

**ANÁLISIS DE LA  
CONVOCATORIA PILOTO  
DEL SEXENIO DE  
TRANSFERENCIA E  
INNOVACIÓN 2018 DESDE  
UNA PERSPECTIVA DE  
GÉNERO**



---

DIRECCIÓN TÉCNICA

**María Bustelo y Olga Salido**

Universidad Complutense de Madrid

---

EQUIPO DE TRABAJO

ANÁLISIS CUANTITATIVO:

**Patricia Pérez Cubillo**

Universidad Complutense de Madrid

ANÁLISIS CUALITATIVO:

**Lorena Pajares Sánchez**

**Leticia Segura Ordaz**

Universidad Complutense de Madrid

---

**Septiembre 2021**

---

Este informe se deriva del convenio de transferencia, regulado por el artículo 83 de la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), establecido entre ANECA y las firmantes del estudio.

---



MINISTERIO  
DE UNIVERSIDADES

Edita: Ministerio de Universidades. Secretaría General Técnica.  
Centro de Publicaciones

2021

Lengua/s: Español

NIPO: 097210042

Gratuita / Unitaria / En línea / pdf. Publicación incluida en el programa editorial del  
Ministerio de Universidades

# ÍNDICE

05	RESUMEN EJECUTIVO	
<hr/>		
11	01 / INTRODUCCIÓN	
<hr/>		
13	02 / METODOLOGÍA	
<hr/>		
17	PARTE I / ANÁLISIS EXPLORATORIO A PARTIR DE LA BASE DE DATOS DE SOLICITANTES Y APORTACIONES	
18	<b>i. Los sesgos a la entrada: ¿participaron menos las mujeres en la convocatoria?</b>	
21	La participación: ¿una cuestión de edad?	
22	<b>ii. Los sesgos a la salida: ¿por qué tuvieron menos éxito las mujeres?</b>	
24	La segregación horizontal como factor explicativo del éxito	
24	¿Tuvieron más éxito las trayectorias de carrera más consolidadas?	
26	Buscando claves: El tipo de transferencia que hacen las mujeres	
27	¿Qué tipo de transferencia obtiene mayor éxito?	
28	Examinando posibles sesgos en el proceso de evaluación: dos hipótesis	
28	Primera hipótesis: Un modelo de transferencia masculinizado	
34	Segunda hipótesis: Sesgos inconscientes de género en el proceso de evaluación	
<hr/>		
37	PARTE II / ANÁLISIS META-EVALUATIVO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	
37	<b>A. Proceso de evaluación</b>	
37	1. Formulación de la convocatoria	
39	2. Publicación de la convocatoria	
40	3. Comité asesor y evaluadores/as por campos	
43	4. Establecimiento de campos	
44	5. Criterios y guía de evaluación	
48	6. Llegada y reparto de expedientes	
49	7. Evaluación	
52	8. Decisión final	
54	9. Comunicación de resultados	
55	10. Alegaciones / recursos	
57	<b>B. Reflexiones sobre estereotipos y sesgos inconscientes de género</b>	
57	Principales argumentos para justificar la menor participación de mujeres	
59	Principales argumentos para justificar los peores resultados de mujeres	
63	<b>C. Resumen de los tipos principales de resistencias encontradas</b>	

65	PARTE III / CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	<hr/>
69	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<hr/>
71	ANEXO I / MUESTRA CUALITATIVA	<hr/>
73	ANEXO II / DOCUMENTOS ANALIZADOS	<hr/>
75	ANEXO III / DOCUMENTO RESUMEN PRESENTADO EN GRUPOS Y ENTREVISTAS CON DATOS POR CAMPOS	<hr/>
81	LISTADO DE FIGURAS	<hr/>
81	LISTADO DE TABLAS	<hr/>

# RESUMEN EJECUTIVO

## I. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este estudio es contribuir a una mejor comprensión de los posibles sesgos de género que operaron en las distintas fases del proceso de evaluación de la Convocatoria piloto 2018 del Sexenio de Transferencia e Innovación con el ánimo de facilitar un diseño más consciente y equilibrado desde el punto de vista de género de próximas convocatorias<sup>1</sup>. Se recibieron un total de 16.791 solicitudes, de las que tan sólo 34,5% fueron de mujeres, arrojando unas tasas de éxito claramente desventajosas para las mujeres, dando lugar a una brecha de 13 puntos. La existencia de estas diferencias en las tasas de presentación y de éxito está en el origen de este estudio. ¿Qué factores explican estas diferencias tan abultadas?

Estas discrepancias en las tasas de participación y éxito podrían estar vinculadas, más allá de posibles sesgos inconscientes en el proceso de evaluación, al propio carácter piloto de la convocatoria (que desincentivaba a las carreras más noveles al tiempo que incentivaba a los menos aversos al riesgo), así como a desigualdades persistentes que condicionan tanto la mayor dificultad de las mujeres para alcanzar las posiciones más elevadas de la carrera académica (segregación vertical), como el “tipo de transferencia” que hacen hombres y mujeres y su concentración diferencial por campo de conocimiento (segregación horizontal).

El análisis sigue una estrategia metodológica mixta, combinando el análisis exploratorio de la base de datos de solicitantes y aportaciones<sup>2</sup> con el análisis del discurso de los participantes en el proceso de evaluación a través de entrevistas y grupos de discusión.

## II. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LA BASE DE DATOS ANECA

En esta primera fase exploratoria se abordan las dos cuestiones de investigación mencionadas, relativas a la menor participación y el menor éxito de las mujeres a través de la explotación de la base de datos de solicitantes y aportaciones de ANECA,

- 1 Resolución de 28 de noviembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación ([BOE de 30 de noviembre de 2018](#)).
- 2 Agradecemos a ANECA el acceso al fichero de anonimizado de solicitudes y aportaciones, así como su generosa predisposición y apoyo técnico para llevar a buen puerto este trabajo.

### La participación y el éxito en la convocatoria: ¿una cuestión de edad?

El análisis de los datos de participación muestra un perfil sesgado hacia los grupos de mayor edad en general, lo que les da a estos una ventaja comparativa al permitir la selección de los méritos presentados a evaluación sobre un período más dilatado de sus carreras. En este sentido, la orientación de la convocatoria hacia las trayectorias más consolidadas (se exigía al menos un sexenio de investigación), puede tener un efecto multiplicador de la desventaja de partida de las mujeres en un doble sentido. Por una parte, por su situación de desigualdad estructural que (a las mismas edades) las convierte en minoría en las posiciones más consolidadas y, por otra, por la persistencia de dinámicas desigualitarias que limitan las posibilidades de liderazgo y el logro de éxitos de investigación transferibles a la sociedad, especialmente patentes en las cohortes de mayor edad.

### La segregación horizontal como factor explicativo del éxito diferencial de hombres y mujeres

La proporción de solicitudes rechazadas en la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación se concentra en distintos campos para mujeres y hombres, dibujando un “mapa del éxito” dispar. Mientras las mujeres obtienen las tasas de éxito más bajas, además de en el campo de Física y Matemáticas (en este caso también el de menor éxito para los hombres), en Ciencias Económicas e Ingeniería Mecánica y de la Navegación (rozando en todos los casos tasas de éxito del 25%), la zona gris de los hombres se define en torno a un umbral mucho más alto (40%) y ocurre en los campos de Ciencias Sociales y del Comportamiento y de Química.

No parece existir una correspondencia estricta entre el grado de feminización/masculinización de los distintos campos científicos y la tasa de éxito en las solicitudes del Sexenio de transferencia. De hecho, la diferencia entre las tasas de éxito de hombres y mujeres es máxima en dos áreas fuertemente feminizadas, como Ciencias Empresariales y Ciencias Jurídicas, mientras que la distancia se reduce, además de en Ciencias Sociales y de la Educación, en dos áreas donde las mujeres no son mayoritarias: Química y Ciencias de la Naturaleza y Bioquímica.

6

### Buscando claves: El tipo de transferencia que hacen las mujeres

¿En qué se diferenciaba el tipo de transferencia que presentaron hombres y mujeres a evaluación? En conjunto, las aportaciones relacionadas con tipos de transferencia más orientados a la visión clásica (y más masculinizada) de transferencia de conocimiento entendida como transferencia tecnológica, esto es, la transferencia a través de la formación de investigadores y de valor económico (Tipos 1 y 3 de acuerdo con la convocatoria), son las que obtuvieron tasas de éxito mayores (48,6% y 46%, respectivamente), mientras que las aportaciones de transferencia del conocimiento propio y de transferencia generadora de valor social fueron las que obtuvieron las tasas de éxito más bajas (40,5% y 40,1%, respectivamente), con importantes diferencias por sexo, que oscilan entre los 11 puntos en las aportaciones de transferencia de valor social, y los casi 16 puntos en las de formación de investigadores (53,3% para los hombres frente a 37,8% para las mujeres).

### Primera hipótesis: Un modelo de transferencia masculinizado

¿Estaba la propia convocatoria orientada hacia un modo “masculino” de hacer transferencia? Para abordar esta cuestión se realiza un examen del sesgo de género en las tasas de éxito por campo de conocimiento y tipo de transferencia, complementado con una exploración cualitativa de la base de datos de las evaluaciones positivas en los campos donde la diferencia era más grande. Con las cautelas necesarias por tratarse exploración no completa, el análisis muestra que las puntuaciones obtenidas en las aportaciones de tipo 2 y tipo 4 predicen mal la valoración final del conjunto de las aportaciones que cada persona presenta. Justamente, el tipo de aportaciones en el que las mujeres podrían destacar queda así neutralizado por los otros tipos de aportaciones, que son las que además componen ese modelo clásico de transferencia.

### Segunda hipótesis: Sesgos inconscientes de género en el proceso de evaluación

Nuestro análisis de las bases de datos de solicitantes y evaluadores no detecta sesgos en función del sexo del evaluador/a: las evaluaciones fueron más desfavorables para las mujeres que para los hombres en todos los campos, y ello con independencia del sexo de la persona al frente de la evaluación. Se encuentran incluso algunas áreas en las que son justamente las mujeres las que otorgan puntuaciones más desfavorables a las solicitudes de las mujeres. Este hallazgo disipa dudas sobre posibles sesgos explícitos en la composición de las comisiones, y nos lleva al análisis cualitativo que se refleja en la parte II del informe.

## III. ANÁLISIS META EVALUATIVO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

La segunda fase del análisis explora desde un punto de vista cualitativo (a través de grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas) el discurso de los responsables de la convocatoria a nivel institucional, presidente y coordinadores/as de las comisiones, así como evaluadores/as en los distintos campos de conocimiento CNEAI.

A través del análisis de los distintos pasos del proceso de evaluación, tal como es interpretado y razonado por los evaluadores y evaluadoras, van surgiendo los estereotipos y roles de género que, de manera más o menos consciente, han atravesado todo el proceso. A continuación, se hace un resumen de los resultados principales desde una perspectiva de género.

### Proceso de evaluación

**Existe un sesgo androcéntrico en el concepto mismo de transferencia.** Frente a la apariencia de neutralidad en la definición, hay dos aspectos que, si no se abordan explícitamente, pueden estar influyendo en la evaluación y generando sesgos inconscientes: por un lado, el peso de un modelo tradicional masculinizado de transferencia tecnológica, y por otro, la prevalencia de criterios economicistas, que inducen a valorar más lo productivo/económico (donde hay más presencia de hombres) frente a valores intangibles de carácter social (más alineados con el tipo de transferencia que hacen las mujeres). Este sesgo se vio reforzado en el proceso de difusión de la convocatoria y explicación de su alcance y objetivos, en el que se puso énfasis sobre todo en el modelo clásico de transferencia, pudiendo haber generado desincentivos a la participación en áreas de CCSS y Humanidades.

Desde ANECA **se buscó expresamente que la composición de la Comisión Asesora estuviera equilibrada por género en cada campo**, pero este esfuerzo no alcanzó a los paneles de evaluación, muy especialmente tras algunas bajas quedaron descompensados en algunos campos de conocimiento.

En general, **la falta de paridad de género en las comisiones no se problematiza** ni se vincula de forma expresa con la posible presencia de sesgos en el proceso de evaluación, asumiendo que, en todo caso, quedaría neutralizada por la paridad en las comisiones de evaluación. Es importante resaltar no obstante que, si bien es inexcusable que haya paridad en los comités y paneles de evaluación por una cuestión de representatividad, los sesgos y estereotipos de género que permean el modelo clásico de ciencia son reproducidos por igual por hombres y mujeres.

Sobre las diferencias en la definición de los campos, el análisis cualitativo saca a la luz dos discursos principales y contrapuestos: El primero se centra en la existencia de **diferencias por campos sobre cómo hacer transferencia**, provocando por tanto un desequilibrio entre campos a la hora de evaluar. El segundo de los discursos, con menor representatividad, pero igual relevancia, cambia el foco señalando que el problema es **distinguir lo que es transferencia de lo que no** (independientemente del campo).

En general, la **interpretación de los criterios** se señala tanto por hombres como por mujeres como otro de los nudos críticos del proceso evaluativo. Se dio un **desequilibrio entre criterios**, de modo que mientras unos quedaron muy claros o más establecidos, otros resultaban muy complejos o menos claros y, por tanto, más abiertos a la interpretación subjetiva. La reflexión al respecto de esta tensión es clave para el proceso, ya que, por un lado, cuanto más cerrados y objetivables los criterios, mayor será el nivel de transparencia en la evaluación, pero, por otro lado, un cierto margen de discrecionalidad en la evaluación favorece una interpretación más holística y global de los méritos de la persona solicitante, lo cual resulta beneficioso en las aportaciones de componente más social, mayoritarias entre las mujeres.

Directamente relacionada con este desequilibrio entre criterios se mencionaba la dificultad de tener **baremos descompensados entre los cuatro tipos de aportaciones**, cuyo impacto fue además variable según el campo de conocimiento. Había una percepción de que, en general, los criterios más claros o establecidos responden más a una lógica economicista, destacando las aportaciones que generan valor económico.

El proceso de subida y de asignación de expedientes, así como todo lo relacionado con la aplicación informática fue **complejo**, con un **alto volumen de trabajo no previsto** asociado al éxito de participación de la convocatoria. Ello que tuvo además un impacto de género claro por resultar **incompatible con la conciliación, algo que se puso especialmente de manifiesto cuando comenzó la pandemia**. De hecho, mientras para las mujeres el confinamiento supuso una sobrecarga y estrés adicional, provocando diversas bajas entre las evaluadoras, en un grupo de hombres evaluadores se argumentaba que justamente habían podido evaluar todos esos expedientes gracias al confinamiento.

Tampoco el proceso de evaluación no estuvo totalmente unificado. No todos los campos funcionaron igual, ni en hacerlo ciego entre evaluadores ni en mirar el currículum para poner en contexto las aportaciones. En muchos casos, no había tiempo para ello, en otros porque se pretendió seguir un criterio lo más objetivo posible, obviando por ejemplo examinar el currículum completo, algo que no sólo ayuda a contrarrestar algunos sesgos automáticos y, por lo tanto, beneficia a las mujeres, sino que genera una evaluación de mayor calidad. Respecto a la **disparidad de puntuaciones** que se dio en algunos casos, las explicaciones ofrecidas apuntan a la **falta de claridad de criterios como causa principal**, dejando poco espacio a la reflexión sobre la influencia de otro tipo de factores. Se señalaba además la complejidad de la evaluación de las aportaciones de tipo 4 por la especial dificultad en la interpretación de los criterios de este bloque. Otra de las dificultades mencionadas aquí fue la falta de *feedback* y de un proceso final de contraste de las evaluaciones en formato panel. El discurso mayoritario tiende a negar no obstante la existencia de sesgos en estos pasos del proceso, y ello tanto en hombres como en mujeres, aunque quizá de forma más tajante en los primeros, con discursos más centrados en rebatir cualquier atisbo de intencionalidad.

El paso de **toma final de decisiones podría calificarse como poco transparente**, dada la disparidad en los procesos de resolución por campos, el bajo nivel de contraste y la no estandarización o formalización de los pasos y criterios a seguir. Todo ello tiene un inevitable impacto de género que hay que analizar y visibilizar, ya que la falta de transparencia eleva la operatividad de los mecanismos inconscientes y los cauces informales, lo que resulta en una toma de decisiones sesgada, con la consiguiente pérdida de capacidad de rendición de cuentas y de oportunidades de aprendizaje y mejora institucional.

La comunicación de resultados finales se realizó en dos fases diferentes, la primera en diciembre de 2019 y la segunda entre enero y mayo de 2020. La **primera** estuvo muy condicionada por el inesperado elevado volumen de solicitudes, que desbordó todas las expectativas y forzó una sobrecarga del sistema que no estaba prevista. La consecuencia de esta comunicación apresurada constituye una de las principales debilidades de este paso del proceso: la falta de argumentación sobre los resultados. En cuanto a la **segunda comunicación de resultados**, se valora que hubo un mayor esfuerzo por "*explicar en las observaciones por qué se rechazaba o*



por qué se daban puntos insuficientes a una determinada aportación", aunque varias personas apuntaron la **dificultad para redactar y comunicar** los resultados de forma adecuada, por lo que entendemos que también en esta segunda comunicación la argumentación fue todavía débil o al menos mejorable. En concreto, no se ha podido precisar si todos los **tipos de aportación** han tenido el mismo nivel de claridad en la explicación. Curiosamente, la presentación y resolución de alegaciones es el único paso del proceso en el que se identifican claramente y desde el primer momento **diferencias de género**. Por un lado, se mencionaba que **las mujeres presentaron menos alegaciones** que los hombres, hecho que se vincula con determinados estereotipos, como que ellas se atreven menos, se quejan menos o simplemente tienen menos tiempo para hacerlo. Por otro lado, se menciona que **los hombres suelen ser más agresivos en sus alegaciones**, lo que viene a adecuarse a los estereotipos de género que cargan las tintas sobre la incapacidad o limitaciones de las mujeres (modelo de déficit).

En cuanto al contenido de las alegaciones, y contrariamente a lo que podría pensarse viendo que las dificultades más subrayadas se referían a las aportaciones de tipo 2 y 4, hubo una **mayoría de alegaciones relacionadas con las aportaciones de tipo 3**. Esto puede deberse a que aquellas actividades que generan más dudas o actividades de componente más social, al haber menos baremos formalizados, se tradujeron en menor medida en reclamaciones formales.

#### IV. CONCLUSIONES

En general, la conclusión más importante que se desprende del análisis de los grupos de discusión y las entrevistas realizadas es que existe una **alta presencia de estereotipos de género** tanto en hombres como en mujeres que denota la existencia de sesgos inconscientes, que operan como resistencias hacia el reconocimiento de la desigualdad de género y su problematización. Hay además una notoria tendencia a abordar el problema desde un enfoque o **'modelo de déficit'**, asumiendo que el problema está en las mujeres y aportando soluciones hacia programas y medidas dirigidas a "arreglar a las mujeres" (**fix women**), más cerca de la "culpabilización" de las mujeres por su situación diferencial que de una reflexión que ayude a comprender la situación. A este enfoque generalizado se suma una ausencia de **discursos que reflexionen sobre los privilegios masculinos**, que permanecen totalmente invisibles. Resulta interesante preguntarse por qué a los hombres la indefinición o falta de claridad en los criterios no les afecta. Solo una muy pequeña parte de los discursos apuntaba a posibles causas estructurales, pero desde el reconocimiento de que no tenían herramientas para hacer un análisis explicativo de género.

Dos reflexiones caben en relación a esta conclusión general. En primer lugar, las desigualdades de género tienen un **carácter estructural** y funcionan de una manera en ocasiones sutil (o subliminal) a lo largo de todo el proceso de evaluación de la calidad del profesorado y de los investigadores e investigadoras. En este sentido, conviene destacar que las causas de la brecha de género en la convocatoria piloto del Sexenio de Transferencia e Innovación solo pueden atribuirse a la suma de una multiplicidad de factores. Todos los pasos del proceso pueden verse afectados por cuestiones que tienen impacto de género y contribuir a consolidar el conjunto de barreras invisibilizadas, difíciles de sortear si no se corrigen con políticas activas.

En segundo lugar, **no existe una solución mágica** para contrarrestar estas desigualdades de manera efectiva, ni siquiera para neutralizarlas o ponderar al menos su efecto sobre las trayectorias académicas e investigadoras de las mujeres. La única estrategia que se ha mostrado efectiva es la introducción de **medidas de acción positiva**, que cambien los marcos normativos y modelen el proceso de evaluación de acuerdo a la conciencia de la existencia de desigualdades persistentes y a la determinación de eliminarlas. No se trata

de apuntar exclusivamente a los sesgos inconscientes ni de colocar la responsabilidad en un nivel individual centrado en quien evalúa.

Más bien se trata de hacer **un análisis sistémico del proceso evaluativo y del paradigma científico en el que se integra**, para decidir **qué tipo de modelo académico queremos crear, transformar o reproducir**. Y para ello hay que tener en cuenta de qué manera la evaluación de la excelencia dibuja y determina las carreras científicas de hombres y mujeres, así como las barreras y desigualdades que enfrentan. Hay que decidir también **qué tipo de transferencia del conocimiento e innovación queremos promover** y en base a qué valores y, en función de eso, diseñar un proceso de evaluación sensible al género, que reconozca el carácter social de la ciencia y todo lo que esto implica, epistemológica y metodológicamente.

## 01 / INTRODUCCIÓN

En 2018 la ANECA habilitó, con carácter de proyecto piloto y de forma complementaria a la convocatoria anual de evaluación de la actividad investigadora de la Comisión Nacional de la Evaluación de la Actividad Investigadora (de aquí en adelante, CNEAI), la primera convocatoria de evaluación de la actividad de transferencia del conocimiento e innovación para el profesorado universitario e investigadores de los organismos públicos de investigación<sup>1</sup>. Esta convocatoria venía a sustituir al Campo 0 de los Sexenios de investigación, creado por Resolución de 23 de noviembre de 2010, que no había conseguido cristalizar como una vía de estímulo y reconocimiento de la transferencia de conocimiento en la comunidad académica.

El carácter piloto e inicial de la convocatoria permitía que aquellos profesores o investigadores que no obtuviesen un resultado favorable para el periodo presentado pudieran solicitar una nueva evaluación del mismo tramo en la siguiente convocatoria en el campo de Transferencia del Conocimiento e Innovación. Al mismo tiempo, tal como figuraba en las bases de la convocatoria, se pretendía que los solicitantes hubieran tenido capacidad investigadora previa de forma regular, para lo cual se solicitaba como condición haber obtenido previamente la evaluación positiva de un sexenio en alguno de los campos científicos incluidos en la evaluación de la actividad investigadora.

11

Con esta iniciativa se pretendía promover dinámicas y políticas de incentivos en las universidades y centros de investigación, en el plano de la transferencia, la innovación y la difusión del conocimiento hacia todo tipo de actores sociales. La convocatoria trasladaba así al conjunto de comunidad académica un mensaje claro de compromiso con superar el marco clásico de la transferencia de conocimiento como algo ligado al mundo de la empresa y la tecnología y ampliar sus horizontes hacia la transferencia social. Son cuatro las dimensiones de la transferencia del conocimiento que se recogen en la convocatoria: (1) transferencia mediante la formación de investigadores, (2) transferencia a través de actividades con instituciones, (3) transferencia generadora de valor económico y (4) transferencia generadora de valor social.

La convocatoria generó un alto interés, así como un nivel de participación mucho más elevado de lo previsto, recibándose un total de 16.791 solicitudes, distribuidas por ramas de conocimiento de la siguiente forma: Ciencias 3.564 (21,25%); Ciencias de la Salud 1.648 (9,82%); Ingenierías y Arquitectura 5.293 (31,55%); Ciencias Sociales y Jurídicas 4.920 (29,33%); y Arte y Humanidades 1.349 (8,04%).

El éxito de participación y la novedad de la convocatoria trajeron consigo algunos efectos indirectos, alargando y complejizando el proceso de evaluación, y haciendo que un volumen muy elevado de ellas debiera ser subsanado. Todo ello supuso la necesidad de incrementar los medios personales y materiales y ampliar el

<sup>1</sup> Resolución de 28 de noviembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación ([BOE de 30 de noviembre de 2018](#)).

plazo de resolución en 6 meses adicionales para cumplir la obligación que tenía la CNEAI de resolver en plazo el procedimiento administrativo<sup>2</sup>.

Tras un proceso de evaluación ilusionante, pero también duro y complejo, se hizo una primera resolución y notificación de evaluaciones en el mes de diciembre de 2019, en lo que se ha denominado la primera tanda, y a la que siguieron otras dos, correspondiendo con las resoluciones aprobadas en reuniones del Pleno de la CNEAI que tuvieron lugar en abril de 2020 y mayo de 2020, ya en pleno Estado de Alarma por la crisis de la Covid-19, lo que no impidió contar con una información completa y desagregada por sexo que permitió apreciar un desequilibrio de género claro.

Según los datos generales, de las 16.791 solicitudes presentadas, sólo 34,5% son de mujeres. Es decir, que se presentan casi dos hombres por cada mujer (tasa 2/1). Además, la tasa de éxito es mayor para los hombres que para las mujeres, siendo de un 48,4% para los hombres y de 35,1% para las mujeres, con una diferencia de 13,3 puntos porcentuales. La existencia de estas diferencias en las tasas de éxito justifica un estudio detenido de los posibles sesgos ocultos a lo largo de todo el proceso de evaluación de la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación. El sistema de evaluación de la calidad de la investigación constituye un elemento clave del Sistema de ciencia, en el que la igualdad de género aparece como un objetivo. Además, desde el enfoque estructural adoptado por la UE (Comisión Europea, 2012)<sup>3</sup> y el Espacio Europeo de investigación, se parte de la base de que la desigualdad de género es de carácter sistémico y estructural, por lo que se considera que, si no se actúa al respecto, la brecha de género seguirá creciendo. Este es el caso con el sexenio de transferencia: si no se actúa para corregir la brecha de género, el procedimiento de dicho sexenio será un elemento más que contribuya sustancialmente a las diferencias en el reconocimiento de méritos a hombres y mujeres, a la brecha salarial, etc. Para poder proponer medidas que atajen dicha brecha, hay que entender bien en qué partes de la convocatoria y de los procesos de solicitud y evaluación se producen sesgos de género y sus razones. En este estudio son dos las cuestiones que nos planteamos indagar: la escasa participación de las mujeres y el sesgo negativo detectado en las tasas de éxito de las mujeres.

## 12

Este informe presenta los resultados del análisis de la convocatoria desde una perspectiva de género, a través de dos grandes bloques: (1) un análisis exploratorio de los principales sesgos de género a partir de los datos de las solicitudes y aportaciones y de su evaluación; y (2) un análisis cualitativo del discurso de los evaluadores y responsables institucionales de la convocatoria sobre los distintos pasos del proceso de evaluación. Finalmente, el informe concluye con una sección dedicada a sintetizar las principales conclusiones y recomendaciones del análisis (3).

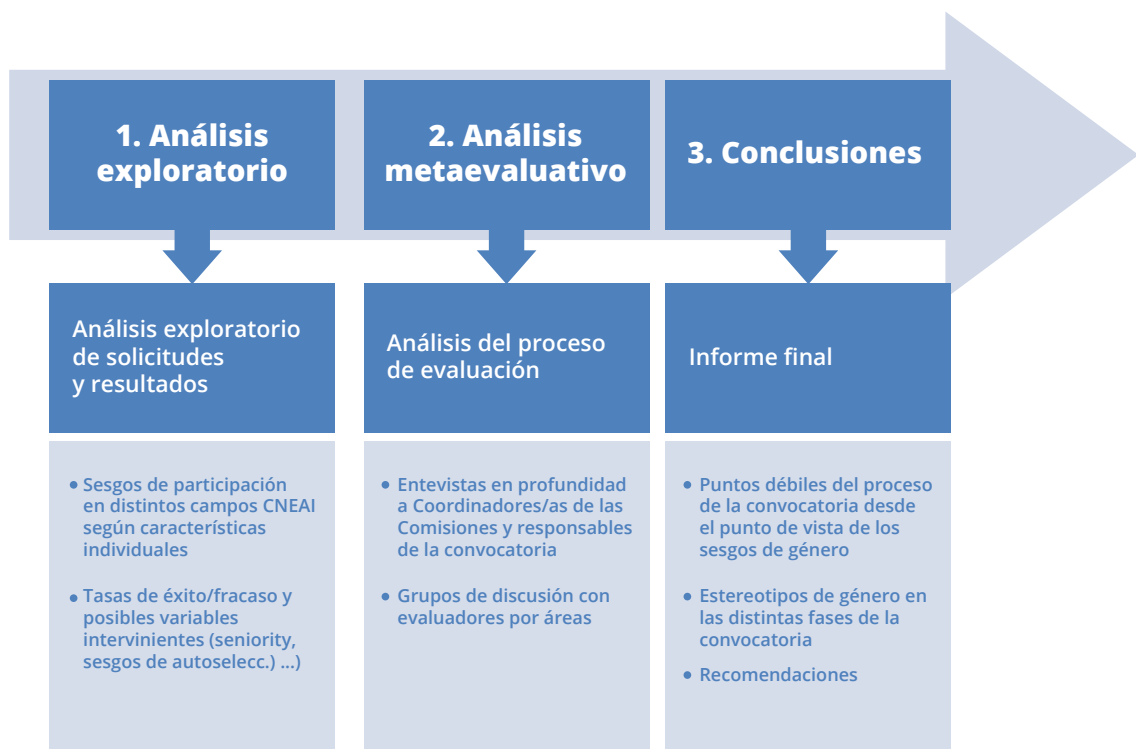
<sup>2</sup> Resolución de 8 de octubre de 2019 de la Presidencia de CNEAI por la que se amplía el plazo para la evaluación de los sexenios de transferencia del conocimiento en seis meses. Con fecha 20 de febrero de 2019 y ante el volumen de solicitudes recibido, la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación había ya suspendido el plazo máximo para resolver las solicitudes de evaluación de tramos de transferencia del conocimiento, por un tiempo no superior a los tres meses, indicando que, en todo caso, el sentido del silencio administrativo tendría carácter negativo.

