workaholics experience depression? A study with Chinese University teachers. *Journal of health psychology*, 21(10), 2339-2346. <https://doi.org/10.1177/1359105315576350>
- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 54-70.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>

- Olaskoaga-Larrauri, J., Rodríguez-Armenta, C. y Marúm-Espinosa, E. (2023). The direction of reforms and job satisfaction among teaching staff in higher education in Mexico. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 389-405. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1819225>
- Olaskoaga-Lurrauri, J., González-Lakisbar, X., Barrenetxea-Ayesta, M. y Díaz-De-Basurto-Uraga, P. (2019). The sign of the new millennium. Organisational changes and job satisfaction at Spanish public universities. *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, 54, 137-150. <https://doi.org/10.1111/ejed.12314>
- Olssen, A., y Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Orden de 12 de noviembre de 2018, por la que se realiza la convocatoria para la evaluación de la actividad docente, investigadora y de gestión del personal docente e investigador de las Universidades Públicas de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 222, 16 noviembre, 2018. <https://deva.aac.es/accua/include/files/profesorado/complementos/orden.pdf?v=2023612173315>
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad. Cátedra*. Letras Hispánicas.
- Pain, H. (2012). A literature review to evaluate the choice and use of visual methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 303–319.
- Park, C. y Kaye, B. (2019). Expanding Visibility on Twitter: Author and Message Characteristics and Retweeting. *Social Media Society*, 5(2). <https://doi.org/102056305119834595>
- Parlamento Europeo. (2000). Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. <https://bit.ly/3FO4TEd>
- Pattaro, A., Moura, P. y Kruijf, A. (2022). Transparency and Accountability in Higher Education as a Response to External Stakeholders and Rules: A Comparison Between Three Country-Case Studies. En E. Caperchione y C. Bianchi (Eds.), *Governance and Performance Management in Public Universities* (pp.15-49). Springer.

- Prosser, J. (2014). Visual methodology: Towards a more seeing research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 177–212). SAGE.
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. *Boletín oficial del estado*, 144, de 17 de junio de 2015, 50319-50337. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/05/29/415>
- Real Decreto Acreditaciones por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a dichos cuerpos. (2023). [Proyecto de Ley] *Boletín Oficial del Estado*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/06/AIP19_RD_acreditacion_concursos-v2_-_1_06_2023.pdf
- Resolución de 21 de noviembre de 2022, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. *Boletín oficial del estado*, 305, de 21 de diciembre de 2022, 178958-178984. [https://www.boe.es/eli/es/res/2022/11/21/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2022/11/21/(1))
- Reybold, L. y Alemani, J. (2008). Academic transitions in education: A developmental perspective of women faculty experiences. *Journal of Career Development*, 35(2), 107–128. <https://doi.org/10.1177/0894845308325644>
- Rivas-Flores, J. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 41-58.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. SAGE.
- San Fabián, J. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-4. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Sánchez, D. (2022, 18 de febrero). El Consejo de Ministros aprueba el anteproyecto de la Ley de Ciencia, que por primera vez fija una inversión mínima en i+D. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/politica-18-febrero-directo-crisis-partido-popular-ultima-hora_6_8759188_1085003.html

- Saura, G. (2015). *Mecanismos, Actores y Espacios de Privatización en y de la Educación: Neoliberalismo, Performatividad y Redes en la Política Educativa Española*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada: Granada.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Libros de Cátedra. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>
- Schindler, L., Puls-Elvidge, D., Welzant, H. y Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Shams, F. (2019). Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(6), 619-132. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1643960>
- Shannon-Baker, P. y Edwards, C. (2015). The Affordances and Challenges to Incorporating Visual Methods in Mixed Methods Research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 34-53. <https://doi.org/10.1177/0002764218772671>
- Silva, S. y Oliveira, A. (2019). Burnout among teachers in private institutions of higher education. *Psicología Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017785>
- Slaughter, S. y Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5), 583-606. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9460-9>
- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Spina, N., Smithers, K., Harris J. y Mewburn, I. (2022). Back to zero? Precarious employment in academia amongst ‘older’ early career researchers, a life-course approach. *British Journal of Sociology of Education*, 43(4), 534-549. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2057925>

- Stensaker, B. (2018). External Quality Assurance in Higher Education. En J. Shin y P. Teixeira (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_523-1
- Stensaker, B. y P. Maassen. (2015). A conceptualization of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(1), 30–40.
- Sucuoglu, E. y Ambulai, W. (2022). An Assessment of Job Satisfaction Among Faculty Members of the Universities. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 334-348. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.37>
- Tasopoulou, K. y Tsiotras, G. (2017). Benchmarking towards excellence in higher education. *Benchmarking: An international journal*, 24(3), 617-634. <https://doi.org/10.1108/BIJ-03-2016-0036>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Teles, R., Valle, A. y Rodríguez, S. (2020). Burnout among Teachers in Higher Education: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Portugal. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(5), 7-15. <http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001>
- Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73 (3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
- Tomicic, A. (2019). American dream, Humboldtian nightmare: Reflections on the remodelled values of a neoliberalized academia. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1057-1077. <https://doi.org/10.1177/1478210319834825>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010
- Triadó, X., Aparicio, P., Freixa, M. y Torado, M. (2015). Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 203-229.
- Trindade, A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini e I. Cortazzo (Coords.),

- Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-35). Libros de Cátedra. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista Facultad de Medicina*, 65, 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Tülübas, T. y Göktürk, S. (2020). Neoliberal governmentality and performativity culture in higher education: Reflections on academic identity. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(1), 198-232. <https://doi.org/10.30828/real/2020.1.6>
- Turner, G. (2015). Learning to Supervise: Four Journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine L. y Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971>
- Valenzuela, S., Arriagada, A. y Scherman, A. (2012). The Social Media Basis of Youth Protest Behavior: The Case of Chile. *Journal of Communication*, 62(2), 299-314. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01635.x>
- Wang, X. y Li, B. (2019). Technostress Among University Teachers in Higher Education: A Study Using Multidimensional Person-Environment Misfit Theory. *Front. Psychol*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01791>
- Weise, C., Aguayo-González, M. y Castelló, M. (2020). Significant events and the role of emotion along doctoral researcher personal trajectories. *Educational Research*, 62(3), 304-323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1794924>
- Wilsdon, J., Bar-Ilan, J., Frodeman, R., Lex, E., Peters, I. y Wouters, P. (2017). Next-generation metrics: Responsible metrics and evaluation for open science. Report of the European Commission Expert Group on Altmetrics. *European Commission*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b858d952-0a19-11e7-8a35-01aa75ed71a1>
- Woodfield, K. (2017). *The Ethics of Online Research*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2398-601820180000002002>

- Ylijoki, O. y Ursin, J. (2013) The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5(1), 68-80.

ANEXOS

Anexo I. Comité de ética



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'LA TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: NUEVAS IDENTIDADES ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD DE HOY.' que dirige D./Dña. JAVIER MULA FALCÓN, con NIF 47.547.086-Z, quedando registrada con el nº: 2592/CEIH/2022.

Granada, a 28 de Enero de 2022.

HERRERA
VEDMA
ENRIQUE -
26478489S

Firmado digitalmente por
HERRERA VIEDMA
ENRIQUE -
26478489S
Fecha: 2022.01.31
08:36:32 +01'00'

EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma

EL SECRETARIO
Fdo: Francisco Javier O'Valle Ravassa

Anexo II. Hoja de información y consentimiento informado

HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE

La transformación del profesorado universitario: Nuevas identidades académicas en la universidad de hoy.

La investigación en la que va a participar tiene como objetivo analizar las consecuencias que los sistemas de evaluación del desempeño profesional del profesorado universitario generan en la construcción de su identidad profesional; indagando sobre aspectos como la concepción y opiniones sobre el sistema de evaluación y las consecuencias en la práctica profesional y en las relaciones sociales y familiares. Se llevará a cabo a través de dos tradiciones metodológicas, la cuantitativa y la cualitativa.

Si participa, se entiende que acepta colaborar. En tal caso, tendría que cumplimentar un cuestionario, a través de un enlace web que le facilitaríamos, como instrumento cuantitativo; y/o responder a una entrevista en profundidad, en la fase cualitativa.

Se requerirá una serie de datos personales que de acuerdo con la ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, la información solicitada es la necesaria para cubrir los objetivos de la investigación, sus identidades no serán reveladas a persona alguna. La información obtenida de estos instrumentos es confidencial y con fines científicos, solo los investigadores responsables tendrán acceso a la misma, Jesús Domingo Segovia, Katia Caballero Rodríguez y Javier Mula Falcón. Así mismo, se respeta el anonimato de todos y cada uno de los participantes en dicha investigación.

La participación en el estudio es totalmente voluntaria y sin compensación económica para ninguna de las partes. En cualquier momento, si lo desea, puede renunciar a continuar, sin que esto le suponga perjuicio alguno y sin necesidad de ofrecer explicaciones.

Esta investigación está financiada por la Beca para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), Convocatoria (2019) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ref.: FPU19/00942).

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado/a a participar voluntariamente en el estudio. He comprendido las explicaciones ofrecidas y he podido hacer las preguntas que he creído convenientes.

Atendiendo a todas las consideraciones anteriores, Yo, Dña./D. _____, mayor de edad, con DNI nº _____, acepto participar de forma voluntaria, anónima y gratuita en el mencionado estudio y comprendo que puedo retirarme cuando lo estime oportuno sin necesidad de explicaciones.

Firma del/de la participante:

Firma del investigador:

-----Atención: Sólo en caso de abandonar la investigación-----

Decido revocar el anterior consentimiento y dejar de participar en el estudio sin que esto tenga ningún tipo de consecuencia negativa para mi persona.

Firma del/de la participante:

Fecha de la revocación:

Anexo III. Indicios de calidad de las publicaciones

Los artículos que se muestran en esta tesis doctoral están publicados en revistas indexadas y de prestigio, tal y como se muestra a continuación. Por tanto, esta tesis cumple sobradamente con los requisitos establecidos en el programa de Ciencias de la Educación B22.56.1 (RD.99.2011) de la Universidad de Granada, que establece la necesidad de un artículo “publicado” o “admitido para su publicación con mención expresa del número y fecha de publicación” en una revista de impacto (indexada en JCR o SJR) para poder presentar o defender una tesis doctoral.

Referencia	JCR	SJR	CIRC
Mula-Falcón, J., Caballero, K., y Domingo, J. (2022). Exploring academics' identities in today's universities: A systematic review. <i>Quality Assurance in Education</i> , 30(1), 118-134. https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0152	--	Q2	B
Mula-Falcón, J., Lucena, C., Domingo, J, y Cruz-González, C. (2022). Early career reaserchers' identity: A qualitative review. <i>Higher Education Quarterly</i> , 76(4), 786-799. https://doi.org/10.1111/hequ.12348	--	Q1	A
Mula-Falcón, J. y Caballero, C. (2023). Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction. <i>Research Evaluation</i> . https://doi.org/10.1093/reseval/rvad005	Q2	Q1	A+



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Granada, 2023