<sup>3</sup> Ver el informe "*Enhancing excellence, gender equality and efficiency in research and innovation*", Report of the Expert Group on Structural Change. Chairperson: Inés Sánchez de Madariaga. Rapporteur: Tiia Raudma.

## 02 / METODOLOGÍA

Tal como hemos anticipado y se detalla en el siguiente diagrama, nuestro análisis del sesgo de género en la convocatoria piloto del Sexenio de Transferencia e Innovación 2018 se articula en dos fases, a las que habría que sumar una tercera, de devolución de conclusiones y recomendaciones de cara a futuras convocatorias, que culmina con este informe.

Figura 1. Fases del análisis de la convocatoria piloto del Sexenio de Transferencia e innovación 2018



Fuente: Elaboración propia

En una primera fase se analizan de forma descriptiva y exploratoria los resultados tanto de las solicitudes y de las aportaciones como de las evaluaciones a partir de la base de datos anonimizada proporcionada por ANECA<sup>4</sup>. Se trata de una fase previa al análisis cualitativo, que nos resultó de gran ayuda en la identificación de los posibles sesgos de género que operan tanto en el proceso de presentación de solicitudes como a lo largo del proceso de evaluación y que se suman y se entrelazan para dar lugar a tasas diferenciales de éxito para hombres y mujeres. Estos análisis preliminares sirvieron de base para realizar el diseño estructural de la muestra del estudio cualitativo, así como de los ejes de contenido y del guión de la entrevista.

En esta fase del análisis se han utilizado técnicas descriptivas de análisis exploratorio, considerando diversas variables que nos ayudasen a comprender los factores que podrían estar operando en torno a la doble cuestión planteada en este estudio: ¿por qué se presentan menos mujeres?, y ¿por qué sus solicitudes obtuvieron menor éxito?. Exploramos la interacción entre el sexo de las personas solicitantes y otras variables como la edad, la categoría profesional, la antigüedad en el puesto y, todo ello, en el contexto de las singularidades que los distintos campos científicos suponen para la definición de qué es y qué no es transferencia y cómo se evalúa.

La segunda fase del análisis está fundamentalmente orientada a comprender, a través del análisis del discurso de los protagonistas de la convocatoria (responsables de la convocatoria a nivel institucional, presidente y coordinadores/as de las comisiones, así como evaluadores/as), cómo operaron los sesgos de género a lo largo de todo el proceso de evaluación, entendiendo éste en un sentido amplio, que abarca desde la formulación de la convocatoria hasta la resolución de las alegaciones (véase Figura 2). Partimos del supuesto de que la desigualdad de género es una realidad estructural que permea el conjunto de la sociedad y que, por tanto, parte de los sesgos pueden operar de forma inconsciente, ocultos en estereotipos o inercias compartidos de manera naturalizada por el conjunto de la sociedad y, cómo no, por la comunidad académica.

## 14

El análisis cualitativo se ha basado en la realización de grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave por campos de conocimiento. Tal y como se especifica en el Anexo I de este informe, se entrevistaron diez informantes clave (4 mujeres y 6 hombres) en nueve entrevistas y se realizaron seis grupos de discusión integrados por asesores/as que participaron evaluando expedientes en diferentes campos, con un total de 22 participantes (15 mujeres y 7 hombres). Tanto las entrevistas como los grupos fueron realizados enteramente online, debido a la situación generada por la pandemia del Covid-19, entre el 13 de noviembre y el 11 de diciembre de 2020. Los grupos de discusión se adaptaron al contexto online, reduciendo sus participantes, y siguiendo el modelo de “grupos triangulares” acuñado por Fernando Conde<sup>5</sup>. Para la realización de los grupos, se diseñó un guión semiestructurado de preguntas abiertas que incluía información y datos sobre los resultados del análisis cuantitativo, para ayudar a generar una reflexión entre las personas participantes a partir de los mismos. El análisis de discurso se ha hecho utilizando la herramienta Atlas-ti, estructurando la información a través de una matriz de investigación dividida en dos bloques temáticos principales: por un lado, identificando cómo se representa lo que ocurre a través del recorrido por el que pasa el proceso de evaluación en sus diferentes fases, desde la formulación de la convocatoria hasta la presentación de recursos y alegaciones, tal y como se refleja en la Figura 2. Por otro, analizando las ideas preconcebidas y los estereo-

4 Quisiéramos agradecer expresamente a ANECA el acceso al fichero de anonimizado de solicitudes y aportaciones, así como su generosa predisposición a satisfacer las demandas adicionales de la información técnica necesaria para llevar a buen puerto este trabajo.

5 [1] Los grupos triangulares son una técnica grupal más abierta e interactiva que los grupos de discusión, y que propicia la emergencia de un discurso más vivencial. Así, Fernando Conde nos dice: “Una posición intermedia entre las entrevistas personales y los grupos de discusión socializados la ocupan los grupos triangulares. Los grupos triangulares o «personalizados» constituyen un espacio social y simbólico de mediación entre las entrevistas abiertas personales (más orientadas hacia la expresión/captación de la estructura profunda y singular de cada arquetipo de personalidad) y la tradicional práctica de los grupos de discusión (Conde, 2008: 163).

Figura 2. Mapa de proceso de la convocatoria piloto del Sexenio de Transferencia e innovación 2018



Fuente: Elaboración propia

tipos y roles de género que aparecen en el discurso, además de las resistencias que aparecen cuando se analiza con las personas entrevistadas las razones esgrimidas cuando se presentan los datos con la brecha de género en los resultados de la convocatoria piloto del Sexenio de transferencia e Innovación.

A través del análisis de los distintos pasos del proceso de evaluación, tal como es interpretado y razonado por los evaluadores y evaluadoras, van surgiendo no solo problemas técnicos o de procedimiento que han podido dificultar el proceso de evaluación y que, por tanto, serían mejorables de cara a futuras convocatorias, sino también los estereotipos y roles de género que, de manera más o menos consciente, han atravesado todo el proceso.

Finalmente, para completar el análisis cualitativo, se realiza un análisis exploratorio cualitativo consistente en analizar los diferentes tipos de aportaciones presentadas en determinados campos y tipos de aportación (de los cuatro tipos de transferencia posibles), clasificándolas por sub-categorías dentro de cada tipología de transferencia.





# PARTE I / ANÁLISIS EXPLORATORIO A PARTIR DE LA BASE DE DATOS DE SOLICITANTES Y APORTACIONES

Aunque, tal como se acordó con ANECA (y se recoge en la memoria del proyecto que detalla el objeto de este trabajo de investigación), en un principio el Informe final no iba a incluir resultados detallados sobre esta parte del análisis, creemos que la relevancia de los hallazgos encontrados justifica su incorporación en el informe aunque sea de forma sintética, y además ayuda a comprender el hilo posterior de la investigación cualitativa. Como ya se ha señalado más arriba, el principal objetivo de estos análisis era identificar los posibles factores que se encontraban detrás de los malos resultados obtenidos por las mujeres en la convocatoria, ayudándonos en la formulación de hipótesis y la estrategia de análisis de la fase cualitativa.

El análisis contempla, tal como se ha señalado más arriba, las dos cuestiones que atraviesan todo el estudio, que tienen que ver tanto con la participación en la convocatoria – porqué se presentan menos mujeres- como con la evaluación y sus resultados -tasas de éxito significativamente más bajas de las mujeres.

17

En primer lugar, parece interesante explorar la existencia de posibles sesgos de género ex-ante, materializados en la autoselección de las propias mujeres, que habrían concurrido en menor número, lo que a priori las situaría como grupo en inferioridad de condiciones respecto a los varones. Un análisis que sin duda hubiera tenido también interés habría sido la comparación de las solicitudes presentadas con las potencialmente posibles tomando como referencia la “población base”, es decir, todo el profesorado e investigadores que cumplieran los requisitos contemplados en la convocatoria. Sin embargo, no ha sido posible conseguir esos datos a través de ANECA y las fuentes estadísticas públicas no los proporcionan ajustados a los campos CNEAI del Sexenio de transferencia, por lo que única forma de aproximar la cuestión de las tasas de presentación es en términos comparativos con lo ocurrido en el Sexenio de Investigación de ese mismo año 2018, cuya convocatoria se realizó a la vez<sup>6</sup>.

En segundo lugar, la existencia de discrepancias importantes en el volumen de las resoluciones positivas obtenidas por mujeres y hombres, con clara ventaja de estos últimos en todos y cada uno de los campos CNEAI podría, más allá de posibles sesgos inconscientes, estar ligada a una amplia variedad de factores, que podrían ir desde características relacionadas con el perfil de los solicitantes y la madurez de sus trayectorias académicas hasta la existencia de desigualdades estructurales ligadas a la mayor dificultad de las mujeres para alcanzar las posiciones más elevadas de la carrera académica (segregación vertical), pasando por diferencias en el “tipo de transferencia” que hacen hombres y mujeres y su concentración en distintos campos de conocimiento (segregación horizontal). A ellos podría añadirse como decimos un posible sesgo inconsciente

<sup>6</sup> Resolución de 28 de noviembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación ([BOE de 30 de noviembre de 2018](#)).

en la evaluación, ligado a los estereotipos de género que asocian la transferencia de conocimiento al ámbito de la tecnología y el ámbito empresarial, ámbitos tradicionalmente masculinizados, en detrimento de la transferencia generadora de valor social, donde la presencia de mujeres es mayor.

Todos estos puntos son tratados en la primera fase exploratoria del análisis, lo que nos permite tener una visión general, a partir de los propios datos de las solicitudes y sus calificaciones, sobre algunas cuestiones clave desde el punto de vista de la desigualdad y los sesgos implícitos de género que han operado a lo largo del proceso.

## I. LOS SESGOS A LA ENTRADA: ¿PARTICIPARON MENOS LAS MUJERES EN LA CONVOCATORIA?

Como sabemos, la respuesta es afirmativa. De las 16.791 solicitudes que se presentaron a la convocatoria del Sexenio de Transferencia, tan sólo un 34,5% correspondieron a mujeres (5.798 de mujeres frente a 10.993 solicitudes de hombres). En ausencia de datos sobre la población de referencia que podría haber concurrido, tomaremos los datos relativos a la convocatoria del Sexenio de Investigación, cuya convocatoria se realizó conjuntamente a la del Sexenio de Transferencia e Innovación, como punto de referencia para evaluar hasta qué punto los resultados del Sexenio de Transferencia tuvieron un carácter singular, particularmente por lo que respecta a los sesgos de género.

18

En cómputo global, se presentaron 1,35 solicitudes al Sexenio de Transferencia e Innovación (a partir de ahora STI) por cada solicitud presentada al Sexenio de Investigación (véase Tabla 1)<sup>7</sup>. Podríamos decir en cierto sentido que la convocatoria del Sexenio de Transferencia tuvo un éxito mayor que la del Sexenio de Investigación, consiguiendo un 35% de participación adicional. No obstante, como también se puede ver en la Tabla 1, esta ratio varía claramente entre mujeres y hombres en detrimento de las primeras (1,15 frente a 1,48, respectivamente). Es decir, que mientras la participación en el STI entre los hombres fue aproximadamente un 50% superior a la del SI, la de las mujeres tan sólo fue un 15% mayor.

Una circunstancia que también se refleja en la composición por sexo de las solicitudes; mientras las solicitudes de mujeres representaban aproximadamente 4 de cada 10 en el SI, esta cifra se reducía a algo más de 3 de cada 10 en el STI, disminuyendo su peso en el conjunto en casi 6 puntos porcentuales. En una convocatoria que, más allá de las expectativas iniciales, resultó masiva, las mujeres quedaron claramente atrás en términos numéricos, retrocediendo posiciones respecto a la posición ya desventajosa que venía plasmándose en las convocatorias previas el Sexenio de investigación. Dicho en otras palabras, si algún mérito o beneficio adicional venía a traer el STI, las mujeres estaban menguadas ya de entrada en el reparto.

<sup>7</sup> Estas diferencias hay que ponderarlas teniendo en cuenta que en la convocatoria del STI solo se podía presentar a evaluación un tramo único de 6 años, mientras que la convocatoria del SI se podía presentar más de un tramo a la vez, lo que invita a pensar que las cifras podrían ser todavía más abultadas si considerásemos tramos en lugar de solicitudes individuales.

Tabla 1. Solicitudes de la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación (STI) y del Sexenio de Investigación (SI) 2018, y distribución por sexo

	Nº solicitudes			Distribución por sexo (%)	
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
<b>Sexenio de Transferencia e Innovación (STI)</b>	10.993	5.798	16.791	65,47%	34,53%
<b>Sexenio de Investigación (SI)</b>	7.418	5.042	12.460	59,53%	40,47%
<b>Ratio STI/SI</b>	1,48	1,15	1,35	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por ANECA (<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Datos-abiertos>).

Pero no sólo se diferencian ambas convocatorias en cuanto a la participación y el agravamiento de la descompensación de la presencia de las mujeres en los procesos de evaluación del mérito. Como se puede apreciar en la Figura 3, el sesgo observado a nivel global se distribuye de manera desigual entre los distintos campos de conocimiento en cada una de las convocatorias.

Si en la convocatoria del Sexenio de investigación la ratio entre el número de solicitudes presentadas por los hombres y por las mujeres se aproximaba a 1 e incluso quedaba ligeramente por debajo (es decir, con una ligera sobrerrepresentación femenina) en la mayoría de los campos de Ciencias Sociales y Humanidades (con la única excepción de Historia y Expresión artística), junto con Química, Ciencias Biomédicas y Ciencias de la Naturaleza, mostrando valores moderadamente más altos en las áreas STEM, en el caso de la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación la paridad tan sólo llega a aproximarse en dos campos, Ciencias sociales y del comportamiento y Ciencias jurídicas, con ratios mucho mayores en general en el resto de los campos CNEAI.

En el caso del STI, el valor modal de la proporción entre hombres y mujeres está más próximo al 2 que al 1 y, cuando despegaba, de nuevo en las áreas STEM, lo hace con una intensidad mucho mayor. Así, la proporción es de 2,95 solicitudes a 1 (hombres vs. mujeres) en Física y Matemáticas, de 3,7 en Arquitectura e Ingeniería civil, llegando a rozar el 5 en Ingeniería Mecánica y de la navegación e Ingeniería informática para, finalmente, ascender hasta una proporción de 6,7 en Ingeniería electrónica y de sistemas. Unos datos que ponen en evidencia no sólo que la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación resultó bastante menos atractiva para las mujeres que la del Sexenio de Investigación, sino que la convocatoria vino además a reforzar los sesgos preexistentes en términos de segregación horizontal según áreas de conocimiento. Un elemento que pudo resultar crítico a la hora de decantar los resultados globales de la convocatoria y que muestra cómo las desigualdades estructurales pueden actuar como una fuerza invisible contra el avance de la igualdad de género de una manera transversal en las carreras científicas de mujeres y hombres.

Figura 3. Número de solicitudes presentadas según sexo y Ratio Hombre/Mujer en las convocatorias del Sexenio de Investigación y del Sexenio transferencia e Innovación. 2018



Nota: Series ordenadas según Ratio Hombre/Mujer.

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados publicados por ANECA (<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Datos-abiertos>).

## La participación: ¿una cuestión de edad?

Antes de pasar a examinar cómo se relacionan estos sesgos a la “entrada” con los sesgos a la “salida”, esto es, hasta qué punto están relacionados con el éxito relativo de hombres y mujeres en los distintos campos de conocimiento, conviene introducir algunas reflexiones adicionales sobre la menor participación de las mujeres en la convocatoria del STI. Teniendo en cuenta que se trataba de una convocatoria nueva y, por tanto, desconocida para el conjunto de la comunidad académica, es posible que algunas solicitudes no llegaran a materializarse, bien por preferir los potenciales solicitantes esperar a ver cómo se sustanciaba la iniciativa, bien por la falta de claridad y concreción de la convocatoria (que, tal como veremos más adelante, despertaba dudas sobre si las aportaciones constituirían o no méritos evaluables como transferencia entre los propios miembros de las comisiones de evaluación). Sin embargo, hay otra fuerza de naturaleza inversa en ese vector de la participación, y es el carácter “piloto” de la convocatoria, que suponía la posibilidad de someter a evaluación un tramo sin penalización en la convocatoria siguiente caso de obtener una evaluación negativa<sup>8</sup>. Hay, por tanto, factores tanto a favor como en contra de la participación. El carácter piloto de la convocatoria podría de hecho funcionar como un factor desincentivador para los más aversos al riesgo (el miedo a lo desconocido), pero, al mismo tiempo, la falta de penalización podría también haber actuado como un incentivo. La cuestión es, ¿deberían estas fuerzas inversas afectar de manera diferencial a hombres y mujeres?

No a priori, aunque sí de manera indirecta. El requisito de tener previamente reconocido un tramo del Sexenio de Investigación venía a introducir un sesgo de facto en términos de antigüedad o madurez (“seniority”) en la trayectoria académica, que podría perjudicar indirectamente a las mujeres dada su menor presencia en los niveles más altos de las categorías profesionales, tanto en el ámbito universitario como en el de la investigación.

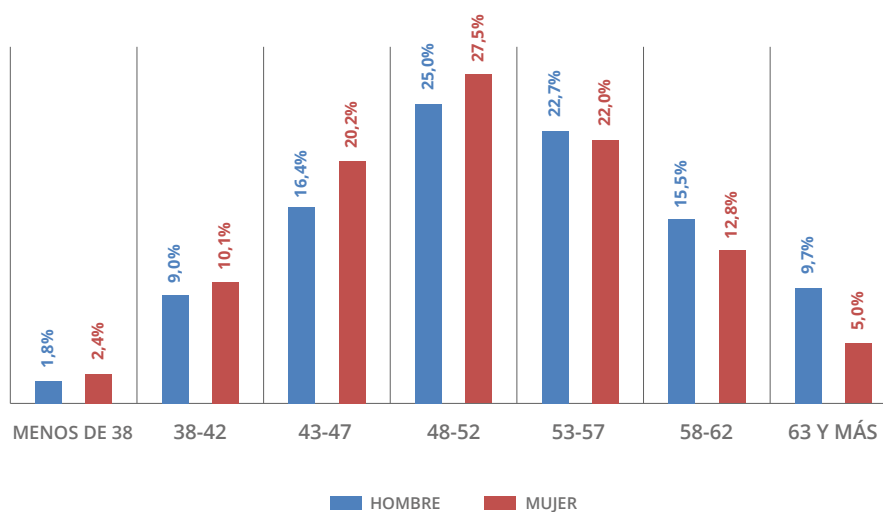
Las mujeres que participaron en la convocatoria tenían un perfil más joven que los hombres, si es que se puede llamar tal cosa a que aproximadamente un tercio (32,7%) de las solicitudes de mujeres se concentren entre las menores de 48 años, una proporción 5 puntos porcentuales por encima de la de sus compañeros varones (26,2%) (véase Figura 4). El efecto de antigüedad o madurez de la trayectoria investigadora implícito en la propia convocatoria, dirigida a investigadores e investigadoras experimentados, con al menos un tramo del Sexenio de investigación concedido y resultados de investigación transferidos a la sociedad, se dibuja de un modo más claro así entre los hombres que entre las mujeres.

La falta de datos sobre la población que podría potencialmente haberse presentado a la convocatoria nos impide calcular con exactitud hasta qué punto estos perfiles se alejan de los perfiles de edad del conjunto del profesorado e investigadores/as de las universidades y centros de investigación públicos. Sin embargo, a través de las estadísticas universitarias sabemos que la media de edad del PDI universitario es menor entre las mujeres que entre los hombres. En el curso 2018-19, al que corresponde la convocatoria piloto 2018, la edad media de los centros propios de las universidades públicas del territorio nacional era de 48,33 años para las mujeres frente a 51,33 años para los hombres, con porcentajes de plantilla con 67 o más años del 2,03% y 5,90%, respectivamente<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> No podemos profundizar más en este aspecto porque requeriría en realidad un estudio de las opiniones y actitudes de los cuerpos de profesorado e investigadores/as, lo cual queda fuera de los objetivos de este estudio. Sin embargo, sí es interesante notar que, como se verá en la segunda parte del Informe, la falta de claridad de la convocatoria aparece como un argumento recurrente tanto en la dificultad de la evaluación como en las razones que los evaluadores y evaluadoras entrevistados aducen como posible base del sesgo de género producido en la participación en la convocatoria.

<sup>9</sup> Estadística de Personal de las Universidades (EPU) (online: <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.78fe777017742d34e0acc310026041a0/?vgnnextoid=514e122d36680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>).

Figura 4. Perfil de edad de las solicitudes, según sexo del solicitante



**Nota:** Los grupos de edad han sido calculados por diferencia entre el año de la convocatoria y la cohorte de nacimiento: 1955 y anterior, 1956-1960, 1961-65, 1966-1970, 1971-75, 1976-80 y 1981 y posterior.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de base de datos de solicitantes (ANECA).

## 22

Una cuestión distinta, que analizaremos en la siguiente sección, dedicada a los sesgos a la salida o de resultados, es hasta qué punto los distintos grupos de edad tuvieron un éxito diferencial en función del sexo de los solicitantes.

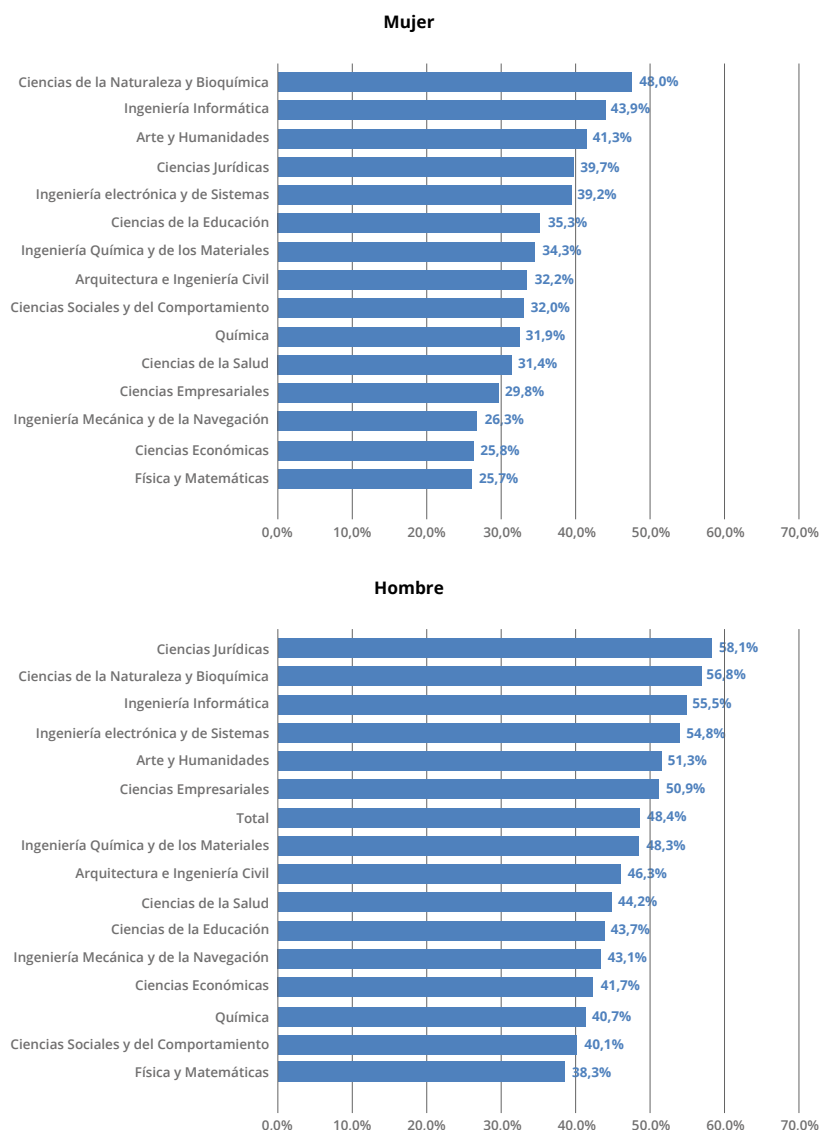
## II. LOS SESGOS A LA SALIDA: ¿POR QUÉ TUVIERON MENOS ÉXITO LAS MUJERES?

La constatación de la existencia de un sesgo de género importante en las tasas de éxito constituye, precisamente, el origen o punto cero de esta investigación. Gracias a la política de transparencia y disponibilidad de acceso a los datos de la ANECA, la existencia de este sesgo fue pronto conocida por la comunidad académica y la opinión pública, generando un interés especial sobre los posibles factores concurrentes que pudieran ayudar a explicarlo.

En media, el porcentaje de solicitudes valoradas positivamente sobre el total fue del 35,1% para las mujeres, mientras para los hombres la cifra alcanzó el 48,4%. Redondeando, podríamos sintetizar diciendo que mientras casi 1 de cada 2 solicitudes presentadas por hombres fue evaluada positivamente, una proporción que se redujo a 1 de cada 3 en el caso de las mujeres.

Estos resultados chocan con los de la convocatoria del Sexenio de Investigación, en la que no sólo las tasas de éxito globales son mucho más elevadas (rozando el 95,5%), sino que la distancia entre hombres y mujeres no resulta estadísticamente significativa, con diferencias de apenas dos puntos porcentuales en media, e incluso de signo inverso en algunos campos de conocimiento. Por este motivo dejamos de utilizar el Sexenio de Investigación como punto de referencia para centrarnos en explorar las variaciones por campo CNEAI en el propio Sexenio de Transferencia e Innovación.

Figura 5. Tasas de éxito en las solicitudes del Sexenio de Transferencia e Innovación, por sexo de la persona solicitante y campo científico (CNEAI). 2018



**Nota:** Las tasas de éxito se calculan como la proporción de acreditaciones concedidas sobre solicitadas para cada sexo.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La mayor proporción de solicitudes rechazadas en la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación se concentra además en distintos campos para mujeres y hombres, dibujando un “mapa del éxito” completamente distinto según el sexo de los participantes en la convocatoria. Con la única excepción de Física y Matemáticas, el campo con tasas de éxito menores para ambos sexos (aunque de nuevo con diferencias notables; tasas de rechazo: 74,3% y 61,7%, respectivamente, para mujeres y hombres), el ‘ranking’ de éxito de la transferencia de mujeres y hombres que pone en evidencia de estas cifras es bastante dispar.

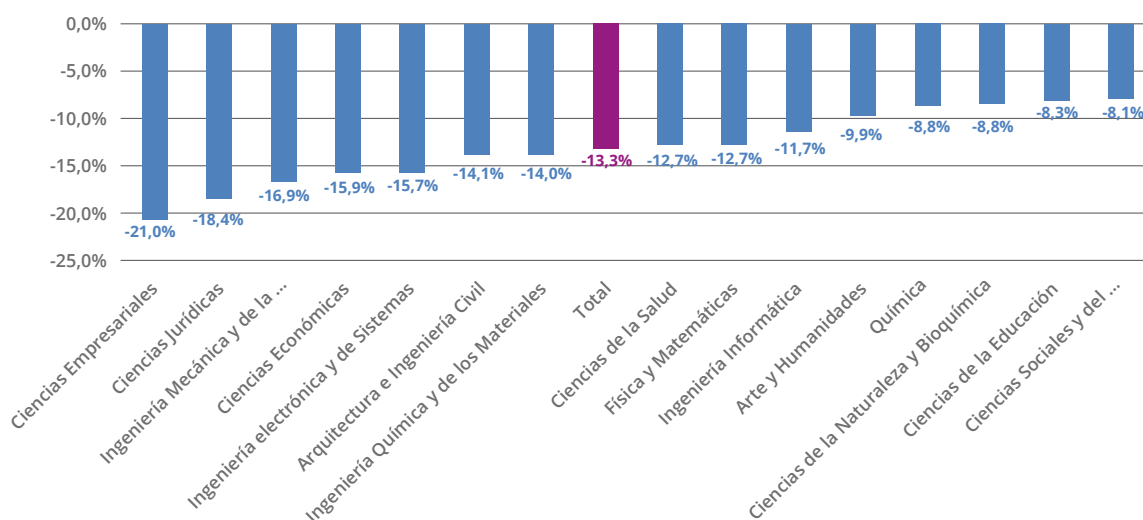
Así, mientras las mujeres obtienen las tasas de éxito más bajas (además de en el mencionado campo de Física y Matemáticas) en Ciencias Económicas e Ingeniería Mecánica y de la Navegación (rozando en todos los casos tasas de éxito del 25%), la zona gris de los hombres se define en torno a un umbral mucho más alto (40%) y ocurre en los campos de Ciencias Sociales y del Comportamiento y de Química.

No es una sorpresa que hombres y mujeres se concentren mayoritariamente en lugares distintos en el mapa del conocimiento, siendo conocida la infrarrepresentación de las mujeres en las áreas conocidas como STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), al tiempo que se concentran de manera significativa en los campos de Ciencias Sociales y Humanidades, pero la cuestión clave es hasta qué punto esto se traduce en tasas de éxito diferenciales.

### La segregación horizontal como factor explicativo del éxito

Podríamos aventurar la hipótesis de que las diferencias en las tasas de éxito podrían tener que ver con la mayor o menor presencia de cada sexo en los distintos campos. Sin embargo, no parece existir correspondencia estricta entre el grado de feminización/masculinización de los distintos campos científicos y la tasa de éxito en las solicitudes del Sexenio de transferencia. De hecho, como se puede apreciar en la Figura 6, la diferencia entre las tasas de éxito de hombres y mujeres es máxima en dos áreas fuertemente feminizadas, como Ciencias Empresariales y Ciencias Jurídicas, mientras que la distancia se reduce, además de en Ciencias Sociales y de la Educación, en dos áreas donde las mujeres no son mayoritarias: Química y Ciencias de la Naturaleza y Bioquímica.

Figura 6. Diferencia entre las tasas de éxito de Hombres y Mujeres en la convocatoria del Sexenio de Transferencia 2018 (diferencia Hombres-Mujeres)



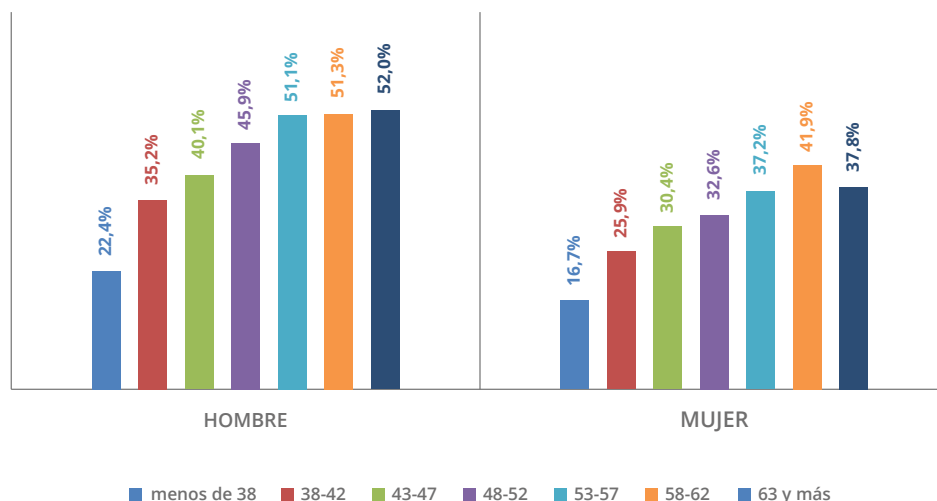
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

### ¿Tuvieron más éxito las trayectorias de carrera más consolidadas?

Una de las hipótesis barajadas es que el éxito tuvo que ver con la madurez de las trayectorias de los solicitantes. Tal como veíamos en la sección anterior al considerar el proceso de presentación, el perfil de edad de los hombres y mujeres solicitantes difería, siendo más envejecido el de los primeros, lo cual podría explicar en parte las mayores tasas de éxito obtenidas por los hombres bajo el supuesto de que, a edades mayores, la acumulación de méritos puede ser mayor e, incluso de mayor calidad, al haber un período más dilatado dentro del que seleccionar los méritos sometidos a evaluación.



Figura 7. Tasas de éxito según edad y sexo del solicitante



**Nota:** Los grupos de edad han sido calculados por diferencia entre el año de la convocatoria y la cohorte de nacimiento: 1955 y anterior, 1956-1960, 1961-65, 1966-1970, 1971-75, 1976-80 y 1981 y posterior.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de base de datos de solicitantes (ANECA).

De acuerdo con los datos analizados, esta hipótesis se confirma, pero solo parcialmente. Tanto las tasas de éxito de los hombres como las de las mujeres muestran un claro gradiente en función de la edad, pero mientras en el caso de los hombres este se estabiliza en torno al 51%-52% al llegar a las edades de madurez (53 años y más), en el caso de las mujeres el gradiente continúa hasta los 58-62 años, donde se alcanza un valor máximo de 41,9%, para descender después en el grupo de más edad (Figura 7). Este disparo de las trayectorias académicas de mujeres y hombres a lo largo de las distintas cohortes de edad viene a poner de relieve la existencia de desigualdades estructurales que, lejos de pertenecer al pasado, atraviesan el sistema académico sin cambios aparentes.

No sólo es que las mujeres alcancen la madurez de sus trayectorias académicas más tarde y con mayor dificultad, sino que el 'gap' es máximo (además de en la cohorte de 65 y más años, lo que efectivamente puede ser un efecto de dinámicas del pasado) en las cohortes nacidas entre 1960 y 1970 (grupos de edad entre 48 y 57 años), que han desarrollado por completo sus carreras dentro de una cultura de evaluación, introducida tanto por los Sexenios de investigación y los procedimientos de Habilitación, primero, y Acreditación, después, para el acceso a las posiciones permanentes<sup>10</sup>.

Sólo en las cohortes nacidas a partir de 1980, el grupo más minoritario y al que en principio no iba dirigida una convocatoria como esta, que tomaba la 'seniority' como requisito, el gap de género se reduce a "tan solo" 6 puntos porcentuales, con tasas de éxito para mujeres y hombres de 16,7% y 22,4%, respectivamente. Si se quiere tomar este acercamiento en las (malas) tasas de éxito de los más jóvenes como un indicio de una posible mejora en las condiciones relativas de las mujeres respecto a la evaluación de méritos de transferencia es casi una cuestión de cómo queramos ver de lleno el vaso, pero no parece suficiente como para extraer conclusiones sólidas en uno u otro sentido.

<sup>10</sup> Regulados, respectivamente, por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 diciembre, de Universidades y 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

## Buscando claves: El tipo de transferencia que hacen las mujeres

Los datos examinados hasta aquí no nos ofrecen certezas sobre lo ocurrido, pero sí apuntan a que el tipo de transferencia que hacen hombres y mujeres no sólo es muy diferente, sino que probablemente se acomodó mejor a los criterios de valoración en el caso de los hombres que en el de las mujeres.

Como veremos más adelante, el proceso de evaluación es complejo e incorpora un número importante de pasos, desde la propia convocatoria, hasta las directrices o criterios acordados en cada comisión de evaluación en los distintos campos, en los que los sesgos de género pueden operar.

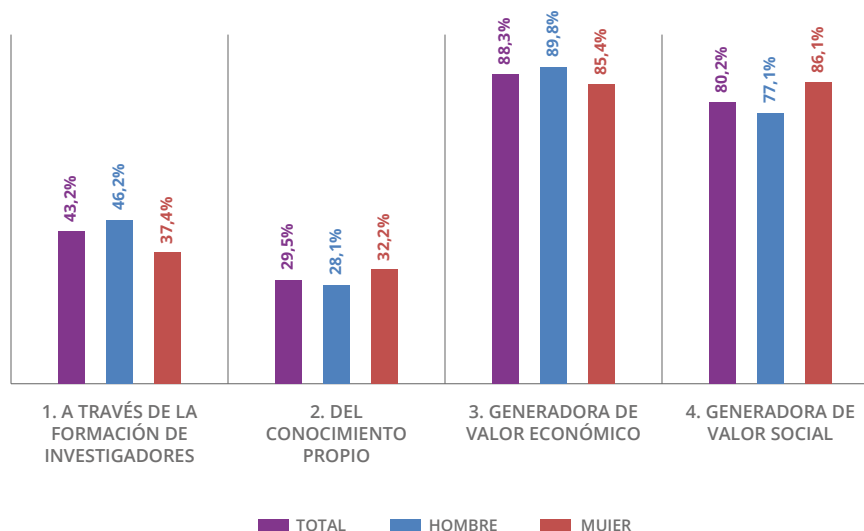
Uno de estos factores es precisamente el tipo de transferencia que se clasificó como evaluable. En la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación se distinguían cuatro tipos distintos de transferencia: a través de la formación, del conocimiento propio, de valor económico y de valor social. Cada uno de estos tipos de transferencia incluía actividades clasificables que podían constituir las aportaciones a presentar en las solicitudes, en las que había que presentar cinco aportaciones de alguno de estos cuatro tipos de transferencia, con el único requisito de que en el conjunto de las aportaciones presentadas por cada solicitante se incluyesen aportaciones de al menos dos tipos distintos.

La hipótesis que exploramos aquí es que quizá realizasen un tipo de transferencia de conocimiento distinto -y menos valorado- que el de los hombres. ¿Cómo es la transferencia que presentaron a examen las mujeres y los hombres 2018? ¿Es tan diferente de la de los hombres?

La Figura 8 resume esta información. De las 16.791 solicitudes presentadas, un 88,3% contenían aportaciones de transferencia generadora de valor económico y un 80,2% de transferencia generadora de valor social, quedando en una posición mucho más minoritaria las aportaciones que estaban relacionadas con la transferencia a través de la formación de investigadores (43,2%) y la transferencia del conocimiento propio (29,5%). Claramente, la convocatoria atrajo aportaciones mayoritariamente encapsuladas en dos tipos de transferencia: de valor económico y de valor social, y ello tanto para los hombres como para las mujeres. Si esto se debió a que este era el mapa 'real' de la transferencia de conocimiento en nuestro país en aquel momento o se produjo algún tipo de efecto de atracción (o a la inversa, se generó una cierta retracción) respecto a ciertos tipos de transferencia es difícil de saber con la información disponible.

Este patrón observado se reproduce tanto para hombres como para mujeres de manera general, siendo la diferencia relativa al peso de las aportaciones de valor social quizá la más relevante: 77,1% para los hombres y 86,1% para las mujeres.

Figura 8. Aportaciones por tipo de transferencia y sexo del solicitante (%)<sup>i</sup>



<sup>i</sup> Pregunta multirespuesta a partir de las aportaciones incluidas en cada solicitud. Dado que en una misma solicitud podían combinarse los diversos tipos de transferencia de manera variable, las cifras se interpretan como porcentaje de solicitudes que presentaban aportaciones de cada uno de los tipos.

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de solicitantes (ANECA).

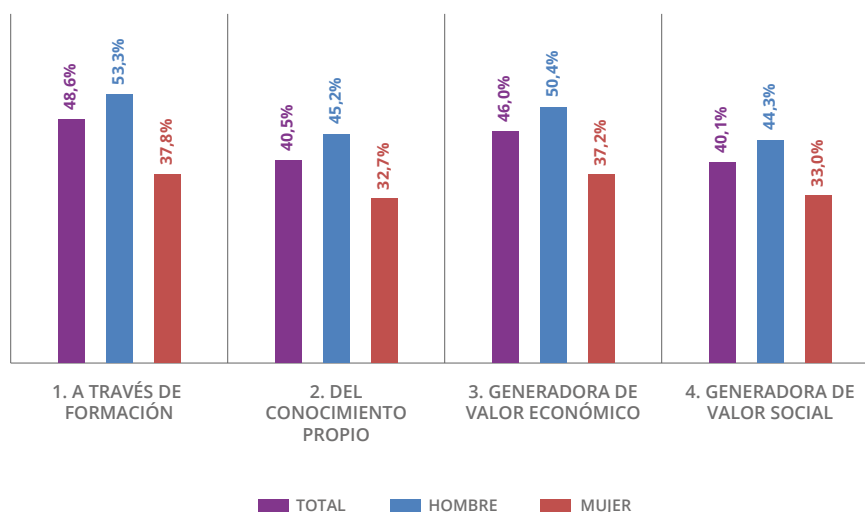
### ¿Qué tipo de transferencia obtiene mayor éxito?

Si consideramos ahora las tasas de éxito, encontramos que son justamente las aportaciones relativas a tipos de transferencia más masculinizados las que en mayor proporción obtuvieron una calificación positiva. A saber, las aportaciones relacionadas con transferencia a través de la formación de investigadores y de valor económico fueron las que obtuvieron las tasas de éxito más elevadas en la convocatoria (48,6% y 46%, respectivamente), mientras que las de tipo 2 y 4, transferencia del conocimiento propio y transferencia generadora de valor social fueron el tipo de aportación que obtuvo las tasas de éxito más bajas (40,5% y 40,1%, respectivamente).

Con todo, como vemos en la Figura 9, la fotografía se vuelve aún más elocuente cuando examinamos las tasas de éxito por sexo para los distintos tipos de aportaciones. Hay dos efectos reseñables. Por una parte, la fuerte brecha entre el éxito de las aportaciones de hombres y mujeres, que oscila entre los 11 puntos en las aportaciones de transferencia de valor social, y los casi 16 puntos de la formación de investigadores. En este último, la tasa de éxito de los hombres alcanza el 53,3% mientras la de las mujeres es de 37,8%.

Por otra parte, el segundo aspecto que llama la atención es que las oscilaciones en las tasas de éxito de las mujeres a través de los distintos tipos de transferencia son más pequeñas que las de los hombres y es precisamente en los dos tipos de aportación de transferencia en que los hombres fueron claramente mayoritarios, tipo 1 y tipo 3, formación de investigadores y transferencia de valor económico, en los que se otorgaron las evaluaciones más favorables. Volvemos sobre este aspecto con mayor detalle en la siguiente sección.

Figura 9. Tasa de éxito según tipo de transferencia de la aportación



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de solicitantes (ANECA).

## 28

### Examinando posibles sesgos en el proceso de evaluación: dos hipótesis

Parece claro que, junto a los sesgos de composición (hubo más aportaciones de hombres en los tipos mejor valorados), existe también un sesgo de género en la evaluación, que hace que sean justamente las aportaciones de las mujeres no sólo menos numerosas, sino también peor evaluadas.

A este respecto caben dos hipótesis. La primera, que el tipo de transferencia que hacen los hombres se acomode mejor, incluso dentro de cada uno de los tipos estándar de transferencia contemplados en la convocatoria, a lo que se podría entender como transferencia de calidad. La segunda hipótesis apunta a que puedan existir sesgos ocultos funcionando en el proceso mismo de evaluación.

#### Primera hipótesis: Un modelo de transferencia masculinizado

Esta primera hipótesis nos llevaría a plantear si la convocatoria misma estaba orientada hacia un modo "masculino" de hacer transferencia, en el que los hombres resultaron premiados de forma natural. La cuestión que subyace, por tanto, es si es el modelo de transferencia de los hombres más próximo a lo que se entiende normativamente por "excelencia" que el de las mujeres. Para abordar esta cuestión se ha realizado un examen del sesgo de género en las tasas de éxito por campo de conocimiento y tipo de transferencia que arroja un panorama complejo tal (véase Tabla 2).

Resulta llamativo que en varios de los campos de conocimiento las discrepancias en la valoración más grandes se concentren precisamente en las aportaciones relacionadas con la transferencia de conocimiento propio, incluso duplicando, como es el caso de Química, el valor medio para el conjunto del campo. Estas diferencias apuntan a la existencia de sesgos específicos por campo, que tienen que ver con una alta probabilidad con el grado de claridad en la definición de los criterios de evaluación y en la posibilidad más o menos efectiva de operacionalizar la transferencia realizada en criterios fácilmente mensurables.

La diversidad entre los campos y los tipos de transferencia en cuanto a la importancia de los sesgos de género resulta difícil de sistematizar en patrones a priori y sin embargo resultaría de interés para realizar un análisis específico, que obviamente supera el marco de análisis de esta investigación.

Tabla 2. Tasa de éxito por sexo, según Campo CNEAI del Sexenio de Transferencia e Innovación y tipo de transferencia

		Evaluación concedida (Tasa de éxito)		
		Hombre	Mujer	DIF. H-M
01. Química	A través de la formación de investigadores	46,1%	38,2%	7,9%
	Del conocimiento propio	36,5%	19,2%	<b>17,4%</b>
	Generadora de valor económico	41,9%	33,9%	8,0%
	Generadora de valor social	27,9%	21,5%	6,4%
	<b>Total</b>	<b>39,2%</b>	<b>30,0%</b>	<b>9,2%</b>
02. Física y Matemáticas	A través de la formación de investigadores	39,7%	31,6%	8,1%
	Del conocimiento propio	28,8%	16,8%	<b>12,0%</b>
	Generadora de valor económico	42,3%	29,6%	<b>12,7%</b>
	Generadora de valor social	32,5%	22,9%	9,6%
	<b>Total</b>	<b>37,1%</b>	<b>26,0%</b>	<b>11,0%</b>
03. Ciencias de la Naturaleza y Bioquímica	A través de la formación de investigadores	58,8%	46,0%	<b>12,7%</b>
	Del conocimiento propio	53,7%	45,1%	8,6%
	Generadora de valor económico	59,7%	52,6%	7,2%
	Generadora de valor social	53,5%	44,6%	8,9%
	<b>Total</b>	<b>57,0%</b>	<b>47,7%</b>	<b>9,2%</b>
04. Ciencias de la Salud	A través de la formación de investigadores	46,5%	32,8%	13,7%
	Del conocimiento propio	46,6%	28,7%	<b>17,9%</b>
	Generadora de valor económico	47,1%	33,5%	13,6%
	Generadora de valor social	39,5%	28,0%	11,5%
	<b>Total</b>	<b>44,6%</b>	<b>30,9%</b>	<b>13,6%</b>
05. Ingeniería Química y de los Materiales	A través de la formación de investigadores	55,2%	43,2%	12,1%
	Del conocimiento propio	50,3%	31,0%	<b>19,3%</b>
	Generadora de valor económico	48,6%	34,9%	13,7%
	Generadora de valor social	44,2%	28,5%	15,6%
	<b>Total</b>	<b>48,9%</b>	<b>34,4%</b>	<b>14,5%</b>
06. Ingeniería Mecánica y de la Navegación	A través de la formación de investigadores	47,1%	31,8%	15,3%
	Del conocimiento propio	46,7%	33,3%	13,3%
	Generadora de valor económico	43,5%	27,3%	16,2%
	Generadora de valor social	42,1%	24,0%	<b>18,1%</b>
	<b>Total</b>	<b>44,2%</b>	<b>27,8%</b>	<b>16,4%</b>

Tabla 2. Tasa de éxito por sexo, según Campo CNEAI del Sexenio de Transferencia e Innovación y tipo de transferencia

		Evaluación concedida (Tasa de éxito)		
		Hombre	Mujer	DIF. H-M
<b>07. Ingeniería electrónica y de Sistemas</b>	A través de la formación de investigadores	65,0%	50,9%	14,1%
	Del conocimiento propio	47,5%	30,8%	<b>16,8%</b>
	Generadora de valor económico	55,1%	39,2%	<b>15,9%</b>
	Generadora de valor social	42,9%	33,8%	9,0%
	<b>Total</b>	<b>54,4%</b>	<b>39,9%</b>	<b>14,5%</b>
<b>08. Ingeniería Informática</b>	A través de la formación de investigadores	63,5%	50,0%	<b>13,5%</b>
	Del conocimiento propio	50,3%	39,5%	10,8%
	Generadora de valor económico	56,6%	45,7%	10,9%
	Generadora de valor social	47,0%	38,9%	8,0%
	<b>Total</b>	<b>55,4%</b>	<b>43,9%</b>	<b>11,5%</b>
<b>09. Arquitectura e Ingeniería Civil</b>	A través de la formación de investigadores	54,6%	38,7%	<b>15,9%</b>
	Del conocimiento propio	39,2%	31,8%	7,4%
	Generadora de valor económico	47,9%	35,0%	12,9%
	Generadora de valor social	45,3%	30,4%	14,9%
	<b>Total</b>	<b>47,3%</b>	<b>33,7%</b>	<b>13,6%</b>
<b>10. Ciencias Económicas</b>	A través de la formación de investigadores	36,5%	18,0%	<b>18,4%</b>
	Del conocimiento propio	33,8%	24,0%	9,8%
	Generadora de valor económico	42,5%	27,9%	14,7%
	Generadora de valor social	41,1%	26,1%	15,0%
	<b>Total</b>	<b>40,3%</b>	<b>25,8%</b>	<b>14,5%</b>
<b>11. Ciencias Empresariales</b>	A través de la formación de investigadores	60,0%	28,4%	<b>31,6%</b>
	Del conocimiento propio	42,2%	24,4%	17,8%
	Generadora de valor económico	51,9%	30,8%	21,1%
	Generadora de valor social	47,7%	29,7%	18,0%
	<b>Total</b>	<b>50,0%</b>	<b>29,5%</b>	<b>20,5%</b>
<b>12. Ciencias Sociales y del Comportamiento</b>	A través de la formación de investigadores	41,2%	30,2%	11,0%
	Del conocimiento propio	38,3%	33,1%	5,2%
	Generadora de valor económico	43,5%	31,9%	11,6%
	Generadora de valor social	40,1%	32,2%	7,9%
	<b>Total</b>	<b>41,1%</b>	<b>32,0%</b>	<b>9,1%</b>
<b>13. Arte y Humanidades</b>	A través de la formación de investigadores	49,0%	33,1%	<b>15,9%</b>
	Del conocimiento propio	45,2%	35,9%	9,2%
	Generadora de valor económico	57,5%	46,4%	11,0%
	Generadora de valor social	51,1%	41,6%	9,5%
	<b>Total</b>	<b>51,7%</b>	<b>40,9%</b>	<b>10,8%</b>

Tabla 2. Tasa de éxito por sexo, según Campo CNEAI del Sexenio de Transferencia e Innovación y tipo de transferencia

		Evaluación concedida (Tasa de éxito)		
		Hombre	Mujer	DIF. H-M
<b>14. Ciencias Jurídicas</b>	A través de la formación de investigadores	50,7%	32,8%	17,9%
	Del conocimiento propio	60,6%	40,1%	<b>20,4%</b>
	Generadora de valor económico	60,2%	43,0%	17,2%
	Generadora de valor social	57,5%	39,4%	18,1%
	<b>Total</b>	<b>58,8%</b>	<b>40,4%</b>	<b>18,4%</b>
<b>15. Ciencias de la Educación</b>	A través de la formación de investigadores	41,4%	41,1%	0,3%
	Del conocimiento propio	40,5%	30,6%	<b>10,0%</b>
	Generadora de valor económico	47,3%	38,8%	8,5%
	Generadora de valor social	43,2%	35,0%	8,2%
	<b>Total</b>	<b>43,9%</b>	<b>36,1%</b>	<b>7,8%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de solicitantes (ANECA).

Para intentar profundizar en la comprensión de estos datos, se realiza una exploración cualitativa en la base de datos de las evaluaciones concedidas, enfocándonos en las aportaciones presentadas por mujeres y hombres en ocho campos distintos (Química, Física y Matemáticas, Ciencias de la Salud, Ingeniería Mecánica y de la Navegación, Ingeniería Informática, Ciencias Empresariales, Ciencias Sociales y del comportamiento y Ciencias Jurídicas).

Para este análisis exploratorio se seleccionaron estos campos en los tipos de aportaciones en los que, de acuerdo con el análisis de los datos cuantitativos presentados en la tabla 2, se presentaban mayores diferencias en las tasas de éxito entre mujeres y hombres. Así, nos detenemos especialmente en la exploración del tipo de aportaciones de tipo 2 (transferencia a través del conocimiento propio) que arroja los datos más contradictorios en los campos 01 Química, 04 Ciencias de la Salud, 05 Ingeniería Química y de los Materiales, 08 Ingeniería Informática y 14 Ciencias Jurídicas, en los que la tasa diferencial de éxito de hombres y mujeres es más alta que en los otros tipos de aportaciones, y, a su vez, más alta que la media global en ese campo. Justamente, este tipo de aportación 2 de conocimiento propio, junto al tipo 4, generadora de valor social, son las más exitosas entre las mujeres, como puede verse en la Figura 8. Aunque este análisis exploratorio se ha concentrado en el tipo de aportaciones sobre transferencia a través del conocimiento propio, se exploran también las aportaciones tipo 3 (transferencia que genera valor económico) en el campo 02 Física y Matemáticas, las aportaciones tipo 4 (transferencia que genera valor social) en el campo de 06 Ingeniería Mecánica y de la Navegación, ya que estos son los campos en los que la tasa diferencial de éxito entre hombres y mujeres es relativamente mayor que los otros tres tipos respectivamente.

Aquí debemos recalcar que este análisis exploratorio cualitativo tiene ciertas limitaciones, debido a que la exhaustividad con la que debería hacerse de manera completa excede con mucho el objeto de este estudio. El análisis ha sido necesariamente limitado, no solo en el hecho de que no se han podido mirar todos los campos y todos los tipos de aportaciones, sino que el análisis exploratorio se ha hecho exclusivamente sobre las aportaciones de las personas a las que se les han concedido el sexenio (no se han mirado las apor-

taciones presentadas en las solicitudes denegadas). Por lo tanto, se debe tener cautela en la interpretación de estos resultados, aunque creemos que sí son indicativos de algunas tendencias que merecen atención y que quizá ameritaría un posterior análisis en profundidad al objeto de confirmar qué tipo de aportaciones, más allá de que sean las más numerosas, determinan el éxito final y la brecha entre hombres y mujeres en mayor medida, siendo nuestra hipótesis que aquí apuntamos, que lo que determina y satura el sistema son las aportaciones de transferencia con valor económico, afianzando y generalizando *de facto* el modelo clásico y tradicional de transferencia tecnológica.

Este análisis exploratorio muestra que, tanto en los campos de Ciencias como en Química o Física y Matemáticas, a pesar de que la diferencia en la tasa de éxito es significativa entre mujeres y hombres en las aportaciones tipo 2 "Transferencia del conocimiento propio" (17,4% en Química y 12,0% en Física y Matemáticas), la nota media que reciben las aportaciones de mujeres es mayor que la de hombres. Esto contrasta con las notas medias recibidas por mujeres y hombres en el conjunto de las 5 aportaciones presentadas, que determina la tasa de éxito general que estamos manejando, tal y como se puede ver en la Tabla II. Es decir, que las mujeres presentan mejores aportaciones que los hombres, aunque tengan menos éxito a la hora de obtener el sexenio de transferencia. En el campo de Química, las aportaciones tipo 2 presentadas por las mujeres obtienen una nota media de 5,9 y las de los hombres de 5,6. En la exploración cualitativa, se percibe que estas notas más altas no son arbitrarias, sino que tienen que ver con los criterios y baremos establecidos, por ejemplo, con que se valora más la pertenencia a comités o grupos de trabajo internacionales o europeos de más alto nivel y durante más tiempo<sup>11</sup>. En el caso del campo de Física y Matemáticas, las aportaciones de las mujeres presentan una nota media de 6,01 mientras que las de los hombres de 5,36. El análisis muestra que en este campo se da mayor nota cuando se trata de participar en Comités Internacionales y son las mujeres, además, quienes presentan más este tipo de aportación en comparación con los hombres.

## 32

En el caso del campo 11 Ciencias Empresariales ocurre lo mismo que el ejemplo anterior. Las mujeres presentan más aportaciones de tipo 2 que los hombres, ligeramente en el nivel nacional (hombres: 33,7%, mujeres: 35,1%), y más significativamente en el nivel europeo (hombres: 2,7%, mujeres: 10,8%) y en el internacional (hombres: 5,4% mujeres: 10,8%) y, además, obtienen mejores notas. Sin embargo, esto vuelve a contrastar con una diferencia en la tasa de éxito en este campo de 17,8% (hombres: 42% y mujeres: 24,4%). Esto nos corrobora que, al igual que en el campo anterior, aunque las mujeres tienen aportaciones más relevantes que los hombres en este tipo de transferencia, y son evaluadas mejor por ello, la tasa global de éxito es mucho mayor en ellos. O, dicho de otro modo, las valoraciones hechas en las aportaciones de tipo 2 predicen muy poco la nota final del conjunto de las aportaciones que cada persona presenta. Asimismo, otra conclusión es que las mujeres parecen ser mejores en la pertenencia a comités en general, y especialmente a los europeos e internacionales.

Siguiendo con el análisis en el campo 14 Ciencias Jurídicas, este arroja una fuerte diferencia en la tasa de éxito entre mujeres y hombres en las aportaciones de tipo 2 (20,4%). Vemos que aquí no hay apenas diferencias entre la nota media de unas y otros (0,03 de diferencia a favor de los hombres), lo que nos lleva a pensar cómo un tipo de aportaciones en el que las mujeres podrían destacar queda neutralizado por los otros tipos de aportaciones. Comprobamos que hay diferencias en las notas cuando se trata del mismo tipo de aportación (pertenencia a comités de relevancia en el nivel europeo o internacional) presentada por mujeres y hombres, que corresponde a la diferencia en el periodo de participación en las comisiones o comités presentados,

<sup>11</sup> Como ejemplo, un hombre que trabaja unos meses como co-chair de un "working group" que recababa la participación de diferentes actores para alimentar el diseño de una Estrategia recibe una nota de un 6,5, mientras que una mujer que es nombrada por el Ministerio de Educación y Ciencia para un comité de relevancia internacional dependiente de la European Science Foundation - Unión Europea, durante 7 años recibe un 9.



situándose los hombres en periodos más largos de pertenencia y por lo tanto recibiendo más calificación, sin que eso sea necesariamente determinante de la relevancia del comité<sup>12</sup>. Esto nos dice que tomar la duración como criterio principal, sin tener en cuenta lo demás, parece castigar a las mujeres.

Efectivamente, en este tipo de aportaciones de “transferencia del conocimiento propio” se asignan mayores puntuaciones cuando se trata de pertenecer a una comisión internacional o tener un servicio especial en este ámbito. También en los campos de ciencias como Química (campo 01) y Física y Matemáticas (campo 02), las aportaciones a nivel internacional presentadas por mujeres son más comunes que las de los hombres y eso explica su mejor nota en estas áreas del conocimiento. Aquí el análisis quisimos contrastarlo con dos campos más o menos afines, pero de tendencias contrarias. Uno, el de Ciencias Jurídicas (campo 14), en el que la diferencia en tasa de éxito entre mujeres y hombres es muy alta en general (18,4%) y la más alta en el tipo de aportaciones tipo 2 (20,4%); otro, el de Ciencias Sociales y del Comportamiento (campo 12), que es el que presenta una de los diferenciales de tasa de éxito general más bajo (9,1%), y el más bajo en el tipo de aportación 2 (5,2%). En el caso del campo 12, así como el campo 14, se presentan más aportaciones relacionadas con los niveles estatal y autonómico, y en segundo lugar internacional, pero en menor medida europeo y local, para ambos sexos. Sin embargo, en el caso de Ciencias Sociales, las mujeres llegan a presentar un 6,32% frente a un 4,34% de aportaciones a nivel europeo. En este campo, en el que el diferencial en la tasa de éxito es el menor en el tipo de aportaciones 2, siendo también este menor que el diferencial general global en su propio campo, existe una variedad de tipos de comités presentados y se percibe también que han sido heterogéneamente calificados, probablemente entre otras cosas, por los diversos subcampos que engloba este campo (psicología, periodismo, antropología, sociología o ciencia política). Aun así, en esta heterogeneidad, se puede percibir una tendencia a calificar mejor a los hombres, dejando así entrever los efectos de la presencia de sesgos inconscientes de género en la evaluación<sup>13</sup>.

El análisis exploratorio también se realizó en el campo de Física y Matemáticas (02) para las aportaciones tipo 3 de “transferencia con valor económico”. Aunque la tendencia de asignar notas ligeramente más bajas a mujeres que a hombres por el mismo tipo de aportación es algo que se percibe en la mayoría de los campos analizados, en este campo, en el caso concreto de “facturación de royalties” la nota media asignada a las aportaciones presentadas por mujeres es de 5,2 frente a un 7,7 de las aportaciones presentadas por hombres, lo que supone una diferencia muy significativa.

Por último, como parte de este análisis exploratorio cualitativo, se examinó el campo de Ingeniería Mecánica y de la Navegación (06) respecto al tipo de aportación 4 (“transferencia con valor social: publicaciones y actividades de difusión”), Aquí, las aportaciones presentadas por las mujeres obtienen una nota media de 5,3 y de los hombres de 4,8 (en cualquier caso muy bajas para tratarse de aportaciones de personas que han obtenido el sexenio, lo que es un indicador de lo poco valorada que es este tipo de aportaciones), a pesar de que presentan una tasa de éxito general más baja que los hombres en este tipo de aportaciones (con una diferencia de 18,1%). Otro resultado del

<sup>12</sup> Como ejemplos, ponemos una mujer como miembro del “Management Board” de una Agencia Europea durante 14 meses, quien fue calificada con un 6 y un hombre con el mismo mérito por un periodo de 5 años con un 8. Otro ejemplo con más disparidad es el de una mujer siendo miembro de un Panel/Grupo de alto nivel encargado de elaborar un informe para un Comisario Europeo, que funciona durante 10 meses, y que es calificada con un 6, mientras que un hombre que pertenece a un Grupo de Expertos durante un periodo prolongado de 18 años es calificado con un 10. Estas evaluaciones son coherentes según los criterios y baremos de la “Guía de Evaluación” (pág.49-50). Sin embargo, creemos que la importancia de la duración de la pertenencia a Comités de Alta Relevancia debería relativizarse y ser secundaria con respecto al resto de criterios: “su impacto internacional o nacional (según el ámbito de aplicación de las decisiones y trabajos que realiza), si es enormemente selectivo y único en su ámbito de actuación, según el impacto de las acciones que se deciden en el mismo (sobre la ciudadanía en general o colectivo profesional en particular) y la duración de la participación y el grado de ocupación que requiere”.

<sup>13</sup> Independientemente de que no aparece claramente en la Guía en este tipo de aportaciones de conocimiento propio si la dirección de revistas científicas puede considerarse un comité de relevancia, damos un ejemplo de contraste en la evaluación de mujeres y hombres. Un hombre (CC. Información) cuya aportación consiste en dirigir una revista nacional de su propia universidad que no está en JCR, y es calificada con un 8, en contraste con una mujer (Psicología) cuya aportación consistente en ejercer de editora asociada (a los efectos, subdirectora) de una revista internacional con alto impacto en JCR es calificada con un 5.

análisis exploratorio es que, a pesar de que la nota media es superior en las mujeres, las aportaciones presentadas por hombres llegan a obtener notas de hasta 9 puntos, mientras que las aportaciones presentadas por las mujeres sólo llegan a 8 puntos como máximo. No obstante, de los campos y aportaciones analizadas, el de Ingeniería Mecánica y de la Navegación es el campo con notas más bajas en comparación con el resto.

Finalmente, y como curiosidad, el análisis exploratorio localizó aportaciones hechas (en su mayoría por mujeres) en temas relacionados con la promoción de la igualdad de género en tres de los campos -y tipos de aportación- analizados (Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales e Ingeniería Informática), todas con notas inferiores a 7, incluso aunque sean en Comités de Relevancia nacionales (Comité de personas expertas en un Ministerio del Gobierno de España, aportación calificada con un 6,5) e incluso internacional (Comité de personas expertas a una Agencia de las Naciones Unidas, aportación calificada con un 7), lo cual, por contraste con otras puntuaciones exploradas, indicaría una posible tendencia a que este tipo de aportaciones sean menos valoradas que el resto.

### Segunda hipótesis: Sesgos inconscientes de género en el proceso de evaluación

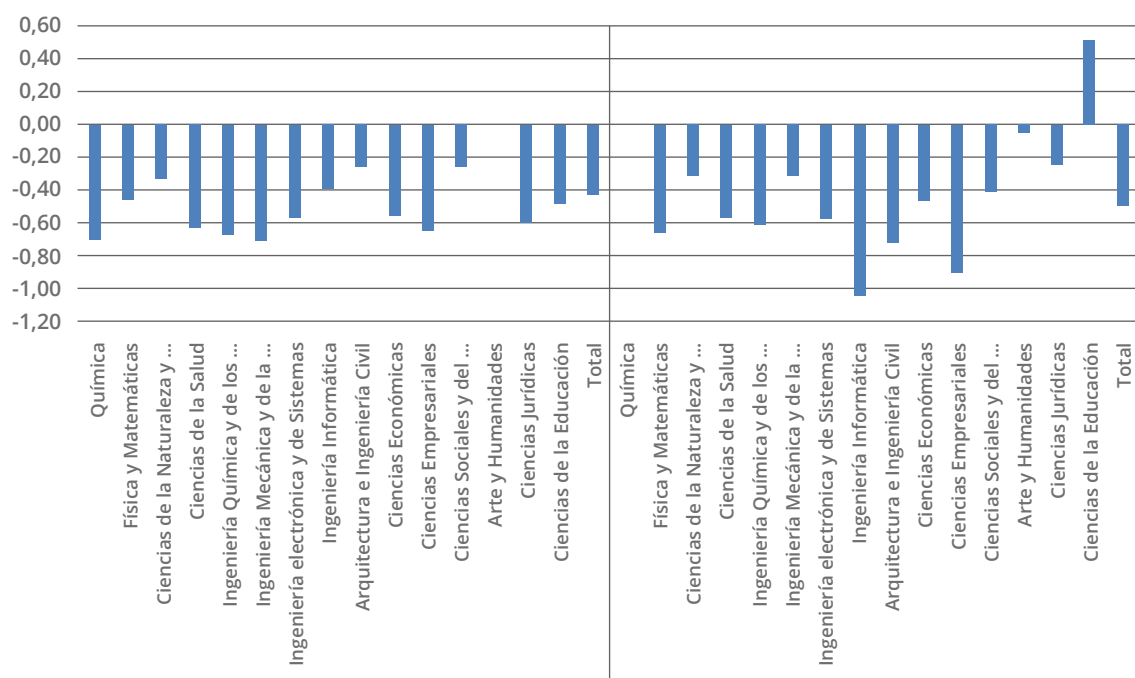
Como hemos visto antes, la segunda hipótesis apunta a que puedan existir sesgos ocultos funcionando en el proceso mismo de evaluación. Aun partiendo del supuesto de que el principio de igualdad de trato en función del sexo era una regla transversal, compartida de forma indiscutida por el conjunto de los evaluadores y evaluadoras, ¿es posible que se deslizaran sesgos pro-masculinos asociados a los estereotipos de género en el proceso de evaluación que dieran lugar a calificaciones sistemáticamente peores para las mujeres?

## 34

Para responder a esta cuestión cambiamos la perspectiva, y examinamos las calificaciones obtenidas en las aportaciones presentadas según sexo de los evaluadores y evaluadoras como de los y las solicitantes. Los resultados, que se resumen en la Figura 10, indican que las evaluaciones fueron más desfavorables para las mujeres que para los hombres en todos los campos, con independencia del sexo de la persona al frente de la evaluación. De hecho, con la salvedad del área de Ciencias de la Educación<sup>14</sup>, se pueden encontrar algunas áreas en las que son justamente las mujeres las que otorgan puntuaciones más desfavorables a las solicitudes de las mujeres. Este hallazgo, además de disipar posibles dudas sobre sesgos explícitos en la composición de las comisiones, abre la puerta a fijar nuestro interés en el análisis cualitativo justamente en las áreas donde estos sesgos fueron mayores y se inclinaron de forma particular en uno u otro sentido, algo en lo que profundizamos a continuación en la parte II de este informe.

<sup>14</sup> Esta diferencia es debido a la presencia de una única evaluadora en este campo.

Figura 10. Diferencias en las puntuaciones entre mujeres y hombres según sexo del evaluador



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de solicitantes (ANECA).



# PARTE II / ANÁLISIS METAEVALUATIVO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

## A. PROCESO DE EVALUACIÓN

### 1. Formulación de la convocatoria

Este primer paso cubre todo lo relacionado con la definición de los conceptos de transferencia e innovación y con la claridad a la hora de definir los criterios de la convocatoria (aquí sólo incluimos información sobre la formulación inicial de los criterios en la convocatoria, ya que hay un paso específico en el proceso donde se aborda más en profundidad la definición de los criterios y baremos y cómo estos han sido interpretados y aplicados). También se preguntaba aquí sobre las características de la experiencia piloto.

37

El primer aspecto relacionado con la formulación que es necesario recordar, es que esta convocatoria piloto se desarrolló a partir de un estudio previo realizado por la CRUE, que dio como resultado el Informe *Transferencia del Conocimiento. Nuevo para su prestigio e impulso*<sup>15</sup>, pensado para medir la actividad institucional de las Universidades. La necesaria adaptación de un concepto que fue inicialmente pensado para la evaluación institucional a la evaluación de méritos individuales se menciona en varias ocasiones, durante las entrevistas y los grupos, como una de las dificultades ligadas al propio diseño de la convocatoria.

Sobre la **experiencia piloto**, hay una percepción general de que es mejorable, en algún caso criticando que fue algo *"precipitada"* (Grupo de Discusión, mujeres) e incluso que *"fuimos un poco temerarios en sacar esta convocatoria"* (Entrevista, hombre), siendo mencionada por algunas personas como una de las dificultades del proceso el ser una convocatoria *"inmadura"* y quizá todavía demasiado abstracta. Aunque en general había un intento por quitar peso, asumiendo que, al ser la primera, *"es normal hacerlo mal al principio"* (Grupo de discusión, mujeres). En cualquier caso, también hay un reconocimiento general de que ha sido una experiencia importante y necesaria para reconocer la transferencia de conocimiento formalmente.

El debate en torno a la **definición de transferencia e innovación** que ofrecía la convocatoria es uno de los aspectos clave que ha ido apareciendo en los discursos a lo largo de todo el proceso y no sólo al hablar de este paso de la formulación. Una de las principales cuestiones mencionadas aquí, tanto por hombres como por mujeres, es el **peso del modelo clásico de transferencia tecnológica**, al representar este el concepto

15 CRUE, 2018. Disponible online: [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2018.11.28-Transferencia-del-Conocimiento-DE-FINITIVO\\_completo-digital.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2018.11.28-Transferencia-del-Conocimiento-DE-FINITIVO_completo-digital.pdf).

de transferencia más arraigado en el imaginario académico, a pesar de que con esta convocatoria piloto *“el objetivo era ampliar el concepto de transferencia tecnológica”* (Entrevista, hombre).

Este peso nos lleva a una de las primeras reflexiones desde la perspectiva de género: Hablamos de un “modelo clásico” de transferencia ligado a la transferencia tecnológica, basado en una relación con la tecnología desde parámetros tradicionales que históricamente han asociado la producción tecnológica (tanto en su manejo como en su diseño) con los hombres, como resultado de un relato androcéntrico de la historia donde no se ha visibilizado la relación de las mujeres con la ciencia y la tecnología, ni se han fomentado referentes al respecto. Esto tiene impacto en cuestiones como la baja proporción de mujeres IP en este tipo de proyectos, donde ellos cuentan con mayor capital social y son mayoría en las áreas tecnológicas, lo que también repercute en la financiación (López Barrio, 2019).

Además de las reflexiones respecto a este modelo clásico de transferencia, los discursos se centraban sobre todo en la **dificultad para separar entre transferencia e investigación**, dificultad que constituye uno de los principales nudos críticos a lo largo de todo el proceso y que muchas de las personas evaluadoras no tenían claro cómo resolver más allá de su criterio subjetivo: *“el aspecto clave era dirimir entre transferencia e investigación”* (Grupo de discusión, hombre), *“he tenido bastantes (expedientes) que todo lo que habían puesto eran con la investigación, (...) entonces yo de alguna manera asumía un poco lo que era la transferencia”* (Grupo de discusión, mujer).

Otras dificultades mencionadas se relacionaban también con esto, como la falta de claridad en los criterios (especialmente de lo que no es del modelo clásico) y la definición desequilibrada respecto a los cuatro tipos de aportaciones, cuestiones que se desarrollan más adelante en el bloque sobre criterios.

## 38

Al respecto de todo ello, varias personas apuntaban no sólo a la necesidad de definir más claramente lo que es transferencia, sino de ampliar el concepto para incluir de manera expresa otros aspectos más intangibles, relacionados con *“educar a la sociedad”* o con la promoción del *“emprendimiento social”*, permitiendo valorar los logros que van más allá de su valor económico o de los medios económicos que se ponen a disposición para hacer la transferencia. Si bien se asumía que es una empresa complicada (¿cómo definir el valor social intangible?), también se defendía la oportunidad que presenta el momento actual para hacerlo, a través de un sistema de indicadores que fomente un modelo de práctica universitaria realmente orientada a la mejora de la sociedad, pues *“todo indicador que ponemos acaba influyendo en el comportamiento de las personas que se orientan hacia eso. Si ponemos un indicador en el que lo que premiamos es el dinero y el contrato con empresas, pues todo lo demás se va a dejar de hacer, (...) estamos creando una desigualdad. (...) Tenemos una oportunidad de oro para orientar”* (Grupo de discusión, mujer). *“Hay que tener cuidado de no transmitir la imagen de que la universidad es un nicho económico”* (Entrevista, hombre).

Otra de las ideas principales que surgieron en este punto se refiere a la importancia de **definir qué se entiende por ‘excelencia’** en transferencia e innovación, debate que se vincula con la decisión de si la transferencia debe basarse en un sistema de evaluación de criterios de máximos o de mínimos. Y la reflexión aquí sería que, al igual que se está demandando un modelo de transferencia que trascienda el modelo clásico y ponga énfasis en transferencia con capacidad de impacto y transformación social, este modelo debería medirse por mínimos, no máximos que llamen a la “excelencia”, sino a algo que todo el mundo debería hacer como la vía para conseguir esa apertura y conexión con la sociedad, vía que ha de pertenecer a toda la comunidad académica, y no sólo a un grupo de personal docente e investigador que alcance la condición de “excelente”.

La principal reflexión desde el análisis de género que se deriva de todo lo expuesto en este primer punto es la referida al sesgo androcéntrico en el concepto mismo de transferencia. Frente a la apariencia de neutralidad en la definición, hay dos aspectos que, si no se abordan explícitamente, pueden estar influyendo en

la evaluación y generando sesgos inconscientes: por un lado, el peso del modelo tradicional masculinizado de transferencia tecnológica, y por otro, el peso de los criterios economicistas, que inducen a valorar más lo productivo/económico (donde hay más presencia de hombres) frente a valores intangibles de carácter social.

## RECOMENDACIONES

- > Acabar con la falsa apariencia de neutralidad de la convocatoria, comenzando por su formulación, que debe incluir el principio de igualdad entre sus objetivos y sus marcos de referencia.
- > Ampliar el concepto de transferencia, trascendiendo el modelo clásico y adoptando expresamente una perspectiva que tome en cuenta las desigualdades históricas que han condicionado la presencia y el peso diferente de mujeres y hombres en las diferentes actividades.
- > Valorar y sensibilizar sobre la necesidad de flexibilidad, que posibilite la apertura a formas de transferencia desvinculadas del modelo clásico, a través de un sistema de indicadores que orienten la actividad universitaria hacia la transformación social (indicadores como motivadores de comportamiento)
- > Dar mayor visibilidad y reconocimiento explícito en la convocatoria a las actividades de transferencia con alta presencia de mujeres.
- > Analizar en profundidad los informes de los y las evaluadoras para identificar otras dificultades presentes en esta convocatoria piloto.
- > Implicar más a las instituciones y universidades en la definición y promoción del nuevo modelo de transferencia
- > Realizar un estudio sobre cómo se transfiere en cada campo y contexto, teniendo especialmente en cuenta aquellos campos que no transfieren a través del modelo clásico

## 2. Publicación de la convocatoria

Este punto incluye información sobre la difusión y comunicación de la convocatoria, así como los medios utilizados para ello. Al respecto, los discursos mostraban un alto nivel de acuerdo en la apreciación de que la **publicación en el Boletín Oficial del Estado** (Resolución de 28 de noviembre de 2018) fue algo apresurada y poco clara. Los discursos más críticos incluso llegan a definirlo como “caótico” o “incomprensible”, o señalan que los criterios se definían *“en algunos casos con frases no muy afortunadas y confusas”* (Entrevista, hombre). Las respuestas se centran especialmente en el BOE, dando a entender que hubo un uso limitado de otros medios para su difusión, aunque sí se mencionan el vídeo explicativo del Secretario General de Universidades, reuniones en universidades, y la web de la ANECA. Una de las cuestiones a mejorar en este punto se refiere a la **coherencia entre la información publicada en los diferentes medios**, pues varias personas comentaron que tanto el BOE como la información de la web de la ANECA diferían del Informe original de la CRUE, lo que *“generó dudas que afectaron a todo el proceso”* (Entrevista, mujer).

Al respecto habría que hacer una reflexión no sólo sobre el alcance de la difusión y si se utilizaron suficientes medios, sino también sobre si esa difusión inicial se hizo con un enfoque demasiado restrictivo, haciendo incidencia principalmente sobre los aspectos más vinculados al modelo clásico de transferencia del que hablábamos en el punto anterior.

Por otro lado, sobre el **vídeo del Secretario General de Universidades** también hubo algunas críticas, referidas a que con la información ofrecida en el mismo *“muchas gente interpretó que no podías poner (...) artículos 83 de los que no eras IP, y luego sabemos que podrán puntuar más o menos, pero no es un cero. Entonces la gente se autoexcluyó”* (Grupo de discusión, mujer). Esta autoexclusión tiene un claro impacto de género, dado que todavía es mayor el número de hombres que de mujeres que son IP<sup>16</sup>, por lo que es posible que estemos ante una de las primeras causas (entre muchas, interrelacionadas) por las que se han presentado menos mujeres. Por último, otra de las dificultades mencionadas en este paso fue la falta de constitución de la Comisión Asesora antes de la publicación de la convocatoria, que podría haber hecho una labor de revisión y mejora de la misma.

## RECOMENDACIONES

- > Mayor pedagogía y difusión en las Universidades antes de que se cierre la convocatoria.
- > Valorar el impacto de género de la difusión identificando posibles debilidades, como la falta de claridad en aspectos que pueden tener una clara brecha de género (ser IP; proyectos europeos; financiación) para evitar la autoexclusión de mujeres.
- > Hacer especial esfuerzo de difusión con actores clave (por ejemplo: AMIT) de manera que se llegue especialmente a las mujeres.
- > Implicar a las universidades y centros de investigación en la visibilidad, difusión, reconocimiento y promoción de actividades de transferencia con alta presencia de mujeres.
- > Involucrar a las universidades y centros de investigación para incentivar la transferencia en todos los campos y resaltar que no solo se necesita ser IP.

40

### 3. Comité asesor y evaluadores/as por campos

Para proceder a la evaluación de las solicitudes se nombró un Comité Asesor de Transferencia compuesto por 10 miembros académicos (1 Presidencia y 9 vocalías), que representaban a todas las ramas de conocimiento y cuya responsabilidad era la de definir y concretar los criterios de valoración de los méritos de transferencia y coordinar las evaluaciones de las y los solicitantes. Para esta última tarea, el Comité estuvo apoyado y asesorado por 156 personas evaluadoras expertas, nombradas como especialistas académicas en las diferentes áreas de conocimiento y agrupadas en 15 paneles. En un inicio, el número de expertos se estableció considerando una carga de trabajo en la que cada evaluador o evaluadora debía evaluar entre 100 y 120 solicitudes, número que hubo que reajustar dado el número final de expedientes recibidos. En este apartado se analizan las cuestiones vinculadas a los requisitos, designación y organización del Comité Asesor y de los evaluadores y evaluadoras, así como el equilibrio de género en la composición del comité y los paneles de evaluación.

La primera idea clave que se desprende de las entrevistas y grupos de discusión al respecto es la percepción general de que se hizo un esfuerzo por buscar que la composición de la Comisión Asesora estuviera equilibrada, no solo por género sino también por campos, sobre todo en los de Humanidades, Educación, Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales.

<sup>16</sup> Ver Informe *Científicas en Cifras 2021* publicado por el MICINN, según el cual, aunque la proporción de investigadoras solicitantes en convocatorias de proyectos de I+D va en aumento, todavía no llega al 40% y además ellas tienen menores tasas de éxito y reciben proporcionalmente menos financiación que sus homólogos.



Así como el equilibrio de género se dio desde un principio en el Comité Asesor, con 5 mujeres y 5 hombres (los dos hombres y una mujer que causaron baja a lo largo del proceso fueron sustituidos por otros dos hombres y una mujer), resulta aparente un cierto desequilibrio en la asignación de las coordinaciones por campos, ya había dos personas del Comité que asumieron la coordinación de 3 campos (una los campos 05. Ingeniería Química y de los Materiales, 06. Ingeniería Mecánica y de la Navegación y 09. Arquitectura e Ingeniería Civil; y otra los campos 10. Ciencias Económicas, 11. Ciencias Empresariales y 12. Ciencias Sociales y del Comportamiento), otras tres coordinando dos campos (una los campos 01. Química y 02. Física y Matemáticas; otra los de 03. Ciencias de la Naturaleza y Bioquímica y 04. Ciencias de la Salud -en este caso apoyada muy directamente por el presidente del Comité-; otra los campos 07. Ingeniería electrónica y de Sistemas y 08. Ingeniería Informática); y otras dos que llevaban cada una un único campo (era el caso de los campos 14. Ciencias Jurídicas y 15. Ciencias de la Educación) y, finalmente, en el caso de 13 Arte y Humanidades, este contaba con dos coordinadores para un solo campo. En el Anexo III se encuentra un documento resumen con los principales datos generales y por campos, donde se recogen los datos desagregados por sexo de cuántas solicitudes se presentaron, la tasa de éxito, así como el porcentaje de evaluadores y evaluadoras que asesoraron en cada campo.

Al respecto de la **composición equilibrada en términos de género**, una de las participantes de un grupo de discusión explicó que *"desde el punto de vista formal se tomaron las medidas necesarias como para que la comisión fuera paritaria"*, lo que se consiguió al inicio, pero no se mantuvo a lo largo del proceso. Por otro lado, esa paridad no alcanzó a los paneles de evaluación, donde no hubo equilibrio entre evaluadores y evaluadoras, a pesar de que se menciona por diferentes personas un "esfuerzo" o una "preocupación" por ello, pero que no fue formalizada. En algunos casos, esta falta de equilibrio se justifica por la dificultad general de hacer seguimiento dado el "alto relevo" de personas evaluadoras, cuestión mencionada como una de las principales dificultades de este aspecto del proceso.

**41**

En cualquier caso, las **dificultades** que en la mayoría de los discursos se traen a colación no tienen que ver con la paridad sino con otros aspectos, como la falta de equilibrio de personas evaluadoras por campos, el cambio de dirección en el proyecto, que *"marcó cambios en la dinámica del Comité"* (Entrevista, mujer), la presión de coordinar a muchas personas -en algunos casos más de cuarenta- lidiando con dificultades con la plataforma informática donde se gestionaba el proceso de evaluación, o la falta de experiencia de evaluadores y evaluadoras, vinculada con la dificultad de capitalizar el aprendizaje y la experiencia de quienes se iban dando de baja durante el proceso, incluyendo a coordinadoras/es. En general, la mayor parte de las críticas se centran en aspectos logísticos y en que hubo paneles de evaluación insuficientes para la cantidad de expedientes recibidos: *"el número de evaluadores nombrados no correspondía con el volumen de expedientes a evaluar"* (Entrevista, hombre).

Las principales lecciones aprendidas extraídas por las personas entrevistadas se refieren a la importancia de contar con experiencia previa en evaluación y de la realización de reuniones periódicas de coordinación, ya que para este proceso se hizo una reunión global al inicio, en la que se explicó el proceso con quienes integraban los paneles de evaluación y el Comité Asesor, pero no hubo más durante el año 2019, lo que luego se hizo imposible por el contexto de pandemia a partir de marzo de 2020.

Llama la atención que en general **no se problematiza la falta de paridad de género** o se hace un análisis crítico o en profundidad al respecto, ni se vincula con la posible presencia de sesgos. De hecho, algunas personas se quedaban en una valoración positiva de que haya un "esfuerzo" por buscar la paridad en las comisiones de evaluación, vislumbrándose cierta asunción de que, si esto existe, ya no hay sesgos. Otros discursos directamente negaban la posibilidad misma de la existencia de sesgos sobre el argumento de que el problema no está en las personas o la composición de los paneles, sino *"en que tengan las herramientas*

*adecuadas*" (entrevista, mujer), asumiendo que, con una buena plataforma informática o una mejor gestión, los resultados hubieran sido más equilibrados.

A estos discursos se sumaba otro que sí apuntaba a la paridad, pero afirmándolo no desde un posicionamiento crítico de género o por motivos de justicia social, sino desde la naturalización de las diferencias por sexo: *"somos diferentes a la hora de evaluar, pues que se haga al 50%"* (Grupo de discusión, mujer).

Parece que, en general, no hay un nivel de conciencia desarrollado sobre la operatividad de los sesgos inconscientes de género, e incluso hay ciertas **resistencias** a admitir su existencia, por lo que sería relevante que en futuras convocatorias se hiciera una formación previa a todas las personas participantes, tanto del comité asesor como de los distintos paneles de evaluación, sobre qué son, cómo operan y cómo se relacionan los sesgos inconscientes con el modelo clásico de transferencia, muy mediado por estereotipos de género.

Junto a esto, es preciso hacer una reflexión sobre la necesaria paridad y su justificación política, entendiéndola como punto de partida, pero no de llegada. Es decir, es inexcusable que haya paridad en los comités y paneles de evaluación por una cuestión de representatividad, pero esto es independiente del necesario reconocimiento del peso de los sesgos de género tanto en hombres como en mujeres, ya que los estereotipos y el modelo clásico de ciencia permean y son reproducidos por igual en unos y en otras. Es por esto que Benschop y Brouns (2003: 209) demandan un análisis feminista de lo que constituye la calidad y cómo se relaciona con las nociones de feminidad y masculinidad, ya que, sin tal análisis, el mito de la neutralidad de género perdurará junto a la asunción de que las decisiones sobre la calidad científica se toman de manera objetiva y neutral.

## 42

### RECOMENDACIONES

- > Dar formación previa a las y los evaluadores sobre qué son y cómo operan los sesgos de género inconscientes.
- > En caso de que la formación no pueda llevarse a cabo, sería recomendable al menos hacer una mención expresa o llamada previa de atención a la toma de conciencia sobre posibles sesgos.
- > En cualquier caso, sería necesario elaborar y distribuir entre todos los participantes en el proceso una guía sobre perspectiva de género en la evaluación, incluyendo ejemplos de sesgos frecuentes y buenas prácticas.
- > Adecuar el número de coordinadores/as y de evaluadores/as al número de expedientes recibidos de manera que se pueda dedicar el tiempo necesario a cada uno de ellos.
- > Incluir más personas para la coordinación de las áreas con más densidad y heterogeneidad en los tipos de transferencia a realizar.
- > Establecer comisiones asesoras por campos, al igual que se hace en los sexenios de investigación, que tengan una cierta estabilidad a lo largo del tiempo.
- > Planificar más reuniones de coordinación y contraste con las y los asesores y facilitar el trabajo de panel entre las y los evaluadores para generar criterios compartidos y capitalizar el conocimiento a lo largo del proceso de evaluación.
- > Garantizar formalmente y de facto la paridad, tanto en el Comité Asesor como en la composición de los paneles de evaluación.

#### 4. Establecimiento de campos

Analizamos aquí lo referido a la definición y organización de los campos, incluyendo posibles diferencias o descompensación entre ellos. También lo relacionado con el nombramiento de asesores/as por campo y las principales dificultades identificadas al respecto, siendo una de las primeras el desequilibrio en el número de personas evaluadoras por campo.

Sobre las diferencias en la definición de los campos, el análisis cualitativo saca a la luz dos discursos principales y contrapuestos: El primero se centra en la existencia de **diferencias por campos sobre cómo hacer transferencia**, provocando por tanto un desequilibrio entre campos a la hora de evaluar. En este discurso se critica que los criterios de evaluación no estén diferenciados por campo y se hace hincapié en que, dependiendo del campo, se hace más un tipo de aportación que otros, quedando los bloques descompensados. En este sentido, por ejemplo, se califica al campo de Artes y Humanidades como *"el campo del bloque cuatro"* (Entrevista, mujer), mientras que *"en ingenierías hay más aportaciones de bloques uno y tres"* (Entrevista, hombre). Otro participante explicaba cómo *"al evaluar las actividades hay menos diferencias entre cualquier campo de las ciencias experimentales y de la salud que, por ejemplo, el campo de humanidades y artísticas, o el campo de ciencias sociales"* (Entrevista, hombre).

Al respecto, la principal reflexión se centraba en que las aportaciones sociales, en general, son más difíciles de cuantificar y de evaluar que otras más vinculadas a la tradicional transferencia tecnológica. A la vez, se resaltaba que se valoraban más (y también era más fácil por estar más pautados) determinados componentes más vinculados a campos como el empresarial o, de nuevo, el tecnológico, algo sobre lo que reflexionamos con más profundidad en el siguiente epígrafe.

Algunas personas hacían una lectura de género sobre lo anterior, señalando la diferente presencia y papel de mujeres y hombres en función de los campos. Por ejemplo, *"en el campo 11 hay un área de conocimiento que se nota mucho la diferencia, en la reorganización de empresas que es muy potente (...), pero siempre en este caso la mujer ha ido de segundo, (...) nunca liderando esos proyectos"* (Entrevista, Mujer).

El segundo de los discursos, con menor representatividad, pero igual relevancia, no identifica la disparidad entre campos como algo problemático, sino que cambia el foco señalando que el problema no son los campos sino **distinguir lo que es transferencia de lo que no** (independientemente del campo), algo que, como veíamos ya desde el inicio del informe, constituye uno de los principales nudos críticos a lo largo del todo el proceso.

Además de estos dos discursos principales, otras **dificultades** mencionadas se referían al condicionamiento del número de campos derivado del sexenio de investigación y, en concreto, a las limitaciones vinculadas a los criterios de la Resolución de la CNEAI que los regula<sup>17</sup>, lo que provocó que faltaran personas expertas en algunos campos y que otros, como el de ciencias sociales, fueran un *"cajón de sastre"* (Entrevista, hombre). También temas como la variación en los umbrales de exigencia (que se percibía que eran más altos o más bajos según los campos), el hecho de que el Comité Asesor no contara con personas expertas de todas las áreas, o, en términos de género, que algunos campos ya vengán determinados por una muy baja presencia de mujeres en un contexto académico general, con altos índices de segregación horizontal en algunas áreas. Por último, es importante hacer una reflexión sobre las características concretas del campo en el que se han dado las mayores diferencias en las tasas de éxito de mujeres y hombres, que es el de las Ciencias Empresariales. Como se puede ver en la tabla 2 que aparece en la Parte I de este informe, en este campo, la diferencia

<sup>17</sup> Resolución de 14 de noviembre de 2018, 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.

entre unas y otros fue de un 20,5% (los hombres tuvieron una tasa de éxito del 50% mientras que la de las mujeres fue del 29,5%), cuando el promedio en esta diferencia en el resto de campos es del 12,4%. Una posible hipótesis apunta al doble hecho de ser un campo muy masculinizado, junto a la estrecha y directa vinculación a lo productivo / económico, dos factores que, unidos, han podido reforzar el impacto de la brecha y los sesgos asociados de género.

## RECOMENDACIONES

- > Hacer un análisis comprensivo por campo y promover una reflexión cuidadosa y profunda sobre la conveniencia o no de adaptar los criterios/baremos a cada campo.
- > Realizar un análisis cruzado de los resultados por campo y tipo de aportación para identificar posibles patrones que apunten a sesgos de género y ofrezcan claves sobre posibles medidas correctoras.
- > Garantizar un número suficiente de evaluadoras/es por campo y asignar más tiempo (o menos expedientes) a los evaluadores y evaluadoras para hacer menos complejo y más objetivo el proceso.
- > Tomar en cuenta que en el campo de las Ciencias Sociales la transferencia se realiza más con las instituciones públicas y con las asociaciones, fundaciones, el tejido social y cooperativas, donde es frecuente que no haya una retribución económica o que, si la hay, esta sea de una cuantía menos elevada.

## 44

### 5. Criterios y guía de evaluación

Este epígrafe incluye el análisis de la información relacionada con la definición y la interpretación de los criterios y los baremos de evaluación aplicados. También lo relativo a los tipos de aportaciones, así como la valoración de la Guía de Evaluación compartida con los evaluadores y evaluadoras.

En general, la **interpretación de los criterios** se señala tanto por hombres como por mujeres como otro de los nudos críticos del proceso evaluativo: *"lo más difícil ha sido la claridad de criterios"* (Grupo de discusión, mujer), *"los criterios era lo más complejo"* (Grupo de discusión, hombre), coincidiendo en que esto era así tanto para quien solicitaba como para quien posteriormente evaluaba.

Al respecto, las explicaciones que se ofrecen apuntan a que fueron criterios diseñados para la evaluación institucional, lo que pudo hacer difícil su adaptación al nivel individual, ya que *"tienen dimensiones completamente distintas a la mirada que puedes hacer para valorar y reconocer la labor de una persona"* (Entrevista, hombre) o a que la dificultad se deriva de los desajustes entre lo propuesto en el Informe de la CRUE y la publicación de la convocatoria, que provocó tener que adaptar el baremo de forma apresurada *"en una reunión de última hora, (donde) no se calibra la incidencia que tienen"* (Entrevista, hombre).

La consecuencia principal fue que se dio un **desequilibrio entre criterios**, de modo que mientras unos quedaron muy claros o más establecidos, otros resultaban muy complejos o se consideraba que estaban poco establecidos con claridad y, por tanto, más abiertos a la interpretación subjetiva. Esto genera una tensión entre ambos tipos de criterios (baremos fijos frente a fórmulas más abiertas) y provoca que quienes evalúan se escuden en ello para justificar las diferencias en la evaluación, también desde el punto de vista de género, con

argumentos como que, ante criterios poco claros, “*los hombres se venden mejor*” (Grupo de discusión, mujer), evidenciando la presencia de estereotipos.

La reflexión al respecto de esta tensión es clave para el proceso, ya que, por un lado, cuanto más cerrados y objetivables los criterios, mayor será el nivel de transparencia en la evaluación, lo cual es beneficioso en términos de igualdad de género, ya que reduce el margen de informalidad que propicia la operatividad de los sesgos inconscientes. Pero por otro, no hay que minimizar la importancia de mantener el margen de discrecionalidad de quien evalúa, favoreciendo de ese modo una interpretación cualitativa y una lectura más holística y global de los méritos de la persona solicitante, lo cual beneficia en las aportaciones de componente más social y más difíciles de valorar cuantitativamente (aunque es importante señalar que, en este segundo caso, para neutralizar la presencia de los sesgos es necesaria formación previa).

Un participante lo explicaba de esta manera: “*hay gente que piensa que (el algoritmo) es seguridad o certeza, fórmulas cerradas y precisas que favorecen enormemente la seguridad, pero (...) el comportamiento humano es algo global y se distingue bastante del algoritmo. Por tanto, requiere un análisis más cualitativo y no tanto cuantitativo. Precisamente, el excesivo sesgo del algoritmo o fórmulas cerradas han llevado a resultados que son negativos*” (Grupo de discusión, hombre).

Directamente relacionada con este desequilibrio entre criterios se mencionaba la dificultad de tener **baremos descompensados entre los cuatro tipos de aportaciones**, con impacto según el campo: “*el problema de estas cosas es que están muy bien pensadas y cuadran muy bien para determinados ámbitos de conocimiento, (pero) para otros no*” (Grupo de discusión, mujer). Sobre tal descompensación, había una percepción de que, en general, los criterios más claros o establecidos responden más a una lógica economicista, y que tienen más valor las aportaciones del tipo 3 (en concreto cuando el proyecto supone mucho dinero o es de más tiempo) que del tipo 2 y del tipo 4.

En concreto, las **diferencias e ideas principales identificadas respecto a cada tipo de aportación** son las siguientes:

- Sobre las **aportaciones de tipo 1** (Formación), se resalta la dificultad de interpretar qué es formar a investigadores, criticando que se propone un “*concepto muy restringido*” (Grupo de discusión, mujer) teniendo en cuenta que el requerimiento de los doctorados industriales está muy pautado, y trayendo a colación la diferencia entre el concepto de “formar investigadores” frente al de “formar personas”: “*En el modelo de CRUE el primer bloque se llama ‘transferir conocimiento a través de la formación de personas’ y en el BOE sale ‘transferir conocimiento a través de la formación de investigadores’. Eso no es balad*” (Entrevista, hombre).
- En cuanto a las **aportaciones de tipo 2** (Conocimiento propio), mencionan como principal dificultad evaluar cuestiones como comisiones de servicio (que frecuentemente no tienen que significar una transferencia de investigación o conocimiento de quienes las realizan) o determinadas actividades de divulgación y gestión (que se entienden como inherentes a la investigación), o la confusión entre comités científicos y académicos (los segundos, aunque sean de alta relevancia, no serían transferencia). También la complicación de asignar puntuación a un proyecto dependiendo de factores como si es local o más global, cuestión que no necesariamente o automáticamente define su impacto real. Junto a estas dificultades, hubo quien añadió que este tipo de aportaciones “*son la parte menos valorada*” (Grupo de discusión, mujer).
- Respecto a las **aportaciones de tipo 3**, hay un alto nivel de consenso en que son los criterios mejor definidos, aunque también –o quizá precisamente por eso– son el tipo de aportación que ha recibido más

alegaciones. En general, hay una percepción de que se valoraba más *"que hubiera un contrato con mucho dinero y por un periodo largo"* (Grupo de discusión, hombre); *"me ha parecido que estaba muy valorado el tema de contratos OTR"* (Grupo de discusión, mujer), criterios definidos como *"las cosas más tasadas"* (patentes, contratos con empresas, etc.) frente a otras que pueden tener más impacto desde el punto de vista social (por ejemplo, transferencia a nivel municipal o comarcal sobre cuestiones de índice social o medioambiental; o cooperativismo agrario o economía social de servicios de cuidados). Aquí, algunas personas sí identificaron posibles sesgos, explicando que *"ahí quizás sí puede haber un sesgo donde están los hombres en posición más adecuada para firmar este tipo de contrato"* (Grupo de discusión, hombre), es decir, explicando la diferencia no por la existencia de un sesgo desfavorable para las mujeres, sino por la mejor posición de los hombres (ante lo que cabe preguntarse si es que no hay mujeres en posiciones "adecuadas").

- > En cualquier caso, la mayoría de las personas consultadas coincidían en que no por ser un contrato de más dinero, la contribución es más importante, además de apuntar a diferencias entre los campos, pues *"no es lo mismo conseguir una patente o un modelo de utilidad en áreas de Humanidades que en áreas de Ciencia, es mucho más difícil en nuestros campos"* (Grupo de discusión, hombre). Además, aunque esto sólo salió en uno de los grupos, y no es una idea generalizada, se cuestiona que lo que se está midiendo en este tipo de aportaciones que generan valor económico, es la cantidad de recursos económicos que se consiguen para hacer la transferencia, no el impacto económico que dicha transferencia genera. Esta observación nos parece muy acertada y creemos que, al menos en determinados campos, la medición de este tipo de aportaciones puede estar generando una falsa ilusión de control en las evaluaciones, ya que el impacto económico real generado por la transferencia realizada sería más difícil de medir.
- > Por último, las **aportaciones de tipo 4** (Valor social) se consideran como las más complejas de justificar, cuantificar y evaluar, por ser los criterios peor definidos y, por tanto, más vinculados a la opinión subjetiva, lo que generó más diferencias entre las valoraciones según las personas consultadas. Hay un alto nivel de acuerdo en la necesidad de reforzar y valorar más este bloque, más allá de tener que *"aprender a describirlo"* (Grupo de discusión, mujer). *"Estuve en un par de reuniones con evaluadores, y en una de ellas se trató precisamente el tema del impacto social, y todo el mundo estaba muy de acuerdo en que había que valorarlo mucho"* (Entrevista, hombre).
- > Sobre el hecho de que las mujeres tienen una mayor presencia relativa en este tipo de aportaciones, algunas personas lo describieron como el tipo de transferencia *"donde más se implican las mujeres, por las razones que sea, y era más difícil de evaluar"* (Grupo de discusión, hombre), cuestión en la que habría que profundizar. Cuando se intentaban dar explicaciones, algunos discursos reflejaban una contradicción al respecto, además de la presencia de estereotipos, con afirmaciones de que la indeterminación de los criterios hace que las mujeres no "se atrevan" a hacer este tipo de aportaciones: *"pasaba mucho en las mujeres. Que no se atrevían a poner cosas tan formales o que no estaban formalizadas, pero que tenían mucho más valor, sobre todo en el caso de impacto social ¿No? Y esto viene determinado por la indefinición de unos indicadores con respecto a otros"* (Entrevista, hombre). De esta forma no sólo se naturalizan las diferencias y estereotipos de género, sino que se asume implícitamente que, con una definición más clara de los criterios, desaparecerán automáticamente las diferencias, lo que simplifica y reduce la comprensión sobre cómo opera una desigualdad de carácter estructural, y además implica la negación de la existencia de posibles sesgos inconscientes por parte de quien evalúa.

Al hilo de todo ello, hay que hacer varias reflexiones. La primera es que, en realidad, en las aportaciones sobre valor social (tipo 4) no es donde más diferencias hubo en las puntuaciones otorgadas a hombres y mujeres, a pesar de ser lo que más mencionan. De hecho, como se puede ver en la Tabla 2 de la primera parte de este informe, sólo hay un campo en el que este tipo de aportaciones ha tenido la mayor diferencia en tasas de

éxito, mientras que las aportaciones de tipo 1 y 2 fueron las de mayor brecha (en 6 campos respectivamente). En concreto, la mayor diferencia en el bloque de formación puede ser, de hecho, por estar excesivamente pautado (cuestiones como el doctorado industrial, por ejemplo).

Lo que sí parece evidente es la existencia de una brecha de género por tipo de aportación y en determinados criterios más claramente valorados, como ser IP, las cuestiones relacionadas con el ámbito empresarial, o la mayor cuantía económica de proyectos. A este respecto es donde aparece la primera ventana abierta en los discursos a la posible existencia de sesgos: *"puede que en algunas áreas los criterios hayan sido muy masculinos, (...) no lo sé, pero espero que ANECA lo tenga en cuenta"* (Entrevista, hombre).

Por último, en lo referente a la **guía de evaluación**, se valora su elaboración y se entiende creada con el objetivo de unificar criterios, pero se le achaca por parte de algunas personas poca claridad, que *"no responda a lo que salió en el BOE"* (Entrevista, hombre) o que era de *"directrices poco intuitivas"* (Grupo de discusión, hombre). Algunas personas la describieron como *"incompleta, y desde luego muy poco nítida en cuanto a los criterios y dejaba hacer arbitrariedades"* (Grupo de discusión, mujer), aunque otras personas la valoraban como necesaria para *"mover esa masa tan grande de expedientes con unos criterios unificadores"* (entrevista, hombre) o matizaban que no hay tanta diferencia entre la guía de evaluación y la convocatoria, sino que *"el problema es la interpretación"* (entrevista, mujer). En general, no hay un discurso unificado al respecto, e igual que algunas personas consideraban que dejaba demasiado margen a la arbitrariedad, otras manifestaron que *"a veces a mí me sobredeterminaba demasiado"* (Grupo de discusión, hombre).

## RECOMENDACIONES

- > Perseguir el equilibrio entre criterios cerrados y criterios más flexibles, donde la clave no esté en tener pautas más o menos estrictas, sino en facilitar una interpretación común bajo criterios de claridad y transparencia, que es lo que contribuye a una menor presencia de sesgos de género.
- > Incluir más ejemplos en la guía para aclarar más los criterios, utilizando los casos de la experiencia piloto.
- > Importancia de que los criterios se discutan en profundidad previamente y también en reuniones con los evaluadores y evaluadoras. Es necesario afinar criterios y proporcionar más información sobre la baremación en los 4 bloques.
- > Definir o establecer de manera mucho más clara criterios diferentes para investigación y transferencia, clarificando con ejemplos las actividades de divulgación y gestión asociadas a los mismos. Asegurarse de incluir aspectos de valoración de la diversidad (P.ej. uso de otros idiomas).
- > Definir mejor y reforzar especialmente las aportaciones de valor social: *"Hay que insistir muchísimo en el impacto social, hay que insistir en la transferencia que es precisamente uno de los mecanismos para influir en la sociedad que tiene la universidad y que tiene que ver con valores, principios, ideas, no tanto con mecanismos, laboratorios, etcétera, sino con diversidad"* (entrevista, hombre).
- > Establecer sub-bloques dentro de cada tipo, adecuados a determinados méritos.
- > Ampliar los formatos/mecanismos de justificación de determinadas actividades para que no sea sólo a través de convenio formal (P.ej. para actividades sin compensación económica).
- > Valorar más el componente de transferencia de los proyectos europeos (tienen criterios de paridad y objetivos de género más definidos/prioritarios).
- > Asignar mejor puntuación a las y los integrantes de un proyecto donde la IP es mujer.
- > Elaborar una Guía para las personas solicitantes.

## 6. Llegada y reparto de expedientes

Este paso se refiere al proceso de subida y asignación de expedientes, así como a todo lo relacionado con la aplicación informática. Al respecto, la percepción general es que fue un **proceso complejo**, que supuso la **coordinación** de muchas personas y muchos expedientes, con conflictos y dificultades técnicas por el funcionamiento de la plataforma, que exigió un gran esfuerzo por parte de todo el mundo: *"el trabajo que han hecho los coordinadores de los asesores ha sido inmenso. La plataforma no funcionaba en muchas ocasiones"* (Grupo de discusión, mujer).

Entre las principales dificultades se menciona el **alto volumen de trabajo no previsto** por la llegada de más expedientes de los que se esperaban, sobre todo después de enero de 2020 hasta junio, momento que se describe como de "avalancha" de expedientes tras unos primeros meses en que tardaban mucho en subirse a la plataforma y los expedientes *"llegaban con cuentagotas"* (Grupo de discusión, mujer). Según algunas personas, este gran volumen de expedientes pudo deberse a que muchas personas se presentaron a esta convocatoria piloto "para probar" sin tener realmente certeza de tener méritos suficientes, debido a la falta de claridad de criterios y a la inexistencia de penalización en caso de resultar denegada la solicitud.

En cualquier caso, la consecuente carga de trabajo tuvo un impacto de género claro por ser absolutamente **incompatible con la conciliación**, lo que afecta más a las mujeres, ya que los hombres -según los datos generales en nuestro país- todavía no asumen de manera paritaria las responsabilidades domésticas y de cuidado<sup>18</sup>. Esto provocó que algunas evaluadoras pidieran que no se les tuviera en cuenta en el reparto, ya que *"han tenido los problemas de mantener en casa, (...) la carga de un familiar a su cuidado"* (Entrevista, mujer), problema que se solucionó por la solidaridad individual (y hay que resaltar, también invisible) de otras compañeras y compañeros. Estas dificultades de conciliación cuando comenzó la pandemia fueron mayores para las evaluadoras. Por el contrario, una idea que salió exclusivamente en un grupo de hombres, es la de que se habían podido evaluar todos esos expedientes gracias al confinamiento. Esta ausencia de mecanismos estructurales o institucionales para conciliar debe ser una de las cuestiones a tener en cuenta y solucionar en próximas convocatorias.

48

Esta circunstancia se sumaba a la situación general de estrés de los evaluadores y evaluadoras, a quienes no se les previno sobre la cantidad de expedientes que les serían asignados, lo que no sólo influyó en las bajas de algunas personas, sino que provocó un **alto nivel de protestas o quejas** que fue complicado de gestionar por parte de los y las coordinadoras, siendo este posiblemente uno de los pasos que más estrés les ha generado.

Junto a todo ello, los **problemas con la plataforma** y la aplicación para subir los expedientes se señalan como la otra gran dificultad de este momento del proceso: *"no hubo una infraestructura necesaria"* (Entrevista, hombre), *"hubo un problema sobre todo de la subida de los expedientes, de la plataforma, y la plataforma (...)"* (en la opinión de todos los expertos ha sido el gran problema" (Entrevista, mujer).

<sup>18</sup> Al respecto, se pueden consultar los datos sobre los diferentes usos del tiempo entre mujeres y hombres, disponibles en la página de estadísticas del Instituto de las Mujeres: <https://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Conciliacion/UsosdelTiempo.htm>



## RECOMENDACIONES

- > Nombramiento de un número suficiente de evaluadoras/es para que la carga de trabajo sea menor y permita conciliar con la vida personal.
- > Distribución equitativa de expedientes: medidas formales para la asignación de expedientes que tengan en cuenta las diferentes necesidades y situación personal (cargas de cuidado, necesidades de conciliación) de todas las personas.
- > Establecimiento de un número máximo de expedientes por persona (o flexibilidad para la ampliación de plazos en función del número de expedientes recibidos).
- > Mayor reconocimiento al trabajo y esfuerzo del Comité asesor y a los evaluadores y evaluadoras, apoyo con el establecimiento de herramientas formales para la resolución de conflictos y la gestión de problemas sobrevenidos.
- > Aplicación informática más transparente, estable y accesible.

### 7. Evaluación

Este es uno de los pasos clave del proceso, centrado en el momento de evaluación de los expedientes y de interpretación de los criterios para ello. También abordamos aquí aspectos relacionados con la aplicación informática, el proceso de asignación de puntuaciones, la realización de reuniones o el funcionamiento del panel de personas evaluadoras, así como todo lo relativo a las dificultades y resolución de dudas o desacuerdos surgidos durante este proceso.

Una de las primeras cuestiones que salieron a la luz fue que el proceso no estuvo totalmente unificado, a pesar de que se pone en valor el intento de hacerlo dentro del Comité Asesor, donde sí hubo reuniones: *"hemos ido (...) siguiendo unas mismas normas"* (Entrevista, mujer). Las diferencias se mencionan entre las personas evaluadoras, para quienes hubo **pautas diferentes** en función de quién coordinaba, de modo que, mientras en unos casos no había comunicación alguna entre quienes evaluaban, en otros esto no se cumplía o se funcionaba con consultas individuales (entre colegas del panel o al presidente del Comité): *"yo funcioné a ciegas; es decir, hacía mis evaluaciones. (...) no ha habido colegiatura"* (Grupo de discusión, hombre), *"nos pidió que evaluáramos a ciegas y nosotros nos lo preguntábamos así en secreto "¿y tú como ves esto?"* (Grupo de discusión, mujer).

En cualquier caso, faltó **funcionamiento en panel** o reuniones de contraste y puesta en común, algo que, en general, como hemos visto en epígrafes anteriores, se echó de menos: *"una reunión cada mes, no hacía falta ni más, (...) para ayudarnos entre nosotras, igual hubiese venido muy bien. Y por lo menos para poner un criterio uniforme"* (Grupo de discusión, mujer). En general, se observa que, cuando se cuenta con experiencia en evaluación, se defiende la evaluación compartida.

En cuanto al tipo de evaluación, se dio un contraste entre las indicaciones en algunos de los campos de realizar una **evaluación ciega** entre evaluadores/as -las dos personas que evaluaban el mismo expediente no sabían quién era la otra persona y, por lo tanto, no se comunicaban- y de hacer una evaluación más colegiada en otros. También había algunos campos en los que se sugería mirar el **currículum**, además de las 5 aportaciones, lo que requería más tiempo, pero *"daba una imagen más interesante"* (Grupo de discusión, mujer) y permitía no sólo resolver dudas sino incluso localizar y cambiar aportaciones, lo que en algún caso benefició a algunas mujeres que, como hemos visto, no habían incluido *"cosas tan formales o no estaban formalizadas, pero que tenían mucho más valor"* (Entrevista, hombre).

De hecho, algunas personas reconocían que, a pesar de las indicaciones, *“los méritos no se podrían hacer en ciego”* (Entrevista, hombre), mientras que otros argumentaron que haber hecho las evaluaciones ciegas entre evaluadores/as es lo que garantiza su objetividad: *“hicimos las evaluaciones dobles, pares y ciegas; por lo tanto, las equivocaciones eran absolutamente objetivas”* (Entrevista, hombre). Es necesario hacer aquí una reflexión sobre esta percepción de que una evaluación ciega implica neutralidad y equivale a ser *“absolutamente objetiva”*, ya que evidencia el desconocimiento sobre la operatividad de los sesgos inconscientes e ignora que la evaluación –igual que la investigación– es una construcción social que siempre está enmarcada dentro de un contexto social y, por lo tanto, está sujeta a múltiples influencias culturales y políticas (Van den Brink y Benschop, 2011).

Sin embargo, no todos los campos funcionaron igual, ni en hacerlo ciego entre evaluadores ni en mirar el currículum para poner en contexto las aportaciones. En muchos casos, no había tiempo para ello; de ahí la importancia de tener más tiempo. La utilización del currículum para poner en contexto las aportaciones, no sólo ayuda a contrarrestar algunos sesgos automáticos y, por lo tanto, beneficia a las mujeres, sino que genera una evaluación de mayor calidad.

Algunos discursos más minoritarios sí reconocen de alguna manera este carácter social de la evaluación: *“lo hemos hecho como hemos podido, podemos decir que el comportamiento ha sido poco reglado e incluso aleatorio, y en el resultado ha habido discriminación, con lo cual es probable que no sea el propio proceso, sino que en el entorno hay discriminación y se ha reflejado”* (entrevista, hombre).

## 50

Respecto al proceso de **asignación de puntuaciones** surgieron varias cuestiones: En primer lugar, y relacionado con lo anterior, la revisión del currículum completo ayudó a valorar positivamente algunos expedientes y a tomar una decisión final. En segundo lugar, varias personas trajeron a colación ejemplos de casos en los que hubo mucha **disparidad de puntuaciones**, aunque aquí nuevamente las explicaciones ofrecidas apuntan a la falta de claridad de criterios como causa principal, dejando poco espacio a la reflexión sobre la influencia de otro tipo de factores: *“cuando se compararon las evaluaciones de los dos evaluadores es cuando surgieron las diferencias que realmente había, porque los criterios no eran claros”* (Grupo de discusión, mujer). En concreto, algunas personas señalaron que esto afectó principalmente a las aportaciones de tipo 4, por la especial dificultad en la interpretación de los criterios de este bloque, mencionada anteriormente y subrayada aquí como una de las principales dificultades de este paso: *“había expedientes de los cuales la media era un 8 por uno y un 0 por otro, ¿por qué? Por la indefinición famosa del valor social, de la aportación social”* (Entrevista, hombre).

Otra de las dificultades mencionadas aquí fue la falta de *feedback* y de un proceso de organización y contraste de los resultados, carencia que algunas personas no entendían, al considerar que *“el hecho de que compartamos una opinión con la persona que evalúa contigo, (...) no quiere decir que vayas a introducir un sesgo en tu evaluación. Quiere decir que la evaluación será más coherente en general, para todos los solicitantes, y por lo tanto más justa”* (Grupo de discusión, mujer).

Para cerrar lo relacionado con la asignación de puntuaciones, se comentó con algunas personas participantes el dato de que algunas mujeres habían puntuado peor a sus compañeras que los hombres. Aunque no podemos extraer un hilo discursivo general al respecto, sí llama la atención que algunas respuestas contenían una visión algo estereotipada según la cual *“las mujeres a la hora de evaluar somos **más puntillasas**”*, pero sin hacer lectura crítica de género, sino más bien naturalizando las diferencias: *“a lo mejor las mujeres puntillasas nos hemos dado cuenta de que los méritos que presentaban otras mujeres no eran los adecuados, entonces tampoco tenemos que buscar la paridad por la transferencia”* (Grupo de discusión, mujer).

En cuanto a la posibilidad de existencia de sesgos en estos pasos del proceso encontramos un discurso mayoritario tendente a negarlos, pero también presencia de discursos que confrontan esta percepción y, o bien

reconocen directamente su existencia o, al menos, dejan la puerta abierta a la idea de que estén operando de alguna manera.

Respecto a los primeros (**negación de sesgos**), se daba tanto en hombres como en mujeres, pero quizá con discursos más tajantes en hombres, según los cuales *"nadie nunca miró el nombre de nadie"* (Entrevista, hombre). *"Iba haciendo como podía pero jamás tuve ningún tipo de preferencia"* (Entrevista, hombre), *"yo cuando evaluaba, ni miraba si era hombre o mujer, (...) no puedo asegurar que había un sesgo por el hecho de que alguien fuera hombre o mujer"* (Grupo de discusión, hombre). Incluso en los casos en los que se reconocía que había que mirar el nombre, o revisar el currículum (que obviamente implica conocer el sexo), se negaba que esto pudiera influir de ninguna manera: *"mirábamos el nombre para saber que no lo debíamos volver a hacer, no para ver si era hombre o mujer"* (Grupo de discusión, hombre). Como vemos, son discursos más centrados en rebatir cualquier atisbo de intencionalidad que en reflexionar sobre el carácter inconsciente (y no intencional, por tanto) de los sesgos.

Algunas mujeres también sostenían discursos similares (*"a mí me ha dado igual que fuera hombre o mujer"* –Grupo de discusión, mujer–), pero fueron ellas las que principalmente tuvieron discursos de **reconocimiento de la existencia y operatividad de los sesgos**, algunos muy claros: *"me canso con eso de 'no, no, yo no tengo ningún sesgo'; bueno, tú y todos, y seguramente también yo lo he tenido y no me he dado cuenta"* (Grupo de discusión, mujer), y otros reconociendo que incluso siendo consciente o teniendo cuidado, puede haber diferencias: *"yo cuando corrijo un examen, no miro si es alumno o alumna, pero en este caso (...) era imposible no saber a quién estabas evaluando, pero me di cuenta enseguida que aquí algo estaba fallando (...), las mujeres en general habían pasado en un porcentaje muy bajo, a pesar de que yo consciente como mujer estaba fijándome especialmente con cuidado en no discriminar"* (Grupo de discusión, mujer).

Entre estos dos tipos principales de discursos, de negación y de reconocimiento, hubo un grupo de personas que se movió en una zona intermedia, dejando abierta la posibilidad de que efectivamente existan sesgos o reconociendo que sería interesante tener algo más de conocimiento al respecto: *"cuando evaluábamos no éramos conscientes ni estábamos pendientes de si estábamos evaluando un expediente de hombre o de mujer. Tampoco hubo ninguna atención sobre este particular, ninguna instrucción o comentario al empezar, que a lo mejor (...) hubiera podido ser interesante, (...) tener algo en la cabeza"* (Entrevista, mujer), *"no puedes evitar ver el nombre e intentaba siempre obviamente ser objetivo, pero es probable, y quizás me adelante, que existan algunos sesgos"* (Grupo de discusión, hombre).

Este tipo de reflexiones son las que rompen o desbordan de alguna manera los discursos más cristalizados y ponen sobre la mesa la vivencia conflictuada por parte de quien evalúa entre el intento de ser "neutral" y la conciencia sobre la dificultad de serlo (hablamos aquí de una neutralidad a la que subyace una intencionalidad de justicia y equidad, y no una concepción positivista de la ciencia en la que se enmarcarían los discursos que entienden la evaluación como un ejercicio esencialmente "objetivo" y ajeno a la realidad social). Son discursos que entienden que esa supuesta neutralidad puede estar sesgada (*"no he hecho ninguna distinción, lo cual ha podido jugar de alguna forma en contra de los segundos (investigadores que no eran IP), de las mujeres y demás"* –Grupo de discusión, hombre) y permiten poner sobre la mesa un debate respecto a ese conflicto vivido y ofrecer formación y herramientas para entenderlo y resolverlo.

Aparte de lo mencionado, se señalaron **otras dificultades** que afectaron a este paso del proceso, como, de nuevo, el nudo crítico general de la dificultad de diferenciar investigación y transferencia, o cuestiones vinculadas a la interpretación de los criterios y a la definición misma de transferencia, con conflictos entre la aplicación de un enfoque más economicista frente a un abordaje que priorice más el valor social. A un nivel más de detalle, surgían cuestiones como la confusión sobre la asignación de puntuación en los casos donde se era IP

o el desacuerdo por otorgar más puntuación a los contratos mejor remunerados y de renombre. Por último, se hacían eco aquí también de la alta carga de trabajo, el desbordamiento vivido que provocó que *“los evaluadores se daban de baja ante lo que les parecía era algo que no cumplía con los compromisos adquiridos y con la seriedad que un proyecto a esta altura debería de tener”* (Entrevista, hombre), o los problemas con la aplicación.

## RECOMENDACIONES

- > Planificar y garantizar que se deja tiempo suficiente para el proceso de evaluación, teniendo en cuenta que, cuanto menos tiempo se tiene para evaluar con calma, más fácilmente se activan y operan los sesgos inconscientes.
- > Promover una evaluación compartida en trabajo de panel o colegiatura, donde las y los evaluadores puedan poner en común criterios, resolver dudas y generar conocimiento compartido, incluyendo información sobre las personas que evalúan un mismo expediente para facilitar su comunicación en caso necesario. Evitar la evaluación ciega entre evaluadores/as.
- > Planificar un número mínimo de reuniones de contraste con el Comité Asesor.
- > Favorecer e incentivar una mayor utilización y revisión estructurada del currículum completo en el proceso de evaluación, que permita tener en cuenta la trayectoria y no sólo las aportaciones específicas.
- > Impartir una formación previa sobre sesgos inconscientes de género para todas las personas implicadas en el proceso de evaluación (Comité Asesor y paneles de evaluación).
- > Incluir en la guía de evaluación información específica sobre género que incentive la toma de conciencia sobre los sesgos y las desigualdades mencionadas en este informe.

## 8. Decisión final

En este paso se preguntaba por el proceso y los criterios para la toma final de decisiones respecto a las puntuaciones, así como por los resultados según el tipo de aportaciones y las dificultades encontradas.

Destacan varias ideas clave. En primer lugar, al igual que ocurría con el paso descrito anteriormente, encontramos algunas **diferencias en el proceso** de toma de decisión: Los expedientes siempre eran evaluados por dos personas distintas (sólo en caso de conflicto se podía valorar la necesidad de tercera o incluso cuarta evaluación), sin que hubiera un procedimiento unificado respecto a la comunicación entre ellas. En unos campos no se pudo contrastar opiniones con quienes tenían el mismo expediente, mientras que en otros sí y *“se llegaba a un consenso”* (Grupo de discusión, mujer). Algunas personas defendían este segundo modelo de comunicación, mientras que otras discrepaban al considerar que *“puede ser contraproducente, el de más prestigio siempre decide”* (Entrevista, hombre).

Si hablamos de los casos en los que había grandes **discrepancias** o algún tipo de conflicto, la decisión final se tomaba bien en **panel de dos personas expertas**, criterio que para algunas personas *“funcionaba muy bien”* (Entrevista, mujer), o bien **resolvía el coordinador o coordinadora** de ese campo. En este último caso, tampoco se menciona que hubiera un procedimiento formal o definido, sino que cada quien tomaba la decisión en función de su propio criterio tras leer las dos evaluaciones discrepantes. Algunos explicaron que la decisión dependía de cuestiones como que *“me he sentido más identificado con los comentarios de uno que con los comentarios de otro”* (Entrevista, hombre), mecanismo de decisión en el que cabe preguntarse también por

la posible presencia de sesgos de género. Algunas personas señalaron que la alta carga de trabajo también afectó a este proceso, ya que no todas las evaluaciones discrepantes se pudieron revisar adecuadamente. Más aún, el amplio número de casos en los que se hizo una interpretación diferente -a veces incluso contradictoria- de las aportaciones, con puntuaciones muchas veces opuestas, intensificó aún más el trabajo y constituyó una de las principales dificultades mencionadas para la decisión final. En concreto, según varias de las personas consultadas, las discrepancias afectaron especialmente a las aportaciones de tipo 4, descritas como las que más desigualdades generaron en la puntuación final, percepción que llama la atención, ya que no fue en este bloque donde en realidad se dieron las mayores diferencias en las tasas de éxito, tal y como ya se ha detallado en el epígrafe 5 al hablar de los criterios de evaluación.

Aparte de esto, en general hay un consenso respecto a que **se buscaba rescatar** los expedientes que se quedaban a las puertas de ser aprobados, *"se tiraba para arriba"* (Entrevista, hombre), y además el Comité Asesor revisaba los expedientes con menor puntuación. También diferentes personas subrayaron que la revisión del currículum facilitó la decisión final. A este respecto sería interesante promover una reflexión más en profundidad sobre el posible impacto de género de establecer esto (revisión de todo el currículum) como parte estructurada y paso recomendable del proceso de evaluación, pues como ya se ha descrito más arriba, esto contribuyó a valorar mejor los expedientes y pudo beneficiar a algunos presentados por mujeres con aportaciones de más difícil interpretación.

Por otro lado, varias personas resaltaron cómo este proceso de revisión de expedientes ayudó a afinar los criterios utilizados tanto por quienes evaluaban como por las y los coordinadores, al ir dando y ampliando experiencia. También se resalta como dificultad la falta de un proceso organizado de resultados con *feedback* por parte de pares y figuras de coordinación, así como la falta de reuniones.

Como reflexión final conviene tener en cuenta que, con lo descrito, este paso podría calificarse como poco transparente, dada la disparidad en los procesos de resolución por campos y el bajo nivel de contraste y la no estandarización o formalización de los pasos y criterios a seguir. Todo ello tiene un inevitable impacto de género que hay que analizar y visibilizar, ya que la falta de transparencia eleva la operatividad de los mecanismos inconscientes y los cauces informales que resultan en una toma de decisiones sesgada, así como en una pérdida de capacidad de rendición de cuentas que conlleva además una pérdida de oportunidades de aprendizaje y mejora.

## RECOMENDACIONES

- > Desarrollo y mejora de la aplicación informática de forma que permita organizar mejor los resultados e identificar cuándo hay una diferencia de puntuación mayor a dos puntos, para alertar de manera temprana sobre la necesidad de otra evaluación y mejorar el proceso de toma de la decisión final.
- > Establecer y definir formal y claramente los pasos de este proceso para que sea más uniforme en los distintos campos y sea transparente y facilite la rendición de cuentas.
- > Promover la estabilidad en los paneles de evaluadores/as, además de promover la comunicación interna para capitalizar aprendizajes y experiencias.

## 9. Comunicación de resultados

En este epígrafe se cubre todo lo relacionado con el proceso y los contenidos de la comunicación de resultados finales, proceso que se realizó en dos fases diferentes, la primera en diciembre de 2019 y la segunda entre enero y mayo de 2020.

Según la percepción general, esa **primera comunicación de resultados** estuvo muy condicionada e incluso “forzada” por los retrasos que se estaban sufriendo y el alto número de críticas recibidas principalmente por parte de los sindicatos, de modo que se resolvió porque *“no quedaba más remedio, veíamos que el proyecto naufragaba frente a las críticas”* y era necesario *“dar el aviso de que estábamos en ello”* (Entrevista, mujer). La consecuencia de esta comunicación apresurada constituye una de las principales debilidades de este paso del proceso: la falta de argumentación sobre los resultados.

De hecho, sería relevante aquí hacer una reflexión sobre el posible impacto de género de esta falta de argumentación, así como valorar si ha podido tener relación o ser una causa de la diferencia en la presentación de alegaciones por parte de mujeres y hombres que veremos en el siguiente epígrafe. Al respecto, habría que analizar y relacionar varios de los aspectos mencionados a lo largo del informe: por ejemplo, la mayor dificultad para interpretar -y por tanto explicar en los informes de resultados- los tipos de aportaciones que presentan más las mujeres que los hombres, o la falta de claridad para valorar méritos más alejados de un modelo clásico de transferencia tecnológica o con menor impacto económico.

En cuanto a la **segunda comunicación de resultados**, se valora que hubo un mayor esfuerzo por *“explicar en las observaciones por qué se rechazaba o por qué se daban puntos insuficientes a una determinada aportación”* (Entrevista, mujer). En cualquier caso, a pesar de esta mejor argumentación respecto a la primera comunicación, varias personas apuntaron entre las principales dificultades de este paso la **dificultad para redactar y comunicar** los resultados de forma adecuada, por lo que entendemos que también en esta segunda comunicación la argumentación fue todavía débil o al menos mejorable.

Dos aspectos a valorar en este apartado son: 1) La falta de información y argumentación cuando el sexenio es concedido, ya que solo se recibe la noticia de la concesión positiva sin ninguna otra información cuantitativa (puntuación) o cualitativa, y 2) La necesidad de valorar y revisar si todos los tipos de aportación han tenido el mismo nivel de claridad en la explicación, dado que, como acabamos de mencionar más arriba, es posible que haya habido un impacto de género si se explicaban menos las aportaciones de tipo 2 y 4, o las actividades de transferencia en las que más implicadas están las mujeres.

### RECOMENDACIONES

- > Realizar una comunicación positiva más transparente y que incluya toda la información de resultados, sea el expediente favorable o denegado, al objeto de generar un aprendizaje sobre qué tipo de transferencia e innovación es evaluable con éxito.
- > Contar con formatos de respuestas que se puedan cumplimentar para facilitar el trabajo de la persona evaluadora y agilizar las respuestas.
- > Establecer unos requisitos mínimos de explicación cualitativa con las razones de la puntuación otorgada a cada aportación.

- > Incluir en la guía de evaluación una explicación sobre los objetivos de la comunicación de resultados, que no ha de ser sólo explicar por qué se deniega o acepta determinada aportación, sino ofrecer de manera pedagógica una interpretación amplia e inclusiva sobre el concepto de transferencia, generar conocimiento sobre cómo presentar mejor las solicitudes y motivar a la presentación en futuras convocatorias

## 10. Alegaciones / recursos

Este es el último paso del proceso evaluativo, en el que se exploró la presentación y resolución de alegaciones, las ideas clave del proceso, las funciones de las personas implicadas en su resolución y las dificultades encontradas.

Curiosamente, este es el único paso del proceso en el que se identifican claramente y desde el primer momento **diferencias de género**: Por un lado, se mencionaba que **las mujeres presentaron menos alegaciones** que los hombres<sup>19</sup>, hecho que se vincula con determinados estereotipos que ya surgieron respecto a momentos anteriores del proceso, como que ellas se atreven menos, se quejan menos o simplemente tienen menos tiempo para hacerlo, *"dicen 'bueno, es que no voy a pelear'. Entonces claro, al final las cifras van a empeorar más incluso ¿no? Porque yo creo que se quejan menos"* (Grupo de discusión, mujer). Por otro lado, también habría diferencias respecto a la edad, de modo que quienes menos alegaciones presentan serían las mujeres mayores: *"los recursos que he revisado las mujeres son mucho más jóvenes (...), catedrática ninguna"* (Grupo de discusión, mujer).

Por otro lado, se menciona que **los hombres suelen ser más agresivos en sus alegaciones**, *"un tono de '¿cómo me hacen esto a mí?' en el caso de los hombres. Y en de las mujeres al contrario"* (Grupo de discusión, mujer), algo que uno de los participantes explicaba de esta manera: *"porque si ha habido más recursos pues hay más egocentrismo, y dice 'cómo me pueden haber denegado a mí con los méritos', entonces hacen el recurso cabreados y tal"* (Grupo de discusión, hombre). Esto no es baladí desde el momento en que genera malestar y estrés a las personas responsables de su resolución y que, por tanto, dificulta la realización del trabajo en las condiciones adecuadas. *"Yo entiendo que la gente pueda reclamar, pero es que te sientes agredido"* (Grupo de discusión, mujer).

En cuanto al contenido de las alegaciones, y contrariamente a lo que podría pensarse viendo que las dificultades más subrayadas se referían a las aportaciones de tipo 2 y 4, hubo una **mayoría de alegaciones relacionadas con las aportaciones de tipo 3**: *"la mayoría de las alegaciones estaban relación con empresas y no con otras aportaciones. Y yo creo que ahí está el quid de la cuestión"* (Grupo de discusión, mujer). Esto puede deberse a que aquellas actividades que generan más dudas o actividades de componente más social, si no hay convenios formalizados, no las reclamas. Aparte de esto, también *"hubo muchas alegaciones por falta de información"* (Grupo de discusión, mujer).

Por lo que respecta al proceso y las personas implicadas, que funcionó a modo de comisión, *"las reclamaciones las hace un stock de evaluadores que aplican la guía que les hemos dado nosotros y un informe"* (Entrevista, hombre). Al respecto, se señaló a modo de crítica que esta **comisión de alegaciones** fuera diferente a los

<sup>19</sup> Al cerrar este informe todavía no se tenían disponibles los datos de las alegaciones que podrían llegar a confirmar dicha afirmación. Parece que todo apunta a que se puede confirmar, no sólo en términos absolutos, sino también en relativos. Es decir, que los resultados de las alegaciones no harán sino agravar aún más la brecha de género en los resultados de la convocatoria piloto del Sexenio de Transferencia.

equipos de evaluación y que funcionara sin consultarles: *"no tiene ningún sentido que la comisión de alegaciones haya sido distinta. Y que nunca hayan hablado con nosotros para saber cómo evaluamos"* (Grupo de discusión, mujer).

En cuanto a la guía, vuelve a surgir aquí la crítica de que era poco clara y con ciertas contradicciones o **critérios poco claros**, razón que se esgrime para explicar que la baremación fuera muy complicada y se encontraran con mucha diferencia de valoración en algunos expedientes, lo que dificultó la tarea de resolver las alegaciones dado que en ocasiones hubo que comparar expedientes y puntuaciones para encontrar criterios comunes de resolución: *"comparando los dos expedientes la verdad es que era incomprensible y (...) dices no tengo más remedio que darle la razón, (...) a este le han puesto un uno y a este le han puesto un siete"* (Grupo de discusión, mujer). Esta dificultad también está relacionada con la **ausencia de reuniones** para consultar dudas y tener una visión compartida.

Además de esto, las personas implicadas en la resolución de las alegaciones coincidían en la **dificultad para redactar y comunicar los resultados**, así como para explicar las razones de la decisión final: *"yo con algún expediente lo he pasado mal, (...) a veces alguno no ha llegado y en realidad es por otras circunstancias y no son exclusivamente sus méritos, y eso para mí es bastante frustrante"* (Grupo de discusión, mujer).

Como reflexión final desde el punto de vista de género, llama la atención que la presencia de estereotipos se hace palpable a lo largo de todos los diferentes escalones del proceso, desde el primero hasta este último, donde los argumentos para explicar la diferencia en el número de alegaciones presentadas se basan de nuevo en la percepción de que las mujeres son menos arriesgadas o les falta confianza para presentar alegaciones (modelo de déficit) mientras que los hombres se caracterizan por tener actitudes y perfiles más agresivos. También aquí se plantea la posibilidad de realizar evaluaciones ciegas asumiendo que serán neutras respecto al género.

## RECOMENDACIONES

- > Garantizar mayor transparencia en la baremación.
- > Valorar la constitución de un modelo mixto: creación de una comisión de alegaciones diferente del panel de evaluación, pero con contacto con los evaluadores y evaluadoras anteriores.
- > Planificar la evaluación de los expedientes al mismo tiempo para favorecer la asignación de la misma nota por aportación similar (y evitar eventuales sesgos de género y agravios comparativos).
- > Promover la evaluación compartida en funcionamiento de panel y la realización de reuniones.
- > Asegurar la paridad del equipo de evaluación y de la comisión de alegaciones.
- > Formación en sesgos de género a las personas integrantes de la comisión de alegaciones.
- > Incluir en el modelo de alegaciones una solicitud explícita o nota inicial alertando sobre la necesidad de mantener un tono adecuado en la argumentación.



## B. REFLEXIONES SOBRE ESTEREOTIPOS Y SESGOS INCONSCIENTES DE GÉNERO

Una primera reflexión general se refiere a la importancia de tener en cuenta, en el diseño de cada uno de los pasos del proceso de evaluación, que todo elemento en dicho proceso es susceptible de una lectura de género y que cada factor o criterio a tener en cuenta en cada una de las fases puede operar de manera distinta o tener un impacto diferente en mujeres y hombres.

Además, y como conclusión general, podemos decir que en el conjunto de las entrevistas y grupos de discusión hay un discurso saturado con alta presencia de estereotipos de género, que en la práctica funciona como una constatación de la existencia y operatividad de sesgos inconscientes.

En los siguientes epígrafes se revisan este tipo de discursos y se analiza la presencia de estereotipos de género en los mismos al hablar de por qué las mujeres han participado menos en esta convocatoria, por un lado, y por qué las que han participado han tenido una tasa de éxito significativamente menor que la de sus pares hombres, por otro.

### Principales argumentos para justificar la menor participación de mujeres

Al preguntar por la existencia de barreras que hayan podido frenar la participación de las mujeres en esta convocatoria piloto, uno de los primeros argumentos que se esgrimen como factor clave es el de la **edad**. Este factor se utiliza vinculado a otras circunstancias como elemento “explicativo” de las mismas, por ejemplo, para justificar que hay menos mujeres IP (“*muchas mujeres de un determinado segmento generacional de edad, realmente no han sido IPs de proyectos, o hay un porcentaje muy pequeño que lo ha sido*” –Entrevista, mujer). Esta argumentación, conteniendo cierto análisis estructural de las desigualdades, se basa en una justificación de la diferencia como algo del pasado o de las generaciones “de más de cincuenta años”, con un doble subtexto: por un lado, la invisibilización de la brecha de género en personas más jóvenes y de las diferencias actuales en cuestiones clave como ser IP -entre otras cuestiones- y, por otro, el pensamiento de que automáticamente esto será corregido con el tiempo.

La edad también sería un aspecto clave vinculado a otra de las principales barreras mencionadas, que es la **maternidad**: “*Si pensamos que es un proyecto piloto y las personas que solicitan el sexenio no lo solicitan los últimos 6 años sino que se retrotraen muchísimo más, en ese periodo elegible posiblemente estuviesen en una fase, a lo mejor con la maternidad, y no tenían o no estaban en disposición de tener méritos acumulados para presentarse*” (Entrevista, hombre). Este tipo de argumentación evidencia –aunque no se verbalice de esa manera– que la maternidad presupone todavía una penalización en la carrera académica de las mujeres que no se refleja de ninguna manera en la de los hombres, y que por tanto requeriría de medidas correctivas específicas, también para este tipo de convocatorias.

Junto a estos argumentos, otros justifican la menor participación de mujeres por un “**legado histórico**” por el que las mujeres llegaron más tarde a la universidad, o por la segregación horizontal que hace que haya menos participación de mujeres en áreas del conocimiento típicamente masculinas.

Más allá de los argumentos utilizados para explicar la diferente participación de unas y otros, es interesante analizar también la presencia o no de determinados estereotipos de género y las **asunciones sobre diferencias de género** que los discursos evidencian.

Uno de los principales estereotipos, presente tanto en el discurso de mujeres como de hombres, es el que define a las mujeres como **cautas** o **inseguras**, características que haría que ellas no se presenten “hasta verlo claro”, o que “arriesguen” menos. Algunos discursos vinculan esto con el argumento de que ellas son más responsables o más autocríticas: “*les cuesta más trabajo arriesgarse, necesitan tener las cosas más atadas*”

y después un sentido de la responsabilidad un poco excesivo a veces" (Grupo de discusión, mujer), "Una de las razones puede ser la inseguridad, yo hasta que no tenga claro cómo funciona esto, me retraigo hasta ver qué pasa" (Entrevista, hombre), "no sé si es inseguridad, (...) pero arriesgan menos que los hombres" (Grupo de discusión, mujer), "esperan a ver cómo se desarrolla el proyecto para mostrar iniciativa, tiene mucho que ver con experiencias previas negativas en sexenios de investigación" (Entrevista, hombre).

Algunos discursos, además de vincular la cautela con ser más **críticas**, naturalizando esta característica como femenina, lo relacionan con el hecho de tener más **cargas**: "Yo creo que es que las mujeres y los hombres somos diferentes, (...) la mujer tiene un sentido más crítico en general, (...) y ante este batiburrillo de convocatoria, yo creo que la mujer es más crítica consigo misma, es decir 'No sé si lo voy a conseguir o no y ante el lío que tengo en mi casa, en el trabajo, esto no lo veo muy claro, voy y espero a ver qué es lo que pasa'" (Grupo de discusión, mujer). Otros lo relacionan con que ellas son más **pragmáticas**, razón por la que no se presentan hasta verlo claro, lo cual estaría relacionado con la falta de claridad en los criterios de la que adolecía esta convocatoria: "las mujeres (...) no se atrevían a poner cosas tan formales o no estaban formalizadas (...) Y esto viene determinado por la indefinición de unos indicadores con respecto a otros" (Entrevista, hombre), "cuando salga una convocatoria clarísima, bien estructurada, vamos a ver si el número de mujeres que tienen éxito, no el que solicitan, porque efectivamente si hacen menos transferencia y es clarísimo, no se van a presentar, pero el éxito será mejor, estoy clarísima porque si la mujer sabe que puede tener opciones, va a salir un porcentaje de éxito mayor" (Grupo de discusión, mujer). Estas afirmaciones generan nuevas preguntas, por ejemplo, si es real que las mujeres hacen menos transferencia tal y como se afirma -y habría que ver por qué-, o si es que a los hombres la indefinición o falta de claridad en los criterios no les afecta, a pesar de haber sido identificado como uno de los principales problemas también por ellos, o realmente les da igual presentar cosas con menos valor. Estos discursos esencialistas no sólo entienden que las mujeres "necesitan" las cosas más claras, sino que asumen que todo es una cuestión estrictamente de claridad de criterios y de inseguridad femenina, no de desigualdad estructural.

## 58

Hubo otros discursos que reforzaban esa idea de que **las mujeres hacen menos transferencia**, "lo que sí creo es que si el éxito es menor (en mujeres) viene a ser por lo mismo, porque la dedicación ha sido menor, es que yo lo veo así. No creo que haya ningún otro motivo. La falta de dedicación" (Grupo de discusión, mujer), apuntando que hay personas que sí se dedican exclusivamente a ella y eso generó una desventaja para las mujeres, que combinan más investigación y docencia, y por eso se presentaron menos. Tanto hombres como mujeres comparten esta percepción de que los hombres hacen más transferencia y ellas más investigación, planteándose la posibilidad de que "gran parte del esfuerzo en investigación en nuestro país ahora mismo venga de la parte femenina, y que sea una de las razones por la que no se han dedicado tanto o no tienen entre sus objetivos precisamente la transferencia sino mucho más la investigación" – Entrevista, hombre), "nos dedicamos (las mujeres) completamente a la investigación y menos a la transferencia" (Grupo de discusión, mujer) algo que queda desmentido si observamos los datos publicados al respecto por el Ministerio de Ciencia e Innovación<sup>20</sup>. A pesar de esto, fueron varios los discursos que recalaban que ellas no se han presentado por estar más centradas en investigación, sumado a la negación de sesgos y a otros argumentos estereotipados como que esta convocatoria cogió a las mujeres "**desprevenidas**": "los evaluadores no han ido en nada más que aplicar con su saber y buen entender, (...) para mí es que esto a nosotras nos ha pillado en un traspíe. (...) Nos habíamos centrado en el tema de investigación, nos coge totalmente desprevenidas" (Entrevista, mujer). Llama la atención la facilidad para naturalizar la idea de que a todas las mujeres les pillara en un "traspíe" y que esto no les ocurriera a los hombres, cuando los datos reflejan que son ellos los que también están pidiendo más sexenios de investigación, además de la negación de que pueda existir algún sesgo u otro problema en el proceso, señalándose estricta y únicamente a las mujeres.

<sup>20</sup> Según los datos publicados en el informe de *Científicas en Cifras 2021*, en 2019 se presentaron 8.208 solicitudes de sexenios de investigación, de las que 4.944 correspondieron a hombres (60%) y 3.264 a mujeres (40%).

Otro de los estereotipos presentes y que sigue manteniendo el foco en cómo son o no son las mujeres, es el que las describe como **menos competitivas** y más **realistas**, justificando la brecha de participación (y de resultados) por naturales diferencias de comportamiento: “¿Por qué se han presentado menos las mujeres? Bueno, porque quizás son menos competitivas y a la vez son más realistas, (...) alguna ha sido más realista y ha dicho ‘pues no me presento, porque seguramente no voy a aprobar’. ¿Son más competitivos los hombres? Pues parece que sí (...). Las mujeres quizás no tengan este tipo de comportamiento” (Grupo de discusión, hombre).

En general, lo que se desprende de una lectura conjunta de todos estos argumentos es una alta presencia de estereotipos de género, tanto en hombres como en mujeres, que contrasta con el generalizado discurso de negación de sesgos inconscientes y un elevado nivel de resistencias al análisis de género. Hay además una notoria tendencia a abordar el problema desde un enfoque o ‘modelo de déficit’, basado en un punto de vista de “arreglar a las mujeres” (*fix women*). Según explican Burkinshaw y White (2017), este punto de vista señala que el problema está en las mujeres y en consecuencia traslada la solución hacia programas y medidas dirigidas a “arreglar a las mujeres”, alejándose de una reflexión desde las instituciones sobre una cultura que generalmente no es alentadora para ellas. Este énfasis en arreglar a las mujeres ayuda a racionalizar por qué éstas no progresan en sus carreras (Ely y Meyerson, 2000), sustenta un “modelo de déficit” centrado en por qué las mujeres no están a la altura de determinados roles de liderazgo o actividades en la Enseñanza Superior y no inspira confianza en la construcción de sus trayectorias profesionales.

A este enfoque generalizado se suma una ausencia de discursos que reflexionen sobre los privilegios masculinos, que permanecen totalmente invisibles. Aunque una pequeña parte sí que desbordaba los discursos más cristalizados para apuntar a posibles causas estructurales, “*el contexto no es el mismo y lo tenemos (las mujeres) más difícil. Lo tengo... eso lo tengo clarísimo. Yo no sé cómo es nuestra curva de productividad, pero la mía tiene tres bajadas clarísimas (los hijos)*” (Grupo de discusión, mujer), o al menos, reconociendo que no tenían herramientas para hacer un análisis explicativo de género, sí señalaron que es necesario tomar medidas al respecto: “*no sé bien por qué ha ocurrido eso. Es verdad que hay que analizarlo, (...) habrá que buscar medios para incentivar la participación de las mujeres en este sexenio*” (Entrevista, hombre).

### Principales argumentos para justificar los peores resultados de mujeres

Al pasar a la pregunta de por qué, una vez que se presentan, las mujeres obtienen peores resultados que los hombres, con una diferencia en la tasa de éxito de 13 puntos porcentuales, los argumentos no varían demasiado, con algunas matizaciones.

De nuevo el criterio de la **edad** se esgrime como factor explicativo, en este caso con dos explicaciones diferentes que se superponen. Por un lado, un argumento aduce que las mujeres más jóvenes presentan más solicitudes o son más atrevidas, mientras que las mayores son más **retraídas**: “*algunas mujeres que se presentaron fueron las jóvenes, muchas que tenían el sexenio muy jóvenes y bueno, que lo probaron (...). Había otra diferencia con respecto a gente de nuestra edad, (...) digamos que se habían retraído un poco más, o que no daban la importancia que tenían a su currículum, en cambio las jóvenes sí que lo hacían*” (Grupo de discusión, mujer). Aquí quizá convenga resaltar que todas las personas que participaron en las entrevistas y en los grupos, tenían una posición “senior” en la academia, lo cual determina una edad media superior a los 50 años, lo que puede estar determinando estos discursos sobre la edad y generacional como principal argumento explicativo de los resultados. Creemos, sin embargo, que esta “seniority” es representativa de todas las personas que han participado en el proceso de evaluación. En cualquier caso, constatamos la ausencia en este estudio de análisis de discursos de académicos y académicas más junior.

A este argumento se suma otro que percibe que hay menos mujeres que hombres a partir de una determinada edad en la universidad, y por tanto tienen menos años de carrera académica y **menos méritos** que

aportar: *"(Ellas) son más jóvenes, a menos edad pues menos méritos que poner, (...) de hecho, me gustaría ver datos teniendo en cuenta la edad. Es más fácil que le dieran un sexenio a una persona con más años por acumular (...), si al final tienes una trayectoria más corta, era más difícil puntuar más alto"* (Grupo de discusión, mujer), *"la media de edad puede ser mayor en la de hombres y por tanto que tengan una trayectoria profesional más larga y amplia"* (Grupo de discusión, hombre). Lo curioso es que en este discurso se obvia que, como puede verse en las figuras 4 y 7, entre las solicitudes también existen más hombres en las franjas de edades más jóvenes, y además, estos tienen más éxito.

También la **maternidad** aparece aquí unida al criterio de la edad como factor clave que impacta en el desempeño de las mujeres: *"si a eso (menos titulares y catedráticas) le sumamos la productividad femenina por edades, vemos que efectivamente, a partir de los 40 años se produce un descenso importante, las razones obvias, la maternidad"* (Entrevista, hombre), *"la mayoría de la gente aquí en mi universidad es gente joven, que el tema de la maternidad le está llamando a la puerta, y maternidad, promoción, investigación, transferencia, familia..."* (Entrevista, mujer). Asimismo, la paternidad como posible periodo de ralentización en la carrera de los hombres, no aparece en ningún momento en el discurso, en consonancia con la ausencia de dicho argumento en el imaginario académico colectivo, y con los datos que nos indican que la maternidad castiga las carreras académicas de las mujeres, pero no la paternidad a la de los hombres<sup>21</sup>.

Muchas de estas explicaciones vinculan el tema de la maternidad con el peso de los **roles de género**, visibilizando además la presencia de un **modelo de carrera académica incompatible con la conciliación**, se podría decir que con el sostenimiento de la vida, que exige que para tener éxito haya que renunciar a determinadas cosas: *"la carrera de las mujeres es más larga o le cuesta más que a los hombres, porque por desgracia todavía las mujeres asumís en la casa un papel más protagonista que los hombres"* (Entrevista, hombre), *"para conseguir el sexenio de transferencia se necesita mucha dedicación y las mujeres pues no lo tenemos. Porque hoy tenemos muchas más responsabilidades en general, no sólo de hijos sino de familia en general"* (Grupo de discusión, mujer), *"es muy difícil mantener un ritmo de publicación, de investigación, de transferencia, de docencia, de gestión, sin renunciar a cosas que no estoy dispuesta a renunciar"* (Grupo de discusión, mujer). Otros unen este discurso con la idea de que la transferencia va más allá de las actividades "normales" de las mujeres, lo que haría que a ellas **les cueste más**: *"va un poco más allá de sus labores y sus quehaceres normales, y es probable que a las mujeres, por todos los problemas que conocemos, les cueste más digamos ampliar su currículum en estas facetas"* (Grupo de discusión, hombre).

Sin embargo, muchos discursos no ven estas diferencias como desigualdades estructurales, sino que vuelven a aparecer posiciones que colocan la responsabilidad en las mujeres y niegan la existencia de barreras: *"en la universidad precisamente es un sitio donde no hay tanta discriminación (...), hay un problema luego de que las mujeres (...) se van apartando del camino. O sea, yo no creo que muchas de mis compañeras que (...) se dedicaron principalmente a ir a buscar a sus hijos al colegio (...), yo no creo que ningún hombre las haya obligado a hacer eso"* (Grupo de discusión, mujer).

En cuanto al tipo de estereotipos de género presentes en los distintos argumentos, aparece una mayoría de discursos que describen a las mujeres de manera esencialista como con **falta de ambición, menos iniciativa** y, de nuevo, más **inseguras**: *"el principal problema parte de nosotras, de falta de iniciativa, de conformismo, a lo mejor, y de que una mujer a lo mejor es más triunfadora haciendo otras cosas que teniendo una carrera profesional"* (Grupo de discusión, mujer), *"haría hincapié en (el concepto) de la transferencia de éxito, que es un reflejo que tiene la sociedad de que la mujer tiene menos ambición profesional por las condiciones familiares"* (Grupo de

<sup>21</sup> Véase la persistencia de los gráficos de tijera en Científicas en Cifras 2021, en los que la etapa posdoctoral representa el nudo de la tijera en la que las mujeres empiezan a quedarse atrás en comparación con los hombres.

discusión, hombre). Argumentos que se basan en la falsa dicotomía que coloca a las mujeres en la tesitura de tener que elegir entre su vida familiar y tener éxito en su carrera profesional, -tesitura en la que no se coloca a los hombres- e incluso sugiere que ellas “prefieren” otras cosas.

Vinculado al argumento de la inseguridad, diferentes personas hablaban de cómo ellas “**se venden peor**” o “*no lo supieron expresar adecuadamente comparado con hombres*” (Grupo de discusión, mujer), y de que **no se atreven** a poner determinadas cosas, de modo que en ocasiones tienen más méritos de los que aportan. En cualquier caso, y como ocurría al hablar de participación, se considera que esto tampoco es un problema estructural, sino que se arreglará automáticamente con la clarificación de criterios (y, quizá, dando a entender el mensaje subliminal de que ellas no tienen tanta capacidad como ellos para manejarse ante criterios abstractos o cuestiones poco claras): “*el día que el criterio esté claro, tendrán mucho más fácil saber si meterlo o no, pero ante la duda el hombre se vende mejor*” (Grupo de discusión, mujer), “*miras el currículum y la persona merecía claramente y pasaba mucho en las mujeres. Que no se atrevían a poner, (...) Y esto viene determinado por la indefinición de unos indicadores con respecto a otros*” (Entrevista, hombre). Otros utilizan argumentos similares para decir que las mujeres **eligen peor**: “*las mujeres (...) han seleccionado peor los criterios, y creo que de eso no es responsable de alguna forma la mujer, eso es problema de la propia convocatoria*” (Entrevista, hombre). Este argumento también justificaría el hecho de que las mujeres hayan presentado menos alegaciones. En este sentido, el discurso está saturado hacia el hecho de que “las mujeres no se atreven”, prácticamente nunca en la dirección de que los hombres sean demasiado atrevidos, dando a entender que el modelo de “atrevisamiento” en la presentación de aportaciones que pudieran ser dudosas “para ver si cuele”, y su consecuente “exigencia” posterior en alegaciones si estas no han sido consideradas, es algo deseable y la norma a seguir. Es decir, el problema está en que las mujeres no se atreven y deberían ser tan atrevidas, como supuestamente lo son los hombres.

Además de estos estereotipos, también encontramos argumentos basados en la **naturalización de las diferencias** entre mujeres y hombres, a los que subyace la idea de que las mujeres pueden llegar a tener peor desempeño que los hombres porque “somos diferentes”, lo que hace que ellas, simplemente, hagan otras cosas: “*¿por qué vamos a tener 50%? (...) Porque tampoco queremos transferir si somos mejores en divulgación, por ejemplo, o sea no tenemos por qué quedar al 50% en transferencia*” (Grupo de discusión, mujer), discursos muy vinculados a los que afirman que las mujeres hacen menos transferencia, limitándolo a una cuestión de **dedicación**: “*si el éxito es menor es porque la dedicación ha sido menor, (...). No creo que haya ningún otro motivo. La falta de dedicación*” (Grupo de discusión, mujer)<sup>22</sup>.

Este argumento de la dedicación mezclado con el de las diferentes capacidades también se utiliza para explicar que, dentro de los distintos tipos de transferencia, hay actividades más masculinas que otras y que la solución pasa por empoderar a las mujeres para que las hagan: “*hay muy pocas mujeres involucradas en cuestiones de inventos o patentes, lo cual indica que posiblemente la población femenina en ese sentido no tenga ese potencial, no estoy minusvalorando en absoluto, simplemente puede ser una de las razones, otra cosa distinta es lo que podemos hacer, lo que la universidad puede hacer con programas de empoderamiento de la mujer, bla bla bla y cosas que se pueden hacer en ese sentido*” (Entrevista, hombre).

Llama la atención que prácticamente nadie de entre las personas participantes se cuestionaba si realmente las mujeres hacen menos transferencia o si es una percepción mediada por sesgos estereotipados, y tampoco cómo estas asunciones pueden suponer un techo de cristal o perjudicar a las mujeres que sí se dedican más a la transferencia. Algunas personas decían que “*es complicado cumplir bien los tres tópicos (...), hacer*

<sup>22</sup> A esta afirmación la moderadora pregunta: “O sea, que estás asumiendo que realmente los expedientes de las mujeres que se han presentado eran peores que los de los hombres”, a lo que la entrevistada responde: “Yo creo que sí, posiblemente sí”.

*docencia, investigación y transferencia*" (Grupo de discusión, hombre), pero si esto es así, tendría que afectar igualmente a los hombres, pues ellos también se presentan en mayor proporción a los sexenios de investigación, por lo que según esto tendrían menos posibilidad de tener buenas tasas de éxito en transferencia. Habría que analizar más en profundidad si efectivamente ellas hacen menos transferencia, o si es que la transferencia está definida de una manera muy masculina en la que caben con mayor dificultad las mujeres. El hecho de que varias personas mencionaran que las mujeres están **menos implicadas en las actividades que puntúan más** (start-ups, contratos de grandes cantidades de dinero con empresas) y más en actividades de carácter de tipo social y más difíciles de justificar (p.e. puestos voluntarios sin remuneración económica o sin contrato), invita a una reflexión más profunda sobre los sesgos en la definición misma de transferencia y lo que se valora dentro de la misma. Al respecto, algunos discursos minoritarios pusieron en cuestión la afirmación de que a las mujeres no les interese tanto la transferencia, abriendo la puerta a una reflexión en este sentido: *"no se me ocurre nada que pueda explicar con una cierta validez científica por qué eso es así, ¿porque hay menos interés por parte de las mujeres en el mundo de la transferencia de conocimientos? pues no creo, sinceramente no tengo ninguna razón para pensar que eso es así, o sea, tradicionalmente han estado menos implicadas en hacer las relaciones con las empresas, bueno, pues a lo mejor eso puede ser una razón"* (Entrevista, hombre), *"hay una correlación general entre dinero y hombres"* (Grupo de discusión, hombre). Algunas directamente afirmaban que para ellas es más difícil porque *"la transferencia es un mundo de hombres"* (Grupo de discusión, mujer).

Junto a todo esto, otras razones argumentadas para explicar el menor éxito de las mujeres fueron, de nuevo, el **ser menos IP** (lo que también implica que pueden contratar menos), el que quizá las mujeres estén más preparadas, o hayan encontrado un "hueco" en otro tipo de proyectos (como los europeos) más que los derivados del Artículo 83 de la LOU, *"los proyectos europeos los fui consiguiendo, y luego con los mismos socios fui teniendo más. ¿Por qué? Porque hacemos un buen desempeño (...) creo que nosotras estamos muy bien preparadas para abordar proyectos europeos. Más incluso que proyectos de artículos 83"* (Entrevista, mujer), o incluso que hay cierta falta de conciencia por la que los hombres, por un lado, no saben ceder espacio y las mujeres, por otro, no se apoyan entre sí.

62

Una de las principales conclusiones al respecto de todo ello es la relativa al enfoque del que hablábamos en el epígrafe anterior y que sigue poniendo el **foco exclusivamente en las mujeres**, bien porque tienen que empoderarse o porque, simplemente, no hacen las cosas bien, con afirmaciones como que *"si no consiguen los estándares (...) no es que no lo merezca, se puede deber a muchas razones, que escoja mal, que explique mal o que lo haga de forma incompleta ¿No?"* (Entrevista, hombre), en las que todas las razones responsabilizan a las mujeres.

Pero, aunque menos numerosos, también hubo algunos discursos -minoritarios- que reconocían la existencia de **barreras estructurales** que hacen que *"el contexto no es el mismo y (las mujeres) lo tenemos más difícil"* (Grupo de discusión, mujer). Algunos incluso dejaban la puerta abierta al reconocimiento de que hay mecanismos sutiles o inconscientes que están operando más allá de cuestiones específicas de la convocatoria: *"No sé los resultados que tenéis sobre las diferencias de género, pero sospecho que no son tanto producto de los criterios y la convocatoria, sino de procesos, de mecanismos que están ahí escondidos"* (Grupo de discusión, hombre).

Contrastando todos los distintos tipos de discursos vemos claramente la presencia de inconsistencias y contradicciones, como aceptar que las mujeres lo tienen más difícil o que hay un contexto desigual, pero rechazar frontalmente la posible existencia de sesgos, como si quienes evalúan fueran totalmente ajenos o impermeables ante tal contexto. También observamos nuevamente una alta presencia de **resistencias** al análisis de género, resumidas y descritas en el siguiente epígrafe.

Otra de las cuestiones que se constatan en los discursos es la tendencia a hablar de "la mujer", en singular, más que de "las mujeres" en plural, dejando entrever una concepción homogénea y monolítica del conjunto de mujeres, por la que ellas se comportan de igual manera dejando muy poco espacio a diferencias entre

ellas. Aunque por contraste, se entrevén algunas ideas como que los hombres “son más atrevidos” o “se venden mejor”, en general a ellos no se les presupone como a las mujeres, un comportamiento único y generalizado para todos.

### C. RESUMEN DE LOS TIPOS PRINCIPALES DE RESISTENCIAS ENCONTRADAS

De acuerdo con Lombardo y Mergaert (2016), las resistencias al género pueden definirse como el fenómeno que surge en los procesos de cambio y que tiene como objetivo mantener el *statu quo* frente al cambio. Es decir, constituyen una forma de oposición a las propuestas de igualdad de género, que puede manifestarse de manera más o menos sutil. El análisis sobre la presencia de este tipo de fenómenos en cualquier proceso relacionado con el funcionamiento de las instituciones académicas nos permite conocer mejor la cultura preponderante en el mundo científico, cultura que vehicula las normas, creencias, valores y actitudes que contribuyen a la conformación de uno u otro modelo de investigación, transferencia y docencia en nuestras universidades.

Por este motivo hemos realizado una sistematización de las principales resistencias encontradas en los discursos de las personas que han participado en esta investigación y que resumimos aquí, con el objetivo de generar una reflexión sobre la relación entre tres cuestiones: el modelo de universidad o centro de investigación y el modelo de transferencia de conocimiento que desde los mismos queremos promover, por un lado; la posibilidad de conseguir un modelo o proceso evaluativo de la actividad académica sensible al género y orientado a la consecución de la excelencia desde los parámetros de la justicia social y la igualdad, por otro; y, por último, el nivel de resistencias hacia las propuestas de transformación necesarias para caminar hacia esos nuevos modelos desde el punto de vista de género.

63

Las resistencias se articulan en torno a varios ejes, incluyendo una **resistencia general a realizar un análisis de género** de los datos y resultados del proceso de evaluación del sexenio de transferencia e innovación. En general, se perciben ideas como que los sesgos no existen, el proceso de evaluación es aséptico y se rige por criterios objetivables (y si los hay, el problema es de los criterios). Más en concreto, los tipos principales de resistencias que se han encontrado son los siguientes:

- > **Naturalización de las diferencias** y asunción de esencialismos, tal y como hemos visto extensamente en los ejemplos de los argumentos utilizados para justificar la menor participación o peores resultados de las mujeres, en los que se evidencia la persistencia de concepciones muy estereotipadas sobre los hombres y las mujeres (o la masculinidad y la feminidad). Según estos patrones, las mujeres no sólo son inseguras o poco atrevidas, sino que hacen menos y peor transferencia: *“si no hay mujeres en nuestras áreas que lideren grupos de investigación, y que tengan, pues no sé, lo que haya que tener, para presentarse delante de empresas a tratar de conseguir contratos de artículo 83, pues entonces es normal que el resultado pues sea peor, pero no porque haya un sesgo de género en la evaluación, sino porque la actividad de hacer transferencia es como para los hombres la actividad de costura, una cosa que las mujeres practicamos poco por razones culturales”* (Grupo de discusión, mujer).
- > **Minimización o relativización**, con discursos que pretenden restar importancia a las desigualdades y argumentos que justifican que no hace falta hacer nada porque es algo que se corregirá con el tiempo (es decir, implica la negación de la necesidad de adoptar medidas correctoras): *“cuando ahora dicen que (...) hay pocas mujeres yo les digo que no se preocupen, que en 10 años serán todas, porque es un fenómeno irrefrenable, pertenece a la naturaleza de las cosas, (...) con el tiempo mejoraremos”* (Entrevista, hombre). Este

tipo de resistencias también aparecen en discursos de **infravaloración** de las diferencias con argumentos del tipo “no lo veo tan grave” o que ponen el foco en otro tipo de problemas.

- > **Negación del carácter estructural de la desigualdad**, defendiendo que la diferencia desaparecerá con actuaciones puramente operativas, como la clarificación de los criterios (afirmación a la que subyace, por otro lado, la idea de que las mujeres necesitan las cosas más claras, o que a ellos la indefinición no les afecta): *“(los resultados) no me alarman en lo absoluto, de hecho son ligeramente mejores a los que se obtuvieron en el primer sexenio de investigación, y la razón es clarísima, simplemente falta todavía por definir y ajustar muchas cosas”* (Entrevista, hombre).
- > **Sobrevisibilización** de la presencia de mujeres, aun cuando no haya paridad, o asociar la ausencia de sesgos con el hecho de una alta presencia de mujeres: *“por supuesto que ningún sesgo, incluso puedo decir que en mi equipo son muchísimas más mujeres que hombres las que están”* (Grupo de discusión, hombre).
- > **Culpabilización** de las mujeres, con discursos basados en un modelo de déficit que pone el énfasis en “arreglar a las mujeres” (“*fix women*”) y por tanto coloca la responsabilidad de las desigualdades (y de superarlas) en ellas. Este tipo de enfoque implica el rechazo a medidas de transversalización y acciones estructurales, e incluye argumentos de justificación de las diferencias por falta de mujeres competentes: *“sin sesgo de evaluación (el resultado) te sale porque las cosas que aportan las mujeres, (...) pues no tienen la misma relevancia”* (Grupo de discusión, mujer), *“los números están ahí y eso no hay que discutirlo, la pregunta es: ¿las mujeres que se han presentado han presentado los méritos tan bien como los hombres?”* (Entrevista, hombre), *“el problema es que las mujeres tienen los méritos que tienen, entonces es más difícil que lleguen al sesenta que los hombres. Me parece que es más por eso y no por el hecho del evaluador”* (Grupo de discusión, mujer).
- > **Oposición a medidas de acción positiva**, resistencia que se da tanto de manera pasiva (entre las propuestas hechas por las personas participantes, no hay ninguna acción afirmativa para promover la equidad en el proceso de evaluación) como de manera activa: *“no estoy nada a favor de los factores de corrección, eh... porque me parece que lo que hacen es estigmatizar a la mujer”* (Grupo de discusión, mujer), *“la opinión pública (...) va diciendo: ‘suben porque tienen facilidades, tienen estos méritos porque se les hace no sé qué’. Eso yo creo que es tremendamente contraproducente”* (Grupo de discusión, mujer).
- > Acompañando a todas las anteriores, están los discursos de **negación de sesgos**, resistencia muy extendida y que se sustenta en un supuesto enfoque neutral y objetivo en la evaluación de expedientes y se defiende a través de multiplicidad de argumentos, como los que se basan en que se ha realizado una evaluación ciega: *“he cerrado tres mil expedientes y es que no he mirado si se llamaba A o O, es que es una cosa que no se me había pasado ni por la cabeza”* (Entrevista, hombre). Incluye también la resistencia a la idea misma o la propia palabra “sesgos”, aunque sí se reconozca que existe una brecha, pero no relacionada con de ninguna manera con quien evalúa: *“yo nunca hablaría de sesgo porque los datos reflejan lo contrario, o sea que en ese sentido es más una brecha de género de los datos que un sesgo”* (Grupo de discusión, hombre).

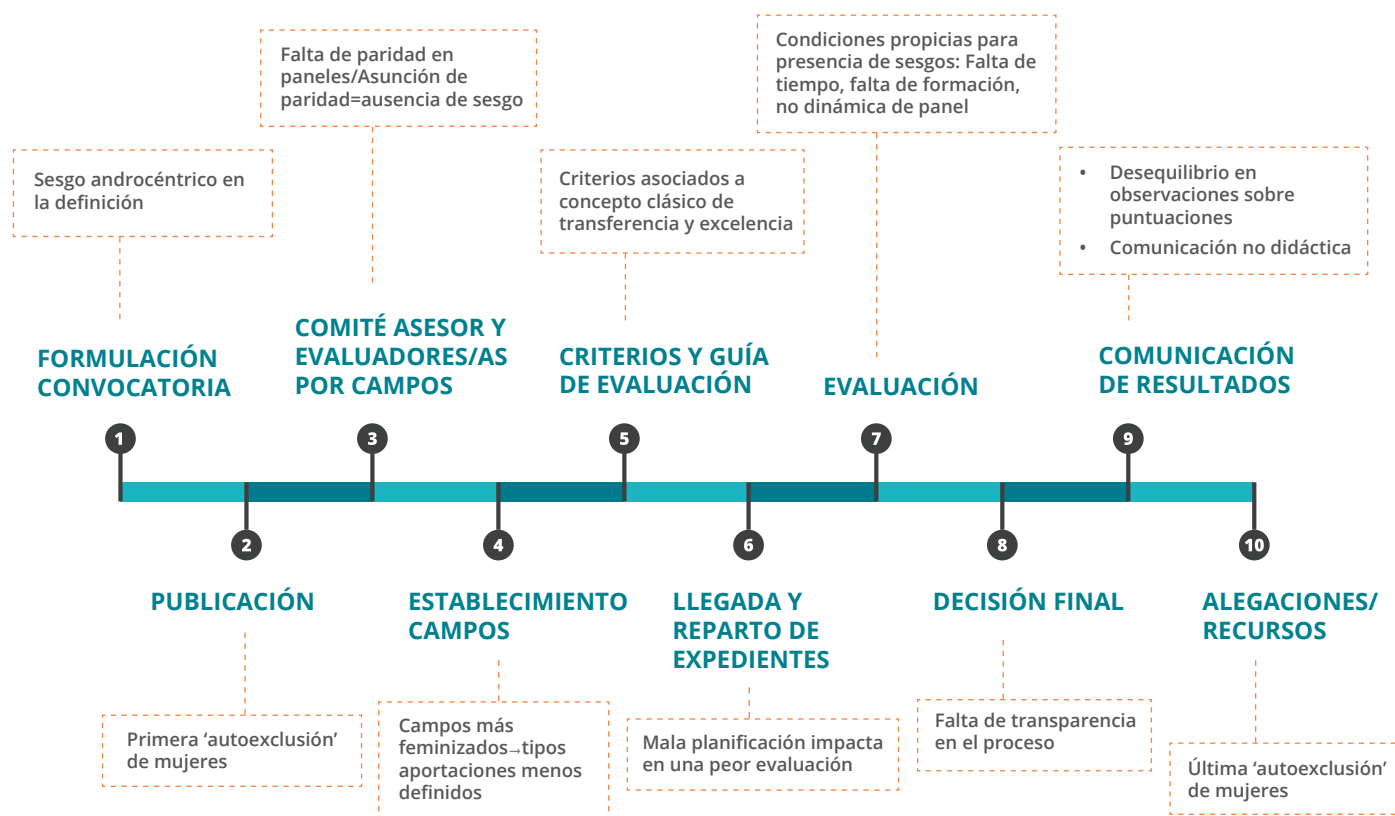


# PARTE III / CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Estamos ante una realidad de desigualdad incuestionable, los datos están ahí: Las mujeres no sólo se han presentado menos a esta convocatoria piloto, sino que han obtenido tasas de éxito significativamente menores que los hombres. Las causas, por supuesto, no pueden atribuirse únicamente a la existencia de sesgos inconscientes ni a un aspecto específico del proceso evaluativo. Las barreras y diferente situación de mujeres y hombres en la academia no se deben a un solo factor, sino a la suma de una multiplicidad de factores, y con este estudio se han intentado analizar sólo algunos de ellos para poder ponerlos en relación con el contexto y con el resto de los factores.

El resultado nos muestra que, como se ha ido explicando a lo largo de los diferentes epígrafes, todos los pasos del proceso pueden verse afectados por cuestiones que tienen una clara lectura o impacto de género y que pueden haber contribuido a consolidar el conjunto de barreras invisibles (o invisibilizadas, más bien) difíciles de sortear si no se corrigen con políticas activas (véase Figura 11).

Figura 11. Mapa del proceso de evaluación con impacto de género en cada paso



Fuente: Elaboración propia

La principal conclusión que nos gustaría resaltar de este estudio es doble. En primer lugar, existen desigualdades de género que tienen un carácter estructural y que funcionan de una manera en ocasiones sutil (o subliminal) a lo largo de todo el proceso de evaluación de la calidad del profesorado y de los investigadores e investigadoras. En segundo lugar, no existe una solución mágica para contrarrestar estas desigualdades de manera efectiva, ni siquiera para neutralizarlas o ponderar al menos su efecto sobre las trayectorias académicas e investigadoras de las mujeres. La única estrategia que se ha mostrado efectiva es la introducción de medidas de acción positiva que cambien los marcos normativos de evaluación y modelen el proceso de evaluación de acuerdo a la conciencia de la existencia de desigualdades persistentes y a la determinación de eliminarlas.

Como vemos, no se trata de apuntar exclusivamente a los sesgos inconscientes ni de colocar la responsabilidad en un nivel individual centrado en quien evalúa. Más bien se trata de hacer un análisis sistémico de todo ello y buscar razones más estructurales y epistémicas. Cuestiones que incluyen cómo se ha definido, en esta experiencia piloto, el concepto de transferencia del conocimiento, quiénes son sus protagonistas y cómo este concepto se ha operacionalizado, medido e interpretado en el proceso de evaluación. Esto es lo que nos ayudará a entender si es que realmente las mujeres hacen menos transferencia de conocimiento a la sociedad que los hombres (y preguntarnos por qué), o si es que hemos definido como transferencia las actividades que se basan en un modelo clásico de transferencia tecnológica altamente masculinizado, primando las actividades que hacen más los investigadores que las investigadoras, entre otros factores.

La cuestión no es sólo la desigualdad concreta que los datos reflejan en una convocatoria específica, sino que esta diferencia forma parte de un imbricado sistema de desigualdades de género y además juega un papel en su sostenimiento. A nivel material, el resultado de este proceso de evaluación repercutirá de forma automática en una profundización de la brecha salarial de género en el ámbito académico. A nivel simbólico, perpetúa el imaginario que reproduce los estereotipos y las relaciones de poder de género y coloca a las mujeres en una posición de inferioridad, imaginario que puede contribuir a disuadir a otras mujeres de presentar sus solicitudes en próximas convocatorias, lo que a la larga redundará en una brecha cada vez mayor.

66

Ante esto, no podemos mantener la afirmación de que estamos ante un proceso neutro. Las asunciones de objetividad e imparcialidad perviven como uno de los mitos más persistentes del modelo meritocrático de evaluación académica (Van den Brink y Beschop, 2018) y los discursos aquí descritos lo reflejan. Este mito de la imparcialidad entiende que el género (u otros factores sociales de desigualdad) es irrelevante en los procesos evaluativos, considerados neutrales a pesar de que numerosos estudios desde los años 90 han evidenciado el impacto del sexismo en procesos de selección, de revisión por pares o de evaluación de méritos, como en este caso. Aquí vemos cómo se asume la irrelevancia del género cuando se argumenta que las diferencias desaparecerán simplemente con una mejor definición de los criterios, mito que ya desmanteló Bourdieu (1976) cuando explicó que los criterios para evaluar el trabajo académico no pueden estar completamente articulados, sino que siempre hay una dimensión tácita, implícita. Dimensión que no es ajena a la realidad social en la que se integra.

Hay que reflexionar, por tanto, sobre los valores y las barreras que se reproducen en las universidades e instituciones académicas a través de esta cultura meritocrática que defiende y se basa en neutralidad como valor central junto a la excelencia, mientras que la igualdad de género se basa en los valores de la justicia social, la igualdad de derechos y la democracia (Powell, 2018). Algunos estudios sugieren que estas dos culturas son incompatibles dentro del mundo académico, ya que los conceptos de meritocracia y excelencia están permeados por estereotipos de género, dibujando el modo en el que la calidad científica y el mérito son evaluados (Teelken y Deem, 2013).

Los argumentos utilizados por las personas que han participado en este estudio, como hemos visto en numerosos ejemplos, se insertan en la narrativa de que las evaluaciones y decisiones finales se han hecho en base a criterios puramente meritocráticos, a la vez que se describe a las mujeres como poco ambiciosas o poco atrevidas, inseguras, retraídas y con menor capacidad para explicar bien sus propios méritos o entender criterios poco claros, cuando no simplemente ocupadas en la maternidad. Sin embargo, se niega que estas asunciones estereotipadas sobre las capacidades de las mujeres sean parte de la dimensión tácita o implícita de la que hablaba Bourdieu o que tengan impacto alguno en la evaluación del mérito, ignorando que el mérito académico y el género son “discursos mutuamente constitutivos que producen y reproducen un orden de género” (Krefting, 2003:262), de modo que lo que se ve apropiado o natural en mujeres y hombres crea estereotipos, que a su vez generan discriminación (ibidem:269).

Es cierto, en cualquier caso, que también han surgido en este estudio discursos que reflejan que cada vez hay mayor conciencia crítica al respecto y que permiten pensar en la posibilidad de un cambio de paradigma a pesar de las resistencias. Una de las participantes, en concreto, mencionaba el estudio realizado en la Universidad de Yale por Corinne Moss-Racusin en el que se pidió a 127 personas del mundo académico que evaluaran dos currículos en los que un hombre y una mujer (ficticiamente llamados John y Jennifer) tenían exactamente las mismas cualificaciones. El resultado fue que tanto hombres como mujeres puntuaron más alto el currículum masculino y mostraron mayor disposición a hacer mentoría con él, considerándolo más competente e incluso proponiendo un salario mayor que el propuesto para ella. Resultado al que subyace la idea sesgada de la falta de competencia de las mujeres, idea que ninguna medida para la igualdad de género puede corregir a menos que se aborden las asunciones estereotipadas que la sustentan (Moss-Racusin et al., 2012:16478).

A lo largo del informe se han ido incorporando recomendaciones orientadas a abordar todo ello, pero más allá de estas recomendaciones concretas, se hace urgente revisar no sólo el proceso evaluativo sino el paradigma científico en el que se integra, para decidir qué tipo de modelo académico queremos crear, transformar o reproducir. Y para ello hay que tener en cuenta de qué manera la evaluación de la excelencia dibuja y determina de manera diferente las carreras científicas de las personas, así como las barreras y desigualdades que enfrentan. Hay que decidir también qué tipo de transferencia del conocimiento e innovación queremos promover y en base a qué valores y, en función de eso, diseñar un proceso de evaluación sensible a género, que reconozca el carácter social de la ciencia y todo lo que esto implica, epistemológica y metodológicamente.

## RECOMENDACIONES GENERALES

- > Debe darse, de manera sistematizada, una monitorización continua de datos de género durante todo el proceso de evaluación y sobre los resultados del mismo. Esto podría crearse con un sistema de información sostenible e institucional.
- > Tiene que encontrarse un equilibrio entre criterios y baremos objetivos pautados y una necesaria interpretación y discrecionalidad por parte de las comisiones evaluadoras. Se debe dejar abierta la posibilidad de que se siga definiendo a lo largo del tiempo el modelo y los diferentes tipos de transferencia a realizar. Esto es muy importante para poder cuestionar y revisar el modelo clásico de transferencia, de manera que deje de ser predominante como hasta ahora ya que, como hemos visto, es un modelo masculinizando, estando el propio concepto de transferencia generando una buena parte de la brecha de género.

- > En este sentido, sería conveniente promover desde la ANECA estudios y reflexiones por campos específicos sobre el tipo y forma de transferencia de conocimiento e innovación se hace en cada campo.
- > Parece insuficiente, e incluso algo ingenuo, confiar en el cambio estructural de género exclusivamente a la especificación pormenorizada de criterios y baremos. Estos son cruciales, pero no serán lo suficientemente eficaces si no se articulan otras medidas simultáneas y estratégicas en otras fases del proceso
- > Está muy demostrado el cambio estructural para que sea efectivo debe reforzarse con diferentes acciones positivas a diferentes niveles, siempre con carácter temporal, monitorizadas y revisables a que se justifiquen cuando haya una situación de brecha de género a corregir: entre otras, puntuaciones extra para investigadores/as que estén en grupos o proyectos dirigidos por mujeres, etc.
- > En la elaboración de criterios y baremos, visibilizar, dar importancia y especial valor a los tipos de transferencia en la que parecen concentrarse las mujeres:
  - > Respecto a los tipos de aportaciones, no sólo en el Tipo 4, transferencia generadora de valor social, sino también y sobre todo donde parece que han puntuado mejor (Tipo 2, transferencia a través del conocimiento propio), especialmente la pertenencia a comités de relevancia, tanto locales como internacionales. Esto parece necesario, ya que estas mejores puntuaciones han sido tan poco significativas en la convocatoria piloto, que hasta han funcionado en algunos casos en dirección contraria (véase el análisis exploratorio cualitativo en la parte I de este informe).
  - > Respecto todo lo relacionado con proyectos europeos en los programas marco de investigación, en los que hay un componente importante de transferencia (como los incluidos, aunque no solo, en subprogramas tipo SwafS -Science with and for Society- de Horizonte 2020,). Nuestro análisis apunta a que estos no están tanto en el "imaginario" del modelo de transferencia clásica, o al menos no tanto como spin-offs, royalties, patentes y artículos 83. Estos proyectos son, por un lado, altamente competitivos (han sido evaluados, aprobados y financiados frecuentemente con unas tasas muy bajas de éxito, lo que asegura un alto grado de excelencia, y estos datos son públicos y comprobables), algo que no ocurre tan frecuentemente con otros instrumentos de transferencia que se establecen a través de redes de contactos y relaciones con empresas e instituciones -un mundo muy masculinizado. Por otro, llevan ya desde hace tiempo siguiendo criterios de inclusión de la paridad y la dimensión de género en investigación y transferencia, a través de acciones positivas, lo que asegura que haya más mujeres en ellos.
  - > Respecto al proceso de evaluación, resulta clave asegurar una formación de género y sesgos inconscientes a evaluadores/as. Esta hay que hacerla de manera que sea compatible, pero obligatoria y consustancial a las tareas de evaluación.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benschop, Y., y Brouns, M. (2003). "Crumbling Ivory Towers: Academic Organising and its Gender Effects" *Gender, Work and Organisation* 10 (2): 194–21. DOI: 10.1111/1468-0432.t01-1-00011

Bourdieu, P. (1976) 'Le Champ Scientifique', *Actes de la recherche en sciences sociales* 2(3): 88–104

Burkinshaw, Paula y White, Kate (2017). *Fixing the Women or Fixing Universities: Women in HE Leadership*. *Administrative Sciences* 7(3):30 DOI: [10.3390/admsci7030030](https://doi.org/10.3390/admsci7030030)

Conde, F. (2008). "Los grupos triangulares como «espacios transicionales» para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva" en (coord.) Gordo, A. Serrano, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson.

Ely, Robin, and Debra Meyerson. 2000. The Challenge and Importance of Maintaining a Gender Narrative. *Organisation* 7: 589–608. DOI: 10.1177/135050840074005

Krefting, L. 2003. "Intertwined Discourses of Merit and Gender: Evidence from Academic Employment in the USA." *Gender, Work and Organisation* 10 (2): 260–78

Lombardo, Emanuela y Mergaert, Lut (2016). "Resistance in Gender Training and Mainstreaming Processes", en Bustelo M., Ferguson L., Forest M. (eds) *The Politics of Feminist Knowledge Transfer. Gender and Politics*. Palgrave Macmillan, London. DOI: [https://doi.org/10.1057/978-1-137-48685-1\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-48685-1_3)

López Barrio, Eva (2019). Innovatía 8.3: *Cómo integrar la perspectiva de género en los procesos de transferencia universitarios y en la creación de empresas de base científica*. Ponencia. XII ENCUENTRO RED DE UNIDADES DE IGUALDAD DE GÉNERO PARA LA EXCELENCIA UNIVERSITARIA (RUIGEU). Alicante, 4 y 5 de abril de 2019. Presentación disponible [aquí](#).

MICINN (2021). Informe Científicas en Cifras 2021, Unidad de Mujeres y Ciencia. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Disponible [aquí](#).

Moss-Racusin et al. (2012). *Science Faculty's Subtle Gender Biases Favor Male Students*. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 109(41): 16474-16479. DOI: [10.1073/pnas.1211286109](https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109)

Powell, Stina (2018). *Gender Equality in Academia: Intentions and Consequences*. *International Journal of Diversity in Organisations* 1(18). DOI: [10.18848/1447-9532/CGPV18i01/19-35](https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGPV18i01/19-35)

Teelken, C., and R. Deem. 2013. "All Are Equal, but Some Are More Equal Than Others: Managerialism and Gender Equality in Higher Education in Comparative Perspective." *Comparative Education* 49 (4): 520–35.

Van den Brink, M. y Benschop, Y. (2011). *Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs*. *Organisation*, 19(4): pp.507-524, DOI: [10.1177/1350508411414293](https://doi.org/10.1177/1350508411414293)



# ANEXO I / MUESTRA CUALITATIVA

Tabla I.a. Listado de Entrevistas

Número	Fecha	Campos	Duración	Integrantes
1	13/11/20	Directora de la ANECA	60 minutos	Mercedes Siles
2	12/11/20	Presidente Comité Asesor Sexenio de Transferencia	110 min	Salustiano Mato
3	20/11/20	Comité Asesor Coordinadora de los Campos 10, 11 y 12	87 min	Mª Dolores de Miguel
4	23/11/20	Comité Asesor Coordinador de los Campos 05,06 y 09	94 min	Carlos Sagués
5	24/11/20	Secretario General de Universidades	49 min	José Manuel Pingarrón
6	23/11/20	Comité Asesor Coordinadora de los Campos 07 y 08	86 min	Lidia Fuentes
7	07/12/2020	Comité Asesor Coordinador/a Campos 13 y 14	113 min	Begoña Lolo Herránz-13 Ramón Durán Rivacoba-14 Pascual Cantos-13
8	18/11/20 y 23/11/20	ANECA	62 min	Javier Llorens

Tabla I.b. Listado de Grupos de Discusión

Número	Fecha	Campos	Duración	Integrantes
1	17/11/20	Evaluadores de los Campos 14 y 15	67 min	Fernando del Villar Álvarez Manuel Hernández Belver Carlo Marcelo García Javier Ruipérez Alamillo
2	17/11/20	Evaluadoras de los Campos 07, 08 y 09	67 min	M <sup>a</sup> Pilar Chías Navarro Elisabete Aramendi Ecenarro M <sup>a</sup> Nieves Rodríguez Brisaboa Elena García Barriocanal
3	03/12/20	Evaluadoras de Alegaciones en los Campos 01, 02, 07 y 08	89 min	Mercedes Villacampa Sanz Emilia Tojo Suárez Susana Montes Rodríguez María Celeste Campo Vázquez Consuelo Gonzalo Martín
4	04/12/20	Evaluadoras en los Campos 10 y 11	75 min	Eva Ferreira García Carmen Marcuello Servós
5	7/12/20	Evaluadoras de los Campos 03 y 04	98 min	Elena Vecino Cordero M. <sup>a</sup> Pilar de la Rúa Tarín Carolina Sousa Martín M. <sup>a</sup> Ángeles Martín Cabrejas
6	11/ 12/20	Evaluadores de los Campos 12 y 13	90 min	Roberto Rodríguez Aramayo Clemente Jesús Navarro Yáñez Carles Ramió Matas. Catedrático



## ANEXO II / DOCUMENTOS ANALIZADOS

- > Resolución de 28 de noviembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se fija el procedimiento y plazo de presentación de solicitudes de evaluación de la actividad investigadora a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. BOE nº 289, publicado el viernes 30 de noviembre de 2018. Pág. 118040-118045.
- > Resolución de 14 de noviembre de 2018, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada campo de evaluación. BOE nº 285, publicado el lunes 26 de noviembre de 2018. Pág. 115199-115222.
- > Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Guía de Evaluación de la Actividad de Transferencia del Conocimiento e Innovación, Convocatoria 2018. 04 de julio de 2019.
- > Resolución de 14 de febrero de 2019, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se nombran miembros de los Comités Asesores de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. BOE nº 44, publicado el miércoles 20 de febrero de 2019. Pág. 16289-16295.
- > Resolución de 20 de mayo de 2019, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se nombran expertos para asesorar a los Comités Asesores de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, y se modifica y corrigen errores en la Resolución de 14 de febrero de 2019, por la que se nombran miembros de los Comités Asesores de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. BOE nº 146, publicado el miércoles 19 de junio de 2019. Pág. 64592-64599.
- > Resolución de 29 de julio de 2019, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se renuevan expertos para asesorar a los Comités Asesores de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora y se corrigen errores del Anexo I de la Resolución de 20 de mayo de 2019. BOE nº 187, publicado el martes 6 de agosto de 2019. Pág. 85213-85215.
- > Resolución de 6 de marzo de 2020, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se cesan y nombran miembros de Comités Asesores de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, así como expertos para asesorar a los mencionados comités asesores. BOE nº 74, publicado el jueves 19 de marzo de 2020. Pág. 26189-26194.
- > Resolución de 6 de marzo de 2020, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se nombran miembros de Comités Asesores de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. BOE nº 74, publicado el jueves 19 de marzo de 2020. Pág. 26195-26201.

- > Resolución de 17 de abril de 2020, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se nombran nuevos expertos para asesorar al Comité Asesor del campo de Transferencia del Conocimiento e Innovación de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. BOE nº 144, publicado el viernes 29 de abril de 2020. Pág. 30026-30027.
- > Resolución de 28 de mayo de 2020, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por la que se nombran nuevos expertos para asesorar a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. BOE nº 159, publicado el sábado 6 de junio de 2020. Pág. 30026-30027.

## ANEXO III / DOCUMENTO RESUMEN PRESENTADO EN GRUPOS Y ENTREVISTAS CON DATOS POR CAMPOS

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
<b>GENERAL</b>	43,9%	48,4	35,1	13,3
Evaluaciones concedidas	<b>7013</b>	<b>5072 (72,3%)</b>	<b>1941 (27,7%)</b>	
Total solicitudes	<b>15993 (30,4%)</b>	<b>10470 (65,5%) (32%)</b>	<b>5523 (34,5%) (27,7%)</b>	
<i>Población elegible (1 o + sexenios investigación)</i>	52690	32762 (62,2%)	19928 (38,8%)	

75

### 01. Química

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
01. Química	37,3% (11°)	40,7 (13°)	31,9 (10°)	8,8
Evaluaciones concedidas	<b>316</b>	<b>209 (66,1%)</b>	<b>107 (33,9%)</b>	
Total solicitudes	<b>848</b>	<b>513 (60,5%)</b>	<b>335 (39,5%)</b>	

Total= 8 evaluadores (5H-3M) +1 H **63-37%**

### 02. Física y Matemáticas

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
02. Física y Matemáticas	35,1% (15°)	38,3% (15°)	25,7% (15°)	12,6
Evaluaciones concedidas	<b>402</b>	<b>327 (81,3%)</b>	<b>75 (18,7%)</b>	
Total solicitudes	<b>1145</b>	<b>853 (74,5)</b>	<b>292 (25,5%)</b>	

Total= 15 evaluadores (13H-2M) +2M **87-13%**

### 03. Ciencias de la Naturaleza y Bioquímica

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
03. Ciencias de la Naturaleza y Bioquímica	53,7% (1º)	56,8% (2º)	48% (1ª)	8,8
Evaluaciones concedidas	<b>764</b>	<b>521 (68,2%)</b>	<b>243 (31,8%)</b>	
Total solicitudes	<b>1423</b>	<b>917 (64, 4%)</b>	<b>506 (35,6%)</b>	

Total= 13 evaluadores (6H-7M) **46-54%**

### 04. Ciencias de la Salud

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
04. Ciencias de la Salud	38,8% (11º)	44,2% (9º)	31,4% (11ª)	12,8
Evaluaciones concedidas	<b>597</b>	<b>393 (65,8%)</b>	<b>204 (34,2%)</b>	
Total solicitudes	<b>1539</b>	<b>890 (57,8%)</b>	<b>649 (42,2%)</b>	

Total= 21 evaluadores (15H-6M) +1H-2M **71-29%**

## 76

### 05. Ingeniería Química y de los Materiales

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
05. Ingeniería Química y de los Materiales	42,8% (7º)	48,3% (7º)	34,3% (7ª)	14
Evaluaciones concedidas	<b>632</b>	<b>433 (68,5%)</b>	<b>199 (34,2%)</b>	
Total solicitudes	<b>1477</b>	<b>897 (60,7%)</b>	<b>580 (39,3%)</b>	

Total= 16 evaluadores (9H-7M) **56-44%**

### 06. Ingeniería Mecánica y de la Navegación

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
06. Ingeniería Mecánica y de la Navegación	40,1% (10º)	43,1 (11º)	26,3 (13ª)	16,8
Evaluaciones concedidas	<b>306</b>	<b>270 (88,2%)</b>	<b>36 (11,8%)</b>	
Total solicitudes	<b>763</b>	<b>626 (82%)</b>	<b>137 (18%)</b>	

Total= 12 evaluadores (9H-3M) **75-25%**

## 07. Ingeniería Electrónica y de Sistemas

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
07. Ingeniería Electrónica y de Sistemas	52,8% (3º)	54,8 (4º)	39,2 (5ª)	15,6
Evaluaciones concedidas	<b>769</b>	<b>695 (90,4%)</b>	<b>74 (9,6%)</b>	
Total solicitudes	<b>1457</b>	<b>1268 (87%)</b>	<b>189 (13%)</b>	

Total= 16 evaluadores (14H-2M) **88-12%**

## 08. Ingeniería Informática

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
08. Ingeniería Informática	53,5% (2º)	55,5 (3)	43,9 (2ª)	11,6
Evaluaciones concedidas	<b>523</b>	<b>448 (85,7%)</b>	<b>75 (14,3%)</b>	
Total solicitudes	<b>978</b>	<b>807 (82,5%)</b>	<b>171 (17,5%)</b>	

Total= 15 evaluadores (10H-5M) **67-33%**

## 09. Arquitectura e Ingeniería Civil

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
09. Arquitectura e Ingeniería Civil	43,4% (6º)	46,3 (8º)	32,3 (8ª)	14
Evaluaciones concedidas	<b>183</b>	<b>155 (84,7%)</b>	<b>28 (15,3%)</b>	
Total solicitudes	<b>422</b>	<b>335 (79,4%)</b>	<b>87 (20,6%)</b>	

Total= 6 evaluadores (4H-2M) **67-33%**

## 10. Ciencias Económicas

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
10. Ciencias Económicas	35,9% (14º)	41,7 (12º)	25,8 (14ª)	15,9
Evaluaciones concedidas	<b>291</b>	<b>214 (73,5%)</b>	<b>77 (26,5%)</b>	
Total solicitudes	<b>811</b>	<b>513 (63,3%)</b>	<b>298 (36,75%)</b>	

Total= 14 evaluadores (9H-5M) **64-36%**

### 11. Ciencias Empresariales

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
11. Ciencias Empresariales	42,1% (8º)	50,9% (6º)	29,8 (12ª)	21,1
Evaluaciones concedidas	<b>374</b>	<b>263 (70,3%)</b>	<b>111 (29,7%)</b>	
Total solicitudes	<b>889</b>	<b>517 (58,2%)</b>	<b>372 (41,8%)</b>	

Total= 12 evaluadores (7H-5M) **58%-42%**

### 12. Ciencias Sociales y del Comportamiento

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
12. Ciencias Sociales y del Comportamiento	36,2% (13º)	40,1% (14º)	32% (9ª)	8,1
Evaluaciones concedidas	<b>419</b>	<b>241 (57,5%)</b>	<b>178 (42,5%)</b>	
Total solicitudes	<b>1158</b>	<b>601 (51,9%)</b>	<b>557 (48,1%)</b>	

Total= 18 evaluadores (12H-6M) **+1H 67-33%**

## 78

### 13. Arte y Humanidades

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
13. Arte y Humanidades	46,9% (5º)	51,3% (5º)	41,3% (3ª)	10
Evaluaciones concedidas	<b>596</b>	<b>368 (61,7%)</b>	<b>228 (38,3%)</b>	
Total solicitudes	<b>1270</b>	<b>718 (56,5%)</b>	<b>552 (43,5%)</b>	

Total= 21 evaluadores (13H-8M) **+3H 62-38%**

### 14. Ciencias Jurídicas

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
14. Ciencias Jurídicas	49,6% (4º)	58,1% (1º)	39,7% (4ª)	18,4
Evaluaciones concedidas	<b>588</b>	<b>370 (62,9%)</b>	<b>218 (37,1%)</b>	
Total solicitudes	<b>1186</b>	<b>637 (53,7%)</b>	<b>549 (46,3%)</b>	

Total= 20 evaluadores (14H-6M) **+2H 70-30%**

## 15. Ciencias de la Educación

	Tasa éxito	En Hombres	En Mujeres	Diferencial
15. Ciencias de la Educación	40,4% (9º)	43,7% (10º)	35,3% (6º)	8,4
Evaluaciones concedidas	<b>253</b>	<b>165 (65,2%)</b>	<b>88 (34,8%)</b>	
Total solicitudes	<b>627</b>	<b>378 (60,3%)</b>	<b>249 (39,7%)</b>	

Total= 6 evaluadores (5H-1M) +1H 83-17%





## LISTADO DE FIGURAS

- 13 **Figura 1.** Fases del análisis de la convocatoria piloto del Sexenio de Transferencia e innovación 2018
- 15 **Figura 2.** Mapa de proceso de la convocatoria piloto del Sexenio de Transferencia e innovación 2018
- 20 **Figura 3.** Número de solicitudes presentadas según sexo y Ratio Hombre/Mujer en las convocatorias del Sexenio de Investigación y del Sexenio transferencia e Innovación. 2018
- 22 **Figura 4.** Perfil de edad de las solicitudes, según sexo del solicitante
- 23 **Figura 5.** Tasas de éxito en las solicitudes del Sexenio de Transferencia e Innovación, por sexo de la persona solicitante y campo científico (CNEAI). 2018
- 24 **Figura 6.** Diferencia entre las tasas de éxito de Hombres y Mujeres en la convocatoria del Sexenio de Transferencia 2018 (diferencia Hombres-Mujeres)
- 25 **Figura 7.** Tasas de éxito según edad y sexo del solicitante
- 27 **Figura 8.** Aportaciones por tipo de transferencia y sexo del solicitante (%)
- 28 **Figura 9.** Tasa de éxito según tipo de transferencia de la aportación
- 35 **Figura 10.** Diferencias en las puntuaciones entre mujeres y hombres según sexo del evaluador
- 65 **Figura 11.** Mapa del proceso de evaluación con impacto de género en cada paso

## LISTADO DE TABLAS

**81**

- 19 **Tabla 1.** Solicitudes de la convocatoria del Sexenio de Transferencia e Innovación (STI) y del Sexenio de Investigación (SI) 2018, y distribución por sexo
- 29 **Tabla 2.** Tasa de éxito por sexo, según Campo CNEAI del Sexenio de Transferencia e Innovación y tipo de transferencia

